



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

DEYSIANE PEREIRA PARDIN

**O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967-1974):
HISTÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PERÍMETRO
URBANO DE NAVIRAÍ-MS**

**DOURADOS-MS
2020**

DEYSIANE PEREIRA PARDIN

**O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967-1974):
HISTÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PERÍMETRO
URBANO DE NAVIRAÍ - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.
Orientadora: Prof^a. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**DOURADOS, MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P226g Pardin, Deysiane Pereira

O Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): História da primeira Instituição Escolar no perímetro urbano de Naviraí-MS [recurso eletrônico] / Deysiane Pereira Pardin. -- 2020. Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.
Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>.

1. Educação primária. 2. Instituição escolar. 3. Sul do antigo Mato Grosso. I. Ziliani, Rosemeire de Lourdes Monteiro. 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.

DEYSIANE PEREIRA PARDIN

**O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967-1974):
HISTÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PERÍMETRO
URBANO DE NAVIRAÍ-MS**

COMISSÃO JULGADORA

Profª. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente

Profª. Drª Adriana Aparecida Pinto
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular

Profª. Drª Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular

Profª. Drª Magda Sarat de Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro suplente

*Dedico à minha mãe, que foi e sempre será minha inspiração e exemplo.
À Lavínia, minha filha, que, com sua simplicidade e encanto de criança,
mesmo com todas as suas dificuldades físicas, me ensina a ser uma
pessoa melhor a cada dia.*

AGRADEDIMENTOS

À Deus, primeiramente, e principalmente. Nele pude encontrar forças para seguir.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, pela paciência e dedicação e, ainda, por acreditar.

À minha família, em especial, à Rosangela, minha mãe, que sempre, e sem hesitar, me apoiou, incentivou e ajudou em inúmeros momentos.

À Lavínia, minha amada filha, mesmo tão pequena, exerceu papel fundamental durante todo o processo. Eu, sendo mãe solteira, professora, dona de casa, vendedora e mestranda, por vezes, me senti culpada por não ter mais tempo dedicado a ela. Certamente quando adulta, compreenderá.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados, pelo acolhimento.

À Secretaria do Programa, por estar sempre disponível em sanar toda e qualquer dúvida.

A todos os professores que conheci no período em que cursei o mestrado. Aprendi muito com cada um.

Ao Grupo de Estudos Foucaultianos, pelos encontros, leituras e aprendizados.

Às professoras da banca examinadora, Prof^a. Dr^a Adriana Aparecida Pinto e a Prof^a. Dr^a Alessandra Cristina Furtado, agradeço pelas significativas contribuições ao trabalho, durante o Exame de Qualificação.

A todos os colegas que também conheci durante o mestrado, em especial, Ariane, minha companheira de estudos, desabafos e conselhos de amizade, sinto-me feliz que em meio a tantos egos elevados nos encontramos.

À Carmem Lúcia, que foi uma das personagens cruciais para a investigação quanto ao objeto desse estudo, minha gratidão.

À direção e todos os funcionários da Escola Marechal Rondon pelo tempo empenhado em contribuir para que a pesquisa ocorresse. Às professoras entrevistadas por terem dedicado um tempo para me ouvir e também contar seus relatos.

A meus professores da Graduação, pelo incentivo e apoio, Larissa Montiel e Klinger Ciríaco.

A todos que, direta e/ou indiretamente, estiveram comigo durante toda a trajetória desses mais de dois anos, obrigada.

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.
Simone de Beauvoir

PARDIN, Deysiane Pereira. **O Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): história da primeira instituição escolar no perímetro urbano de Naviraí - MS**. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019.

RESUMO

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de surgimento e de funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon, localizado no Distrito/Município de Naviraí, região sul de Mato Grosso do Sul, com o propósito de analisar inicialmente como os grupos escolares surgiram e como os mesmos compactuaram com o desenvolvimento das localidades em que foram inseridos. Para alcançar o objetivo, realizamos buscas acerca da organização desses grupos, sobre como o ensino primário fora modificado ao longo do período entre os anos de 1910 a 1970, e sobre como as reformas políticas existentes nesse período influenciaram o sistema educacional. A iniciativa de estudar o surgimento dos grupos escolares no país e em Mato Grosso objetivou compreender o lócus da pesquisa, que foi a região do Distrito de Naviraí. Ressaltamos que o Grupo foi a primeira instituição escolar instalada no perímetro urbano do distrito. O recorte temporal delimitado compreende ao ano de criação do Grupo, ocorrido em 1967, por meio do Decreto nº 223/1967, até sua extinção/transformação em 1974. Ressaltamos que antes de sua criação, a escola existia em outro padrão, na zona rural, sendo inicialmente denominada Escola Rural Mista de Finoto. Desse modo, a investigação baseou-se em fontes primárias constituídas por leis, regulamentos, regimentos, relatórios de governadores, levantados em arquivos públicos e em outras pesquisas que abordaram a mesma temática. Este trabalho é aliado ao referencial teórico foucaultiano. Quanto à metodologia, consistiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista que os arquivos escolares existentes na instituição foram fundamentais para a pesquisa. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visando ampliar as fontes. Por meio dos resultados da pesquisa, pudemos entender que o Grupo Escolar passou por dificuldades semelhantes às enfrentadas por outros grupos do sul de Mato Grosso como, por exemplo, a falta de recursos, apoio pedagógico e de inspeção escolar. No entanto, o mesmo contribuiu com o desenvolvimento do município de Naviraí, pois a escolarização de crianças era demandada no país e significava condição para a permanência dos trabalhadores e das famílias nas pequenas cidades, de modo que o Grupo cumpriu com seu papel, como detalhado na pesquisa, oferecendo um ensino organizado e de acordo com as normas legais em vigor no período.

Palavras-chave: Educação primária. Instituição escolar. Sul do antigo Mato Grosso.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line “History of Education, Memory and Society, from the Stricto Sensu Postgraduate Program, Master in Education, of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The general research objective was to analyze the emergence process and the functioning of the Marechal Rondon School Group, located in the District/County of Naviraí, south region of Mato Grosso do Sul, with purpose to initially how do the school groups emerge and how they compacted with the localities development they were inserted. To achieve the objective, we conducted researches on the organization of these groups, on how primary education had changed over the period between 1910’s and 1970’s, and how the pension policy from that time currently applied affect the educational system. The initiative to study the emergence of school groups in the country and in Mato Grosso, aimed to understand the locus of the research, which was in the region of the District of Naviraí. We emphasize that the School Group was the first located school institution in the urban perimeter. The delimited time lapse comprises the year of creation of the School Group, occurred in 1967, through the Decree nº 223/1967, until its extinction/transformation in 1974. We emphasize that before its creation, that school already existed in another standards, in a rural area, initially called Escola Rural Mista de Finoto. That way, the investigation was based on primary sources consisting from laws, regulations, regiments, presidential messages, government reports, collected in public archives and other researches related to the same theme. As to the methodology, it consisted from a bibliographic and documentary research, considering the school files of the institution, which were fundamental for a research. Besides that, were conducted semi-structured interviews, aiming the expansion of the research. Through the results, we were able to understand what the School Group experienced difficulties related to other school groups in south of Mato Grosso, such the example as lack of funds, pedagogical support and school instruction. Despite this, it contributed to the development for the Naviraí’s County, because the children’s schooling and was required in the Brazil and meaning a condition for workers and families to stay in small towns, as the school group such that the School Group fulfilled its role and, as we were able to analyze, as is detailed in the research, offering an organized education and in accordance with the legal norms current in that period.

Keywords: Primary education. School institution. South of former Mato Grosso.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Ensino |
| FAED | Faculdade de Educação |
| FIVAV | Faculdade Integradas de Naviraí |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| MT | Mato Grosso |
| OMEF | Organização Mundial de Educação Pré-escolar |
| PME | Plano Municipal de Educação Naviraí-MS |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PSD | Partido Social Democrata |
| SOMEFO | Sociedade de Melhoramento e Colonização |
| SMT | Sul de Mato Grosso |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Localização e seleção dos trabalhos nas plataformas BDTD e CAPES..... | 17 |
| Tabela 2. Dissertações e teses sobre instituições escolares defendidas no PPGEdU/ FAED/UFGD..... | 20 |
| Tabela 3. Descrição e quantidade do mobiliário pertencente ao Grupo Escolar Marechal Rondon..... | 95 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura1. Mapa da localização de Naviraí e região do Cone Sul-MS..... | 61 |
| Figura2. Matéria jornalística que apresenta surgimento de Naviraí..... | 62 |
| Figura3. Início da derrubada de árvores para construção de casas em Naviraí | 63 |
| Figura4. Matéria anunciando o progresso e crescimento de Naviraí..... | 65 |
| Figura5. Crianças em frente às casas das escolas reunidas (1967)..... | 70 |
| Figura6. Turma de alunos da 1ª série, em frente à casa onde funcionavam salas de aula.. | 71 |
| Figura7. Pastas com parte dos documentos utilizados na pesquisa..... | 75 |
| Figura8. Fachada do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)..... | 76 |
| Figura9. Planta baixa da Escola de I Grau Marechal Rondon (1975)..... | 82 |
| Figura10. Imagem no pátio do recreio da instituição, pavilhões 1 e 2 (1967-1974)..... | 86 |
| Figura11. Pavilhões e o pátio usados para o recreio (1967-1974)..... | 88 |
| Figura12. Interior de uma sala de aula do Grupo Escolar (1967-1974)..... | 90 |
| Figura13. Documento da relação do mobiliário e equipamento escolar (1974)..... | 93 |
| Figura14. Diretor Valdimiro Araújo de Souza (1974-1985) | 98 |
| Figura15. Secretárias e vice-Diretora uniformizadas em frente ao Grupo Escolar Marechal Rondon..... | 99 |
| Figura16. Capa da ATA de Reuniões do corpo docente (1968)..... | 101 |
| Figura17. Instruções ao professor | 102 |
| Figura18. Continuação da ata de reunião de professores de 1968..... | 103 |
| Figura 19. Folha de Ata com assinaturas dos professores..... | 104 |
| Figura20. Grade Curricular de 1973 e 1974..... | 109 |
| Figura21. Calendário Escolar do ano 1975 do Grupo Escolar Marechal Rondon..... | 111 |
| Figura22. Continuação do Calendário Escolar de 1975 | 112 |
| Figura23. Ata dos Resultados Finais de 1973 a 1979..... | 114 |
| Figura24. Livro de Matrícula dos Alunos do Grupo Escolar b(1971)..... | 115 |
| Figura25. Professora Lourdes Elerbrock e os alunos do Grupo Escolar..... | 118 |
| Figura26. Desfile cívico..... | 121 |
| Figura27. Hasteamento da bandeira do Brasil..... | 122 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPITULO I. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO | 35 |
| 1.1 Uma reflexão teórico-metodológica sobre instituições escolares | 36 |
| 1.2 Características dos grupos escolares no país e em Mato Grosso | 38 |
| CAPÍTULO II. HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ E A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967-1974) | 58 |
| 2.1 O município de Naviraí e suas transformações | 58 |
| 2.2 O espaço do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)..... | 73 |
| CAPÍTULO III. O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967 - 1974): DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES | 96 |
| 3.1 O corpo docente e a administração escolar..... | 96 |
| 3.2 O cotidiano escolar e os alunos..... | 108 |
| 3.3 As atividades cívicas na formação dos alunos do Grupo Escolar..... | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| APÊNDICES | 139 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado concluída pretendeu proporcionar visibilidade à história da educação e das instituições escolares, sobretudo referentes ao sul do antigo Mato Grosso (SMT)¹, com destaque para o Distrito de Caarapó, desde 1952 até a sua emancipação em 1963, quando passa a município de Naviraí, tomando o Grupo Escolar Marechal Rondon como objeto de investigação.

A pesquisa teve como objetivo investigar as linhas gerais da educação primária oferecida no SMT, por meio da descrição e análise do funcionamento de uma instituição escolar: o Grupo Escolar Marechal Rondon, fundado em 1958, conforme o Decreto nº 810, de 08 de maio de 1958 (MATO GROSSO, 1958), inicialmente denominada Escola Mista de Finoto, no município de Caarapó. A instituição funcionava em “Finoto”, localidade que se situava a aproximadamente 10 km da cidade de Naviraí, “dado ao grande número de crianças em idade escolar existentes naquela localidade, escola esta de instrução primária” (NAVIRAÍ, 2015, p. 35). Posteriormente, o Decreto nº 223 de 19 de abril de 1967 (MATO GROSSO, 1967)² elevou-a à categoria de Grupo Escolar, tendo iniciado suas atividades escolares no mesmo ano, com localização na zona urbana de Naviraí, passando a denominar-se Grupo Escolar Marechal Rondon.

O objetivo, por meio dos estudos realizados no decorrer da pesquisa, foi o de compreender o surgimento e o funcionamento do G. E. Marechal Rondon, analisando, entre outros aspectos, sua contribuição para o desenvolvimento educacional da região e do município no curto período de sua existência, por meio do uso de fontes bibliográficas, documentais, iconográficas e orais.

Delimitamos o município de Naviraí, com o intuito de conhecer a história desse Grupo Escolar. O município de Naviraí situa-se no estado de Mato Grosso do Sul, na mesorregião do sudoeste do estado e microrregião de Iguatemi. Foi fundado em 16 de abril de 1952 pela Colonizadora Vera Cruz Ltda – empresa comercial constituída por 18 sócios,

¹ No dia 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 31 (BRASIL, 1977), o então presidente da República General Ernesto Geisel autorizou o desmembramento do Estado do Mato Grosso e, em 1º de janeiro de 1979, foi instalado o Estado de Mato Grosso do Sul, com capital em Campo Grande.

² Utilizamos o nº 223 que constava no decreto, nas documentações que estavam na instituição, contudo, em outras fontes adquiridas, como o Plano Municipal de Educação – PME, concebido pela Secretária de Educação do município de Naviraí, e também no Plano Político Pedagógico (PPP), da escola consta o nº 233.

registrada na Junta Comercial do Estado de São Paulo, sob o nº 206.916 (1952 apud MONTIEL, 2019) tendo como diretores: Ariosto da Riva, Batista Otoloni e Vicente Geraldo Scarabotolo –, nesse sentido, Naviraí se emancipou do município de Caarapó em 11 de novembro de 1963:

Durante as décadas de quarenta e cinquenta do século XX, no extremo Sul do Estado de Mato Grosso, hoje sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocorreu a colonização de várias áreas, fato este realizado por iniciativa dos governos Federal e Estadual, [...]. **No entanto, encaminhamentos também dados por empresas colonizadoras de cunho particular, ou por iniciativa de investidores que buscavam, em especial, obter lucratividade com a compra e venda de lotes.** Entre as empresas que atuaram na área em pauta destaca-se: SOMECO: Sociedade de Melhoramento e Colonização que se fixou no município de Ivinhema; Companhia Viação São Paulo-MT, que ocupou áreas no município de Batayporã e Bataguassu, a Companhia Moura Andrade de Antônio Joaquim Moura Andrade, abrangendo a área do município de Nova Andradina e a Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, ocupando terras em Naviraí. (GONÇALVES, 2015, p. 41, grifo nosso).

As indagações que nortearam a pesquisa foram: em que medida os grupos escolares foram implantados no sul do antigo Mato Grosso? De que forma atenderam as demandas de alunos no imenso território mato-grossense? Como e por que foi criado o Grupo Escolar em Naviraí, e como funcionou.

O recorte temporal delimitado compreende o ano de criação do Grupo Escolar ocorrido em 1967 até sua extinção/transformação em 1974.

Como apontado anteriormente, a Instituição foi criada em 1958, por meio do Decreto nº 437, de 08 de maio de 1958 (MATO GROSSO, 1958), sendo inicialmente denominada de Escola Rural Mista de Finoto. Somente na segunda metade dos anos 1960, com o Decreto nº 223, de 19 de abril de 1967 (MATO GROSSO, 1967), passou a denominar-se Grupo Escolar Marechal Rondon, com localização na zona urbana de Naviraí.

O final do recorte temporal definido foi o ano de 1974 quando o Grupo deixa de existir, conforme Decreto nº 2.034, de 14 de junho de 1974 (NAVIRAÍ, 2015), quando é elevado a escola de 1º grau. Ressaltamos que os grupos escolares foram extintos, pelo menos com tal denominação e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, quando o antigo primário e ginásio passaram a compor o ensino de 1º grau, em consequência da Reforma do Ensino proposta pela LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que extinguiu

formalmente os grupos escolares no Brasil e dissolveu a escola primária no Ensino de 1º Grau.

Foram utilizados como apoio teórico na pesquisa conceitos de perspectivas foucaultianas, como poder (disciplina e normalização), governo do outro, e também conceitos como discurso/enunciados, bem como reflexões de autores que trataram a temática das instituições e dos grupos escolares no país e no estado.

Para Foucault (2001a), o sujeito é sempre o resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Nessa lógica, a educação escolarizada funciona como um dos dispositivos responsáveis por fabricar um tipo determinado de indivíduo, em cada momento histórico e sociedade.

Em consequência, novos agentes, além do próprio Estado, como polícia, empreendimentos privados, sociedades de benfeitores e de filantropos, família, hospitais, escolas, começaram a se preocupar em garantir saúde, bem-estar e segurança aos indivíduos; o poder passou a ser exercido por todo corpo social para assegurar o bom funcionamento do Estado. O foco de interesse não era somente o indivíduo, mas a população. O poder é exercido por instituições que Foucault chama de “blocos disciplinares” ou “disciplinas”. Na escola, há toda uma série de procedimentos de poder-saber que lhe correspondem e que asseguram a fabricação de indivíduos de determinado tipo. Foucault (2001b, p. 248) afirma que “o poder não existe”, o que existem são práticas, relações de poder ou de forças.

O exercício de poder para Foucault (1995) é, na acepção da palavra, um modo de ação sobre a ação dos outros. Procede partindo então de um conceito relevante, que é muito utilizado pelos teóricos que se ocupam em estudar as relações de poder: “governamentalidade”. Para o autor, governar é “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), o que significa retirar da noção de poder qualquer conexão com o conceito de repressão.

Em *Vigiar e Punir* (2002), Foucault aponta como, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve um verdadeiro “desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”. Não apenas novos aparelhos de Estado foram desenvolvidos, mas principalmente estabeleceu-se uma nova “economia do poder”, ou seja, todo um conjunto de dispositivos para circular os efeitos de poder contínuo e ininterruptamente – aparelhos muito distintos dos anteriores, o que torna essa nova forma de poder totalmente incompatível com as relações de soberania que funcionavam até então.

O que se pretendia, nesse tipo de exercício de poder, era a obtenção de corpos dóceis, corpos úteis. Intento alcançado, segundo Foucault (2002), por meio de métodos que denomina de “disciplinas”, que se preocupam exclusivamente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades individuais. Tal método preocupa-se, inicialmente, com a distribuição dos indivíduos no espaço. Além do espaço, a disciplina preocupa-se também com o tempo. Pode-se afirmar que nas instituições, como a escola, há hora para tudo.

A imprescindível educação da população, especialmente a escolar, colocada nos discursos desde fins do século XIX, foi classificada como:

Instrumento essencial na preparação do cidadão para o trabalho e para a prática política, surgindo assim a crença que só pela educação da população seria eliminado o problema do analfabetismo, e os discursos dos governantes enfatizavam um projeto que desce incentivo à escolarização. Diante desse quadro as preocupações educacionais e intensificaram como consequência, principalmente, do pensamento liberal, considerando a difusão da instrução pública como base para a transformação do indivíduo em elemento ativo do Progresso Nacional, cabendo a instrução o papel de preparar a população para a formação de uma mentalidade cívica e de compromisso com a nação. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2011, p. 90)

Assim, os novos conceitos educacionais do século XIX constituíram sociedades educativas, na medida em que a arte de educar, seja orientada pelo ensino, pela educação ou formação, ou pela aprendizagem, foi condição para constituir, realizar e garantir a “salvação” do indivíduo e da sociedade:

Destaca-se, nesse sentido, que, embora a escola tenha, hoje, um lugar privilegiado nesse tipo de sociedade, não é a sua presença que define o seu caráter educativo. Para além da escola, de seus muros e práticas, hoje todos os indivíduos devem estar comprometidos – e em alguma medida, obrigados – a seguir aprendendo em todos os espaços e no decorrer de sua vida toda. (DÍAZ; RAMÍREZ, 2014, p. 54).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotado um conjunto de procedimentos metodológicos que envolveram o levantamento em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de fotografias de época. Em relação à pesquisa bibliográfica, recorreu-se a livros, dissertações, teses e artigos científicos, disponíveis em materiais impressos e eletrônicos. A pesquisa documental, por sua vez, baseou-se, predominantemente, em consultas a fontes disponíveis em acervos da Secretaria de

Educação do município de Naviraí, em arquivos da própria Instituição Escolar e em jornais da época do recorte temporal adotado.

Para uma aproximação das teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018 sobre instituições escolares, grupos escolares e ensino primário, realizamos buscas em duas plataformas digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, realizada no início de 2019, cujo objetivo foi o de selecionar e analisar trabalhos concluídos sobre a temática da História das Instituições Escolares, Ensino Primário e Grupos Escolares. Ressaltamos que foram analisadas apenas teses e dissertações, com um total de 7 pesquisas, estabelecidas no período dos últimos cinco anos de publicação.

O resultado da pesquisa bibliográfica nos bancos de dados consultados foi apresentado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 1. Localização e seleção dos trabalhos nas plataformas BDTD e CAPES

| Descritores | | Plataformas | | | | | | | |
|--------------|--|------------------|------|----------------|------|------------------|------|----------------|------|
| | | BDTD | | | | CAPES | | | |
| | | Antes da seleção | | Após a seleção | | Antes da seleção | | Após a seleção | |
| | | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese |
| D1 | Instituição primária <i>and</i> grupo escolar | 64 | 30 | 01 | - | 41 | 15 | 02 | 01 |
| D2 | Ensino Primário <i>and</i> Escola Rural | 33 | 13 | - | - | 64 | 35 | 01 | 01 |
| D3 | Ensino primário <i>and</i> grupo escolar <i>and</i> antigo Mato Grosso | 02 | - | - | - | 06 | 01 | - | 01 |
| TOTAL | | 99 | 43 | 01 | - | 111 | 51 | 03 | 03 |

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica (2019).

Conforme Tabela 2, na plataforma da BDTD, utilizando o Descritor 1 (D1): “instituição primária *and* grupo escolar” foram localizados 94 trabalhos, e apenas um selecionado – a dissertação *Escolarização no norte do Espírito Santo início do século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares*, de Alencar (2016). Essa pesquisa teve como objetivo investigar a expansão do ensino primário no norte do Espírito Santo, entre

1908 e 1930, e analisar os desdobramentos dos discursos republicanos no campo educacional, em circulação no período, no processo de expansão da escolarização primária norte espírito-santense. O estudo visa ainda conceituar aproximações e distanciamentos entre dois municípios – Colatina e São Mateus –, indicando que o processo de expansão do ensino primário apresenta singularidades em ambos. Tanto que, no último capítulo da dissertação foi realizado um trabalho bem explicativo, com comparações quanto às duas regiões, apresentando a estrutura física e os prédios escolares, os materiais escolares e os sujeitos.

Na sequência do mapeamento, utilizou-se o Descritor 2 (D2) “ensino primário *and* escola rural”. Utilizando esse descritor encontramos 46 trabalhos: fez-se a seleção, todavia não houve escolha de nenhum trabalho. Com o uso do Descritor 3 (D3), encontramos 2 trabalhos, e também nenhum desses foi selecionado para a realização da síntese.

No mapeamento, figuram ainda as produções selecionadas na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Segundo o Descritor 1 (D1): “Instituição primária *and* grupo escolar”, foram encontrados 56 trabalhos e 3 foram selecionados, sendo 2 dissertações e 1 tese.

O primeiro trabalho localizado no periódico da CAPES, utilizando o descritor 1, consiste em uma pesquisa de doutorado intitulada *Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965)* (2018), de autoria de Silva (2018). Nesta, a autora analisa a constituição do educador/a leigo/a e as mudanças com as novas formas de organização que trouxeram para eles a necessidade de passarem por um processo de recuperação para estarem qualificados como docentes nas escolas rurais de Mato Grosso. Essa pesquisa apresenta ainda como a educação primária e a escola rural funcionavam durante um período marcado por mudanças (1940-1960) – período marcado pelo fim do Estado Novo e por várias reformas educacionais.

O segundo trabalho selecionado foi o *Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia-MG (1962-71)*, de Villas Boas (2017), e teve como objetivo central apresentar ao leitor sua investigação quanto à história e importância educacional desse grupo escolar, e ainda investigar os interesses subjacentes à construção de um Grupo na periferia, cujo nome simboliza a luta da comunidade negra. Visou ainda analisar o cotidiano escolar e compreender as práticas escolares vendidas nessa escola. O texto constata que o prédio da escola funcionou inicialmente em uma casa alugada e reduzindo as turmas por conta de entraves no poder público estadual.

O terceiro estudo consiste no trabalho realizado por Giraldelli (2017), denominado *Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da educação primária Brasileira (1934-1959)*. Nessa pesquisa enfatizaram-se os aspectos educacionais de Almeida Júnior sobre a educação primária, que defendeu um ideário de educação primária entendida como um meio para a construção da nação e sua defesa pela valorização desse nível de ensino. O diagnóstico das contribuições desse educador abrangeu a realidade do ensino em todo o país, mas enfatizou a experiência do Estado de São Paulo.

Com o Descritor 2 (D2) “ensino primário *and* escola rural”, localizamos 99 trabalhos, sendo selecionados para análise 1 dissertação e 1 tese. O primeiro trabalho é a tese de Santos (2018), com o título *Inovação e hibridéz: a disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965) - grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas*. O autor realizou um denso estudo sobre o ensino primário em nível nacional e regional, permitindo assim, diálogos referentes aos diferentes modelos escolares que contribuíram para a disseminação da escola primária no estado de Mato Grosso, com ênfase no papel das Escolas Reunidas, no qual o referencial teórico situa-se fundamentado em produções do campo da historiografia.

Rosângela de Lima (2015), com sua pesquisa de mestrado intitulada *História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)*, teve como objetivo geral investigar a história do ensino primário rural em Cianorte, entre as décadas de 1950 e 1990, cujo período marca a inauguração do Patrimônio de Cianorte, em 26 de julho de 1953, sendo elevado a município em 13 de julho de 1955. Observa que os registros das primeiras escolas rurais surgem no ano de 1956.

Com o Descritor 3 (D3) “ensino primário *and* grupo escolar *and* Antigo Mato Grosso”, foram localizados 3 trabalhos e selecionamos 01, sendo a dissertação de Bezerra (2015), intitulada *A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959- 1974)* teve como objeto de estudo a Escola Normal de Ponta Porã, com a intenção de investigar sua implantação e consolidação na cidade de Ponta Porã, no sul de Mato Grosso, no período de 1959 a 1974. O objetivo geral foi a análise da formação de professores na referida instituição de ensino, bem como de seu processo de implantação e funcionamento, levando em consideração os determinantes econômicos, políticos e sociais.

De modo geral, as 7 pesquisas selecionadas para o estudo teceram considerações sobre a história de instituições escolares, grupos escolares e ensino primário. Verificamos que os trabalhos focaram na história de determinadas regiões do Estado de Mato Grosso e

de alguns centros urbanos. Nesse sentido, observamos que em Naviraí não foram localizados trabalhos nas plataformas consultadas, tendo como marco a primeira escola instalada no município, aspecto que torna relevante este estudo, para que surja, mesmo que minimamente, a história da educação dessa região do Estado e, conseqüentemente, das instituições educacionais do país.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema aponta que nos últimos anos foi crescente o número de trabalhos sobre a implantação dos grupos escolares e suas características de acordo com cada região do país. Quando nos indagamos acerca do sul do antigo Mato Grosso (SMT), atualmente Mato Grosso do Sul, percebemos que a cada ano mais pesquisadores se empenham em realizar pesquisas sobre instituições escolares, primordialmente pertencentes às regiões do interior do Estado. Temos como exemplo alguns trabalhos defendidos nos últimos anos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade. De modo geral, observamos, sobretudo, as temáticas da criação e funcionamento das instituições, da cultura escolar, das legislações, da rotina escolar e outros aspectos.

Para uma aproximação dessa produção, realizamos um mapeamento das pesquisas que abordam as temáticas: instituição escolar, educação primária, e grupos escolares no SMT. Tais pesquisas demonstram os esforços que vêm sendo realizados para mapear e estudar as instituições escolares na região e, ao mesmo tempo, indicam que vários grupos escolares foram criados e funcionaram no sul de Mato Grosso, alguns deles antes mesmo da emancipação político-administrativa das cidades onde se instalaram – como foi o caso do Grupo Escolar de Naviraí, objeto da pesquisa socializada nesta dissertação.

Tabela 2. Dissertações e teses sobre instituições escolares defendidas no PPGEdu/FAED/UFGD

| PPGEdu/FAED/UFGD | | | | | | | | |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Dissertações | | | | | | | | |
| 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Total: 21 | | | | | | | | |
| Teses | | | | | | | | |

| 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| Total: 1 | | | | | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica (2020).

Durante o mapeamento realizado em novembro de 2019, no Repositório da UFGD, foram localizados 22 trabalhos. Nestes, os autores buscaram realizar pesquisas relacionadas a instituições escolares e ao ensino primário. No entanto, 06 trabalhos, contribuem de maneira direta para a pesquisa ora realizada, tendo em vista que nesses seis trabalhos utiliza-se o tema Grupos Escolares como objeto de estudo.

As seis pesquisas buscam analisar e descrever o surgimento e funcionamento de determinados Grupos Escolares, ou outras instituições escolares. Como por exemplo, a dissertação de autoria de Adriele Aparecida Squincalha da Silva (2017), com o tema *Institucionalização da Educação no Sul de Mato Grosso: a primeira escola de Fátima do Sul (1950-1974)*. Defendida em 2017, a autora descreveu e analisou o processo de institucionalização da educação, em meados da década de 1950, no município de Fátima do Sul, com a criação e o funcionamento da primeira escola do município.

Outro trabalho que selecionamos foi o de Charlene Correia Figueiredo (2013), intitulado *Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá - MT (1908-1930)*. A pesquisa buscou compreender de que forma ocorreu o processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá, e a criação e implantação do Grupo, sob a ótica de seu funcionamento, dos sujeitos, da educação e da arquitetura, entre os anos de 1908 e 1930.

Localizamos ainda os seguintes trabalhos: de Claudiani Ferreira da Cunha Rodolini (2015), com a dissertação *Grupo Escolar Antônio João Ribeiro: cultura escolar primária em Itaporã- MT: uma contribuição para a história das instituições educativas (1953-1974)*. O trabalho de Juliana da Silva Monteiro *Cultura Escolar: a institucionalização do ensino primário no Sul do Antigo Mato Grosso - o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó-MS (1950-1974)*, defendida em 2011. A dissertação de Thierry Rojas Bobadilha, do ano de 2016, intitulada: *Educação Primária no sul de Mato Grosso: o Grupo Escolar de Batayporã - MT (1955-1974)*". E a dissertação de Wilker Solidade da Silva, de 2015, denominada *Grupo Escolar Presidente*

Vargas, *Dourados-MS: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)*.

A maioria dessas pesquisas de mestrado tiveram como objetivo analisar, descrever/compreender a institucionalização da educação no sul de Mato Grosso do Sul, utilizando como objeto de estudo os Grupos Escolares.

Em continuidade, destacamos ainda três trabalhos também defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, tendo em vista que estes trataram do mesmo recorte espacial de nossa pesquisa, ou seja, do município de Naviraí, embora nenhum deles trate do Grupo Escolar Marechal Rondon. Entre esses trabalhos, a tese intitulada *Da Assistência à Educação Infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí-MS (1995-2005)*, de autoria de Larissa Wayhs Trein Montiel, defendida em 2019. Um segundo trabalho é a dissertação, de Giseli Tavares de Souza Rodrigues, com o título *História do clube de mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí-MS (1974-1990)*, defendida em 2019. E o terceiro é outra dissertação, defendida em 2018, de autoria Adriana Horta de Faria, com o título: *Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)*.

Assim, após a realização do mapeamento das pesquisas, notou-se que existe uma significativa produção científica sobre o ensino primário, especialmente referentes ao sul do antigo Mato Grosso. Mesmo que essas pesquisas sejam recentes, percebemos que a temática vem sendo privilegiada na Linha História da Educação do PPGEdU/UFGD, sobretudo com as temáticas da criação e funcionamento das instituições, da cultura escolar, formação de professores, da rotina escolar, entre outros aspectos. E ainda, tais pesquisas tratam de instituições de diferentes localidades do território que compreendia o Estado de Mato Grosso. Todavia, não foram identificados estudos específicos sobre o Grupo Escolar Marechal Rondon, no período do recorte da pesquisa.

Com o empenho de pesquisadores da área de História da Educação, os estudos relacionados a instituições escolares visando uma perspectiva histórica vêm se tornando mais expressivos. Tal dedicação à temática pode ser confirmada nos últimos anos, ao constatar expressivos números de produções defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e em História (*stricto sensu*), bem como pelos estudos publicados na forma de livros, artigos em periódicos e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais.

Desse modo, pesquisas sobre a história da escola, o processo de escolarização e, especialmente, a respeito dos Grupos Escolares, se tornaram constantes em diversos programas de pós-graduação do País, retomando a relevância dos modelos de ensino que constituíram a história da educação brasileira para a percepção do ensino atual. Essa preocupação tem sido frequente nos trabalhos de alguns dos mais conceituados autores brasileiros da área, como Faria Filho (1998; 2000), Saviani (2005), Souza (1998; 2008; 2010), Vidal (2006), entre outros, que certificam a necessidade de contextualizar socialmente a importância da história das instituições de ensino para a construção de uma história da educação nacional, regional e local.

Na pesquisa, deslocamos o olhar da história dos grandes centros urbanos e dos grandes acontecimentos, para a história do interior de um estado do Centro-Oeste do país, com suas características próprias: suas produções culturais, os modos de organização da sua população, suas experiências de mudanças da estrutura educacional e os diferentes roteiros que a primeira escola de um município específico.

Um aspecto relevante nesta pesquisa consistiu em compreender que há um número considerável de trabalhos que abordam as temáticas relacionadas à História da Educação do Brasil, História da Educação no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, portanto, entende-se que restringir o foco a locais e instituições específicas e sobre as quais não há estudos, como o de compreender a história da primeira escola do município de Naviraí, contribui para a construção histórica da própria região e do campo de conhecimento das instituições escolares.

Nesse sentido, quanto à justificativa para a escolha do presente objeto de pesquisa, o mesmo perpassou pela própria trajetória em busca de fontes para a pesquisa, tendo em vista que o tema inicial do estudo seria as “Memórias de professores experientes: relatos de docentes aposentados no Município de Naviraí”, porém a ausência de fontes orais fez com que mudássemos o objeto de estudo.

Com as buscas constatamos que o Grupo Escolar não havia sido estudado e que estudá-lo permitiria uma aproximação da história da educação do município de Naviraí e região. E ainda uma identidade cultural e histórica, por ser a cidade onde nasci e vivo até hoje, e onde atuo como professora da Rede Municipal de Ensino.

Mesmo com o surgimento dos grupos escolares, que possuía como objetivo resolver os problemas do ensino na época, com o objetivo central de garantir maior civilidade para as crianças, a preocupação com as escolas isoladas não deixou de existir,

tendo em vista que o modelo imposto pelo governo funcionava em grandes centros, enquanto as regiões do interior ficavam sem apoios pedagógicos, sem a devida formação dos professores e sem a menor fiscalização necessária:

As escolas isoladas, compreendidas como modalidade escolar na qual o professor ensinava sozinho a uma turma de até 60 alunos, em graus diferenciados; eram orientadas através dos regulamentos da instrução pública primária, que estipulavam a distribuição dos horários, métodos de ensino e do programa escolar. (SÁ; SÁ, 2011, p. 37).

Quanto à caracterização dos grupos escolares, o mesmo foi surgindo em Mato Grosso estabelecendo o ideário de “uma escola eficiente, organizada e homogênea, contrária à escola isolada, que consideravam como ineficiente, visto que submetida à direção de professores leigos” (SÁ; SÁ, 2011, p. 37).

Um meio elaborado na tentativa de pôr fim aos problemas das escolas rurais foi a criação das escolas reunidas que consistia na reunião de várias escolas isoladas num mesmo edifício, mas funcionando de forma independente. Como o custo das mesmas era baixo, essa medida foi utilizada pelo governo na tentativa de adiar a criação do grupo escolar em determinados locais.

Devemos ressaltar o papel dado à educação primária, pois, “é neste período que a escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País rumo ao progresso e à consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados” (SCHELBAUER, 1998, p. 64). A ela foi dada a missão de formar crianças imbuídas de “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio” (SOUZA, 2008, p. 38).

Souza (2008) apresenta que nas primeiras décadas da República, o ensino primário passou por redefinições e ampliações quanto às finalidades relacionadas à educação escolar, quando primavam pela formação cívico-patriótica dos alunos e pela modernização da sociedade.

O sistema de ensino estabelecido englobava: a graduação em série, a execução do programa, o sistema avaliativo e a disciplina dos alunos. Naquele momento, o programa de ensino tornou-se mais enriquecido e os professores tiveram que enfrentar alguns problemas, dentre eles o de ampliar o próprio conhecimento para ensinar aos alunos, pois várias matérias foram incluídas no currículo – História, Geografia, Ciências Naturais... Os

professores não tinham essa formação específica, a sistematização do tempo e das práticas escolares e nem a missão de ensinar os valores morais e cívicos patrióticos então exigidos.

Quanto aos arquivos escolares, esclarecemos que foram as fontes mais influentes para investigar o Grupo Escolar privilegiado no estudo e dialogar com pesquisas sobre outros grupos do estado e do país. Ressaltamos sua relevância por meio de apontamentos realizados por Furtado (2011, p. 152):

Pode-se dizer que nos arquivos das instituições escolares é possível encontrar documentos de diversos tipos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico, documentos esses de valor inestimável, como: álbuns de fotografias, livros didáticos e paradidáticos, relatórios, listas de matrículas, prontuários de alunos e professores, trabalhos de alunos, cadernos, entre outros, que permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente, da História da Educação, tornando-se fontes de informações fundamentais para a pesquisa.

O conceito de documento como monumento vem respaldar-nos na compreensão de que “o documento não é qualquer coisa que fica no passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). O historiador lembra que o recurso ao documento é indispensável na pesquisa histórica. Refere-se a uma “revolução documental”, segundo a qual o conteúdo do termo “documento” ganha novas dimensões e, por consequência, o interesse pela memória coletiva e pela história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou acontecimentos, mas marca a entrada na história das “massas dormentes” (LE GOFF, 1996, p. 541), inaugurando assim a era da documentação de massa.

Na primeira etapa de levantamento das fontes, houve empenho em colaborar com o estudo sobre a temática por parte da secretária do Departamento de Educação do município, tendo em vista que a mesma demonstrou carinho pela Escola, alvo da investigação, pois foi uma das integrantes que atuou por vários anos, como professora e também diretora da mesma. No entanto, o período em que a mesma atuou na instituição não condiz com o recorte temporal da pesquisa. Na primeira visita realizada, adquirimos alguns documentos oficiais tais como decretos de abertura e de mudanças de categoria do ensino e o Plano Municipal de Educação Naviraí-MS (PME). Assim, o estudo ainda se pautou em documentos oficiais, como legislação e atos das instâncias político-administrativas do Estado.

Após esse momento, foram realizadas várias visitas à Escola para contato com uma das gestoras, que também foi prestativa em fornecer documentos, como: Atas de reuniões do Corpo Docente, Livros de Matrícula e Projeto Político Pedagógico (PPP). Além do uso de um livro do acervo pessoal da colaboradora, intitulado: *Ensaio para uma história de Naviraí*, de Maria de Lourdes Silva Colado Barreto, publicado em 1985. Tal obra se apresenta como uma escrita memorialística, e nesse sentido ressaltamos os cuidados realizados em problematizar as informações nele contidas para utilizá-las na pesquisa.

Contudo, a pesquisa deparou-se com alguns obstáculos relativos a fontes documentais, pois muitos dos documentos foram extraviados, perdidos e/ou incinerados. Outros sequer haviam sido arquivados. Uma das justificativas acerca da falta de documentos, ocorreu, ou ainda ocorre, pela falta de reconhecimento quanto à importância dos materiais escolares, muitas vezes esquecidos e/ou descartados.

A preservação da documentação escolar é expressiva para a história das instituições como para a memória educativa, como aponta Mogarro (2005, p. 77): “[...]. A sua importância tem vindo a ser reconhecida, conduzindo a uma reflexão sobre a sua preservação, as condições de instalação, a organização correta dos documentos e o acesso às informações que nele estão contidas”.

Além das fontes documentais, foram entrevistadas duas professoras que atuaram no Grupo: Maria e Ana (os nomes são fictícios). A primeira, Maria, lecionou durante todo o período de funcionamento do Grupo Escolar. Já a segunda, Ana, professora antes da criação do Grupo, lecionava nas escolas rurais das imediações do vilarejo Naviraí. Com a criação do grupo, Ana foi convidada para lecionar na escola no perímetro urbano, porém atuou por pouco tempo e retornou suas atividades como docente nas escolas rurais da região.

Lockmann (2013, p. 44) entende o uso de entrevistas nas pesquisas educacionais como “uma ‘arena de significados’, onde estão em jogo visões de mundo, representações e jogos de poder que convocam o entrevistado a falar sobre si, sobre suas experiências, sobre as práticas pedagógicas que realiza etc.”

A autora indica ainda que:

Compreender as entrevistas desta forma significa entender que o entrevistado não representa uma suposta identidade autônoma, que produz um discurso escolar livre de regras, de interdições, de proibições ou de exaltações. Ao falar sobre currículo, avaliação e inclusão escolar,

os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade. Sendo assim, o interesse do investigador não deve apontar para o sujeito falante, supostamente autor do seu discurso. Mais do que saber quem o pronuncia ou buscar os seus significados intrínsecos, interessa analisar os discursos coletados pela entrevista como pertencentes a uma ordem discursiva mais ampla que os controla, os regula e os posiciona como verdadeiros ou falsos. Dessa forma, o foco não será analisar especificamente o discurso de um determinado professor ou interpretar o significado de suas palavras, mas perceber como esse discurso proferido se encontra inserido em uma racionalidade específica de nossos tempos que estabelece o que pode ser dito, o que tem validade ou o que, no lugar disso, precisa ser anulado, interdito ou excluído. (LOCKMANN, 2013, p. 45).

Vale ressaltar que realizamos entrevistas semiestruturadas, com o intuito de realizar uma conversa informal, na qual as entrevistadas pudessem se sentir mais confortáveis em relatar suas vivências e experiências à época destacada para a pesquisa: 1967-1974.

Nessa perspectiva, ainda utilizamos concepções acerca do instrumento de pesquisa da autora Lockmann (2013), no momento em que realiza a caracterização das entrevistas semiestruturadas como produção de caminhos ainda desconhecidos e inesperados: “Isso nos possibilita um inusitado espaço de liberdade permitindo que possamos modificar os rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente”. (LOCKMANN, 2013, p. 49).

Ressaltamos ainda o conceito utilizado para análise do conjunto de fontes da pesquisa, que consiste em dialogar com outra autora, Fischer (2001), quando esta realça a concepção de discurso, conforme estudos foucaultianos:

Foucault refere-se ao enunciado. Discurso como número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, ou como domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados são algumas delas. (FISCHER, 2001, p. 201).

Fischer (2001, p. 202) ressalta ainda que:

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Assim, entendemos que é preciso diferenciar o enunciado dos atos de fala, e até mesmo das palavras, frases ou proposições, partindo-se da compreensão de que o mesmo não está sempre visível, nem mesmo totalmente oculto.

Quanto à função dos pesquisadores da educação, em especial da história, consideramos que “ao analisar um discurso mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade” (FISCHER, 2001, p, 207).

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

Trata-se antes, e ao contrário, do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas - e somente estas -, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. (FOUCAULT, 1972, p. 160-161).

Entendemos ainda que, possivelmente, uma das operações mais ricas e fundamentais sugerida por Foucault para a análise dos enunciados seja a de problematizar, no sentido de indagar a respeito de seus espaços colaterais, pois não há

[...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...]. Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p. 114).

Como apontado, para a pesquisa realizamos entrevista com duas professoras que atuaram na Instituição no período do recorte temporal adotado na pesquisa. A

identificação das depoentes, colaboradoras do estudo, ocorreu com base no contato inicial mantido com a Secretaria Municipal de Educação da cidade. Após esse contato, foi realizada a escolha dos sujeitos, que se deu por conta da disponibilidade e interesse dos mesmos em contribuir com a pesquisa, tendo em vista que houve contato com outras pessoas e que as mesmas não se dispuseram em participar.

Desse modo, o contato com as professoras ocorreu de forma diferente. A primeira identificada como Professora Maria, por ser vereadora no município, recebeu nosso convite para participar da pesquisa na Câmara Municipal. Feito isso, obtivemos o retorno da Secretária, e marcamos o dia e local da entrevista, que veio a ocorrer no dia 7 de agosto de 2019, em seu gabinete na Câmara Municipal, no período matutino.

Com a segunda entrevistada, professora Ana, houve contato primeiramente por telefone, momento este em que se explicou o interesse do trabalho e o convite para a entrevista. Com o aceite, a conversa ocorreu na residência da professora, no dia 13 de agosto, poucos dias após a primeira, no período vespertino.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa, portanto, foram duas professoras. Houve ainda contato com outras quatro professoras que, no entanto, não demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa.

A professora Maria possui pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Urubupungá, estado de São Paulo. Quando iniciou sua carreira como professora possuía o magistério; é aposentada e atualmente exerce a função de vereadora do município de Naviraí. A segunda entrevistada, professora Ana, possui pedagogia pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV). Começou a lecionar logo ao concluir o 4º ano primário, e após alguns anos como professora fez o supletivo. Posteriormente, cursou Pedagogia. Professora também aposentada, contribuiu com a história e a institucionalização da educação do município, tendo em vista que foi a primeira professora a atuar nas escolas rurais das redondezas, lecionando também por um curto período no Grupo Escolar, mas retornou para atuar como professora na zona rural.

Quanto ao uso da entrevista, como recurso para aquisição de informações e viabilidade da pesquisa, dialogamos com Le Goff (1996) para nortear o conceito de memória. Para o historiador, a memória é um instrumento e um objeto de poder. Uma das preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas é tornarem-se senhores da memória. Para Le Goff (1996, p. 426), “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

Matos e Senna (2011, p. 97) corroboram a discussão ao salientar que:

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos.

Nessa direção, além de utilizar os dados descritivos da constituição do “ser professora”, também nos apropriamos da história de vida como instrumento relevante para a coleta de informações que estejam relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Scocuglia (2007) também colabora com a discussão ao ressaltar a importância dos depoimentos orais no campo educacional:

No caso da história da educação, precisamos ressaltar os depoimentos orais e outras fontes que nos aproximam, mais e mais, do fazer educacional, do que se passa no interior da sala de aula, das relações educador-educando, dos jogos de poderes embutidos em todo processo educacional, enfim, do cotidiano educacional que só pode ser completamente reconstruído com a contribuição dos atores/sujeitos do processo educacional que é essencialmente prático. (SCOCUGLIA, 2007, p. 5)

Nesse contexto, quanto à importância em relacionar a primeira escola com a experiência vivida pelos professores da época, buscou-se (re)significar aquele período da história da Instituição, de forma que se considere, ao mesmo tempo, que esses sujeitos constituíram a si mesmos pelas experiências vividas naquele espaço-tempo socioeducativo e coletivo.

Assim, a memória é individual, e necessariamente também coletiva, conforme explicita Halbwachs (1990, p. 51):

A memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoia uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com a mesma intensidade para cada um deles.

A pesquisa também utilizou fotografias e imagens como fontes. Em seus estudos, as autoras Vidal e Abdala (2005) alertam acerca da utilização e análise das fotografias como fontes, essencialmente no âmbito de pesquisas em História da Educação:

Quanto à análise iconográfica ressalta que deve o historiador fazer dialogar o documento fotográfico com demais Fontes disponíveis sobre o período rompendo o caráter fragmentário da fotografia e facilitando o estudo do conteúdo das imagens bem como concorrendo para fixar datas e locais de produção dos objetos em análise. (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 3).

Quanto às fontes, a maior parte dos documentos (fotos e registros escolares) foram encontrados no arquivo da própria Instituição escolar, que manteve em seu acervo alguns documentos do período em que funcionou o Grupo Escolar. Vale ressaltar aqui as várias visitas à escola, em geral sem muito êxito. No entanto, houve persistência nas buscas e em uma das últimas idas até a escola encontramos algumas pastas que continham vários documentos e registros, inclusive da época do Grupo Escolar. Tais documentos, pareciam estar “esquecidos”.

Nesses termos, refletimos sobre a necessidade que a escrita da história da educação demanda do amparo documental, do apoio das fontes documentais primárias que estão vinculadas a um contexto histórico específico. Dessa maneira, por meio da pesquisa é possível ter contato com informações esquecidas pela história nas linhas ou folhas de documentos antigos. Entretanto lembremos, com apoio de Le Goff (1996, p. 545) que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou o segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto o monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nessa lógica, ao voltarmos a atenção para o cotidiano das escolas, encontramos um conjunto de documentos administrativos que fazem parte de seu dia a dia, como: portarias, livros de ponto, registros de frequência e notas, quadro de funcionários, relatórios, atas de reuniões, etc. Interessadas no valor comprobatório dos registros da vida escolar e por força de lei, as escolas frequentemente mantêm esses diferentes documentos resguardados nas secretarias. Com o tempo, muitos “encontram na lixeira seu destino”, mas, “por uma espécie de seleção natural, uns e outros sobrevivem, testemunhando matizes do trabalho na escola” (VIDAL, 2005, p. 22).

Dando sequência nas buscas pelas fontes, em uma das visitas conhecemos vários pontos estratégicos em que os arquivos escolares estavam guardados. Alguns em sala específica para documentos, outros em antigos depósitos, banheiros desativados e vestiários, sala da secretaria e da direção. Em conversa informal com a gestão da escola, nos foi dito que essa é uma estratégia que encontraram para “dar conta” de armazenar a quantidade de documentos, tendo em vista que a escola é uma escola antiga e possui muitos materiais para armazenar.

Em relação ao uso das fotografias como fonte, nos possibilitou construir o capítulo acerca do espaço-tempo do Grupo Escolar e de seu funcionamento, tendo em vista que utilizamos algumas fotos existentes nos arquivos escolares³, que nos permitiu uma aproximação de sua arquitetura, bem como refletir sobre o “espaço” na época em que o Grupo encontrava-se em funcionamento.

Destacamos a importância da análise do prédio escolar como já sendo uma instituição educacional, desde o seu início:

A arquitetura escolar do período está diretamente relacionada às questões sobre a fotografia. A maior parte dos registros fotográficos remete aos prédios, mostrando sua arquitetura, sua construção, seus detalhes arquitetônicos. Podemos ler, no conjunto das imagens um discurso de práticas e de representações. A fotografia é, sem dúvida, uma das formas de representação e de legitimação da arquitetura e do espaço arquitetônico. Nesse sentido a arquitetura é conhecida, divulgada e interpretada por meio de imagens, e sua concepção é formada por uma determinada percepção fotográfica, constituída pelo olhar do fotógrafo, pelo desejo do contratante e por fatores técnicos e históricos. (ABDALA, 2000, p. 1).

A fotografia, como o resultado de um saber-fazer, de uma técnica desenvolvida em dado recorte temporal, permite registros permeados de indagações investigativas. Assim, buscamos relacionar história da educação, refletindo sobre a conformação de espaços físicos da escola, dentre os diversos vetores possíveis de investigação, a partir da fonte fotográfica. Alguns percursos serão traçados a partir de fotografias na perspectiva de explorar questões que possam contribuir para que possamos atingir os objetivos propostos.

Nesse sentido, utilizamos sete fotografias do período em que a instituição funcionou como Grupo Escolar. A primeira revela a fachada da escola de maneira ampla, a segunda do pátio, a terceira do interior de uma das salas de aula, a quarta dos banheiros, a

³ Ressaltamos que a pasta encontrada na Escola continha várias fotos do Grupo Escolar, porém não estavam datadas. Desse modo, nas descrições das mesmas, optamos em colocar a data de todo o período de funcionamento do Grupo, entre 1967 e 1974.

quinta da secretaria, a sexta da cozinha e dos recursos disponibilizados, a sétima da sala da direção e a oitava das crianças em frente à escola.

Acreditamos assim, que tais fotografias foram relevantes para realizarmos análises quanto ao funcionamento da instituição educacional pesquisada, entendendo que “Tanto a fotografia quanto a arquitetura são produtos artísticos da criação humana, promovem a cristalização de processos sociais e constituem suportes para conteúdos simbólicos” (ABDALA, 2000, p. 6).

Contudo, utilizar-se da cultura visual na pesquisa educacional não é uma tarefa fácil, pois provoca problemas epistemológicos e metodológicos. Nessa concepção, podemos compreender que a fotografia como matéria do conhecimento histórico propõe um novo tipo de ver e dar a ver diversos olhares do e sobre o mundo moderno.

Em concordância, os referenciais de Vidal (1998, p. 77-78) também esclarece que:

[...] quando pensamos na fotografia, apenas na dimensão de congelamento do referente (real), estamos concebendo-a, simplesmente, como ícone. Se a percebemos, também, como produzida historicamente, condicionada pela forma de olhar de uma época, que envolve desde enquadramento, angulação, foco, iluminação até escolha do(s) objeto(s) a ser (em) registrado(s), à dimensão icônica, acrescentamos a indicial. Mas, se a vemos, ainda, como construção-transformação do real, como uma representação da realidade, adicionamos às duas dimensões citadas acima, a simbólica. Na percepção da fotografia como monumento e no desafio de analisá-la enquanto fonte para a história, acreditamos que é necessário concebê-la como um discurso, singular na linguagem (não-verbal) em que é constituído, e que, por sua vez, é instituinte de maneiras outras de representar a sociedade e seus conflitos. Uma formação discursiva que produz regras de validação e hierarquização, gerando um próprio do ato de fotografar.

A pesquisa aqui socializada, constituindo na análise de documentos, fotos e entrevistas, em uma concepção histórica de uma instituição de ensino, não pretendeu investigar a configuração interdiscursiva que remete à tentativa de tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Pelo contrário, remete a um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento (FISCHER, 2001).

Expostos os aspectos centrais da pesquisa, os resultados foram organizados em três capítulos. No primeiro, denominado “Caracterização dos grupos escolares no país e no estado de Mato Grosso”, buscamos contextualizar o conceito de instituições escolares em diálogo com autores que pesquisam o tema, e realizamos uma explanação da educação no país e no estado de Mato Grosso.

No segundo capítulo, intitulado: “História do município de Naviraí e a criação do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)”, retomamos a história do município e, em seguida, abordamos o processo de criação e do funcionamento mais amplo do Grupo. Nesse capítulo, retomamos a relação com os objetivos traçados pelo governo para a criação dos Grupos Escolares, de forma que se entendesse como tais objetivos foram elaborados e postos em práticas (ou não). Retomamos a história do município de Naviraí, com o intuito de relacionar a política regional com o surgimento da instituição na localidade. Assim, buscamos relacionar tais possibilidades utilizando documentos e arquivos localizados na Escola, materiais fundamentais para o diálogo proposto em confrontar o espaço e o tempo da instituição pesquisada.

“O grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): discursos e práticas educativas” é o título do terceiro capítulo. Neste, realizamos uma análise da Instituição segundo aspectos de sua clientela, professores, horários de funcionamento, currículo, atividades cívicas, entre outros aspectos, conforme as fontes disponíveis, esperando que tais aspectos permitam uma aproximação de sua realidade na época em que funcionou. Destacamos nesse momento, a importância em relatar o uso de algumas imagens utilizadas no capítulo que foram fotografadas, pois não foi autorizada a escaneamento das mesmas, daí a baixa qualidade. No entanto, em sua maior parte, utilizamos caixas de textos com a reescrita das mesmas.

CAPÍTULO I

CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO

Neste primeiro capítulo realizamos uma revisão do discurso científico sobre o surgimento e especificidades da educação primária, grupos escolares e escolas reunidas, de forma a podermos nos aproximar da temática, primeiramente por um entendimento macro (em nível de Brasil) e micro (em nível de estado), para adentrarmos nas singularidades do município em que o objeto da pesquisa se localiza.

Para melhor compreensão do desenvolvimento do tema deste capítulo, buscou-se entender o processo histórico de implantação e organização dos grupos escolares, especialmente no sul do Antigo Mato Grosso, com a convicção de que as instituições escolares manifestam relações sociais de determinado contexto histórico. Pretendemos, através de tal organização, investigar tais contextos, seja amplo ou geral, uma vez que:

Segundo o referencial teórico adotado, os termos regional e nacional são expressões, em escalas diferentes, do singular. O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao locus em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade. Nesse sentido, as expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza. Como são formas sempre peculiares, em decorrência dos condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são, por isso, expressões singulares de realizações do universal. (ALVES, 2001, p. 164)

Nesse viés, o capítulo foi organizado, inicialmente com a realização de uma descrição das instituições escolares, respaldados em autores como Saviani (2005), Magalhães (2004) e outros que estudam esse tema. Em seguida, relacionamos aspectos voltados para as implementações do ensino e os percursos históricos da educação no Brasil e, por fim, descrevemos os grupos escolares e seu desenvolvimento no estado de Mato Grosso, por consequência, no município de Naviraí.

1.1 Uma reflexão teórico-metodológica sobre instituições escolares

As pesquisas historiográficas sobre as instituições escolares têm avançando significativamente no campo da História da Educação brasileira. Nesse sentido, Noronha (2007) justifica que a historiografia das instituições escolares não se caracteriza como um novo campo de pesquisa, uma vez que existem significativas produções acerca da temática no âmbito da história da educação, tais como os trabalhos de Diana Gonçalves Vidal (2006) *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971)* e de Rosa Fátima (2011) *História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 -1961)*.

Demerval Saviani (2005), por sua vez, apresenta quatro sentidos para o termo Instituição: 1) Disposição, plano, arranjo; 2) Instrução, ensino, educação; 3) Criação, formação; e, 4) Método, sistema, escola, seita, doutrina. Nota-se nesta interpretação, que o termo compreende, entre suas acepções, a ideia de educação, pois se trata de instituir uma ordem de pensamento, de comportamentos desejáveis a partir dos grupos sociais que controlam a instituição. Entretanto, o uso do termo “instituição escolar”, supostamente, possui conotação distintiva, com a finalidade de precisar melhorar a comunicação.

O pensador destaca as instituições de modo geral e a instituição escolar de modo particular, como uma unidade de ação, definindo-a como um sistema de práticas “um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas” (SAVIANI, 2005, p. 28). Também Bourdieu e Passeron (1975), ressaltam a relevância da percepção de se considerar a escola como uma entre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana e postos em disputa no território social. Corroborando com essa ideia, Saviani (2005, p. 5) compreende que conforme se pode compreender a seguir:

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também,

desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado.

Conforme aponta Magalhães (1998, p. 61-62):

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais.

Nesse sentido, a educação, a instituição e as pesquisas relacionadas à História da Educação são

[...] instâncias epistêmicas, que desafiam e concorrem a uma serie de experiências e interligam as ações, avançando para uma dinâmica entre a história como fenômeno discursivo e pleno, e as escolas como estruturas ativas de institucionalização fazendo com que todos esses fatores, educação, história e instituição se fundem de maneira a explorar o conhecimento e o entendimento e enriqueçam os campos do saber. (MAGALHÃES, 2004, p. 168-9).

Magalhães (1998) ressalta ainda a importância da utilização do termo “instituição educativa” em um conceito mais amplo, não apenas a escola no seu envolver histórico, mas também outras formas sociais educadoras. E nesse sentido, desenrola-se um processo de transmissão cultural, sem que se deixe de integrá-lo e contextualizá-lo, enquadrando-o à história do desenvolvimento de uma sociedade e de uma região.

Para Foucault (1995), a escola como instituição corresponde a um “bloco” na proporção em que nela há adequação das competências, relações de comunicação e relações de poder que formam um sistema regulado e consistente:

Há também ‘blocos’ [...]. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege a vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com sua função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações. Signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Partimos do pressuposto de que tal sistema seja referente ao uso do currículo, visto que, se entendido como uma trajetória que envolve toda a dinâmica na e para a escola, possui a finalidade de produzir identidades e subjetividades. Desta forma, o espaço escolar não é singular, pois é análogo a outras instituições, como os hospitais e prisões, que produzem regimes de verdade, tecnologias de controle e identidades.

Entende-se que historiar uma instituição educativa, repleta na sua pluridimensionalidade, não significa eventualmente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Assim, nessa linha de pensamento, entende-se que, ao inserir à instituição pesquisada no processo de evolução de sua comunidade ou região é notoriamente sistematizar e (re)escrever seu ciclo de vida, em um âmbito mais alargado, onde são expostas as mudanças que ocorrem de acordo com a perspectiva do tempo e espaço de cada especificidade abordada.

1.2 Características dos grupos escolares no país e em Mato Grosso

Para realizar uma revisão da literatura quanto aos grupos escolares no antigo Mato Grosso, consideramos importante compreender o processo educativo antes dessa seleção mais específica. Assim, buscou-se avaliar as linhas gerais do processo de ensino no país e nos âmbitos estadual e municipal.

Ao explorar o processo de escolarização primária no Brasil, observou-se que algumas mudanças e permanências foram necessárias. Tais modificações colaboraram para a descoberta de várias possibilidades de se fazer uma escola não somente com agentes coadjuvantes, mas com agentes ativos dentro do âmbito escolar (VIDAL; FARIA, 2000).

Autores como Sanfelice (2006, p. 79), colaboram com as discussões acerca da temática ao expressar que estudar instituições educacionais não é apenas “[...] registrar o passado e/ou presente, por meio de narrativas baseadas em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la”.

A continuidade da pesquisa acerca de um Grupo Escolar específico de uma região se deu por meio da viabilidade, considerando as fontes documentais disponíveis e utilizadas. Sanfelice (2006, p. 22) aponta ainda que:

Há um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes cada vez menores, estranhamente na contramão de toda a globalização econômica e do discurso hegemônico neoliberal.⁴ De qualquer maneira, não é um comportamento específico da historiografia educacional brasileira ou da historiografia brasileira. Ele ocorre em âmbito mundial e veio se delineando ao longo de todo o século XX.

O surgimento dos grupos escolares foi considerado um momento importante no setor educacional do país, “um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada” (FARIA FILHO, 1998, p. 39).

Para uma discussão sobre a temática de Grupos Escolares, nos baseamos em alguns trabalhos que contribuíram com a pesquisa, tornando-se referência sobre o tema, como por exemplo, a tese da pesquisadora Elizabeth Figueiredo de Sá (2007) intitulada *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. A autora, durante sua pesquisa, teve como objetivo central compreender a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso, na perspectiva da história da infância e da escolarização.

No estudo de Sá (2007), seus referenciais teóricos indicam que o modelo de escola graduada, implantada no final do século XIX, veio contrapor-se ao modelo de escola isolada unidocente, que era a situação em que um professor responsável por uma classe composta por alunos em diferentes estágios de desenvolvimento e de conhecimento, estabelecendo uma nova concepção para a organização da escola primária. Os grupos escolares, e sua organização escolar graduada, tornaram-se modelo dessa instituição no Brasil e surgiram em diferentes cenários urbanos do país, desde o final do século XIX.

A expansão dos grupos escolares em São Paulo buscava acompanhar o desenvolvimento urbano. Segundo Souza (2010, p. 165), em 1929 “[...] já haviam sido instalados 297 grupos escolares”, totalizando um montante de “4.249 classes – 47 localizados na capital e 250 nas cidades do interior”.

No estado do Rio de Janeiro, o Decreto Legislativo nº 38, de 9 de maio de 1893, estabeleceu que “a municipalidade mandaria construir, em casa circunscrição urbana do Distrito Federal, um ou mais grupos escolares conforme a densidade da população”. (CAMARA; BARROS, 2006, p. 285).

⁴ Pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, ou seus colaboradores: trataram dessas e de questões semelhantes em: Lombardi, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. (2000); Lombardi, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* (2003).

Contudo, a implantação efetiva dos grupos escolares cariocas ocorreu somente em 23 de janeiro 1897, por meio de uma Lei promulgada pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida. Sobre o assunto, Torres (2009, p. 58) esclarece que “[...] a partir do Decreto nº 377, de 23 de março do mesmo ano, os intendentess aprovaram a reorganização do ensino primário municipal e todos os assuntos relativos à diretoria de instrução. Um novo regulamento da instrução foi aprovado em 1901”.

No cenário fluminense, os governantes, à época, tinham a pretensão de limitar “o número de estabelecimento destes grupos escolares apenas nas principais cidades, onde funcionariam, no mesmo espaço, mas não em regime misto, as escolas masculinas e femininas” (SANTOS, 2012, p. 30), como ocorria em São Paulo. A autora acrescenta que os governantes acreditavam que a criação desse modelo escolar “[...] era a medida vantajosa pela economia de recursos com os alugueis de casas escolares e pelo atendimento à ‘ordem’ e à ‘disciplina’ pedagógica” (SCHUELER, 2010, p. 119). Os grupos escolares no estado do Rio de Janeiro não tiveram uma expansão imediata, isso ocorreu somente a partir de 1916, com um total de 33 instituições, chegando a 60 unidades em 1927.

Em Minas Gerais, os grupos escolares foram implantados a partir da Reforma João Pinheiro, de 1906, momento em que se buscava estabelecer nova diretriz para a Instrução Pública mineira, no início do período republicano. Sobre essa Reforma, Araújo (2006, p. 5) acrescenta que sua implantação se deu em um período de transformações na educação primária estadual, implicando

[...] em reestruturações, em mecanismos de participação dos municípios através dos edifícios escolares, a dar centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, em eleger a arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, em privilegiar a reestruturação de programas de ensino, bem como a reencaminhar novas orientações e diretrizes para a metodologia de ensino etc.

Em Mato Grosso, o Palácio da Instrução, construído na capital Cuiabá para abrigar a Escola Normal, o Liceu Cuiabano e a Escola Modelo (1º Grupo Escolar de Mato Grosso), foi a instituição educacional mais “esplêndida” construída no estado nas primeiras décadas de 1900, e constitui, contemporaneamente, um patrimônio arquitetônico de grande relevância para a história educacional e cultural de Mato Grosso. Sobre o assunto, Cunha (2009, p. 59) esclarece que:

O projeto do ‘Palácio da Instrução’, em Cuiabá, atendeu rigorosamente no aspecto social, à organização capitalista de escola, já que a questão republicana prioritária não era prover de ensino um grande número de alunos (embora o discurso fosse de educação popular), mas sim, levar o conhecimento a alguns poucos privilegiados, mantendo-os entre as paredes das salas de aulas, submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo necessário para terem seu caráter domado e seu comportamento convenientemente formado, até que fossem transformados em cidadãos e trabalhadores educados, de bom caráter e lhes fossem atribuídas qualidades servis, mostrando-se preparados para ocupar cargos de mando e no mercado de trabalho que surgia.

Tanto em Mato Grosso quanto no restante do país, paralelamente às preocupações em prol do “progresso”, vários problemas e demandas da área social precisavam ser resolvidos. O problema da escolarização da população, em sua maioria analfabeta, surge como desafio iminente a ser enfrentado:

Por todas as regiões do país verificam-se semelhanças nas representações e nas práticas discursivas em torno da importância política e social da instrução pública vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 29).

Vale ressaltar que o estado de Mato Grosso foi a oitava unidade federativa brasileira a implantar os grupos escolares, ou seja, após 17 anos da criação dos grupos paulistas e antes de outros estados. As transformações educacionais eram, quase sempre, acompanhadas de um “novo” Regulamento Educacional, dispositivo legal utilizado para garantir legitimidade e operacionalidade aos planejamentos dos governos.

No caso específico de Mato Grosso, o primeiro Regulamento da Instrução Primária, do período republicano, teve origem no Decreto nº 10/1891 (MATO GROSSO/1891), exarado durante o governo do Dr. Manoel José Murtinho, que objetivou organizar o ensino primário e estabeleceu uma única modalidade escolar:

O ensino primário, pelos moldes deste Regulamento, deveria ser oferecido em instituições classificadas em ordem decrescente, segundo as prioridades para sua criação e estruturação: Escolas de 3ª classe, localizadas na capital (devendo ser criadas tantas quantas fossem necessárias); Escolas de 2ª classe, para os povoados ou cidades (sendo uma para meninos e uma para meninas); Escolas de 1ª classe, abrangendo todas aquelas destinadas às demais localidades, com aulas ministradas para os dois sexos e regidas por uma só professora. (SANTOS, 2018, p. 35).

O segundo Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1896 apud SANTOS, 2018) foi sancionado no ano de 1896 e alterou a nomenclatura do Regulamento anterior. Por meio dele, a instrução foi reestruturada em ensino primário e secundário, oferecidos em escolas denominadas elementares e complementares, sendo obrigatório para crianças entre 7 e 10 anos de idade, com previsão de multa para seu descumprimento. As escolas elementares poderiam ser criadas nas cidades, vilas, freguesias e povoados do interior do estado de Mato Grosso.

Conseqüentemente, no final do século XIX, a educação popular no país recebeu um lugar de destaque no discurso político, que até então não havia obtido. O anseio pelo desenvolvimento da educação estava imbuído pelo interesse no propugnado “progresso” e a tentativa de modernização do Brasil. Nesse sentido, a educação escolarizada, passou a ser considerada como uma estratégia de regeneração da população, um instrumento de reforma social e um dispositivo propulsor do propugnado “progresso”.

A instrução, nesses termos, era o caminho para Mato Grosso “conseguir alterar seu estágio civilizatório, passando da ‘barbárie’ à civilização, necessário se fazia ‘meter’ na escola essa população pobre” (SIQUEIRA, 2000, p. 88).

Lembremos, com Foucault (2001a), que o sujeito é sempre o resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Nessa lógica, a educação escolarizada vigora como dispositivo (disciplinar e/ou de normalização) dirigido a fabricar tipos bem específicos de sujeitos.

Souza (2009) destaca em seus estudos que, no horizonte dos reformadores de vários estados brasileiros, estava a difusão da educação popular e modernização da sociedade. Todavia, a concretização desses ideais significava enfrentar dificuldades. A legislação tornou-se um instrumento das lutas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. O que justifica, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais realizadas a cada mudança de governo de estado, ou mesmo de autoridades da administração do ensino público.

O programa de ensino do estabelecimento abrangia uma educação voltada para o aprendizado das seguintes matérias ou disciplinas:

[...] uma uniformidade perfeita em suas aulas e impossibilita completamente o desenvolvimento maior de uns em prejuízo de outros conhecimentos. Os programas da primeira a’ quarta classe, contém, de acordo com o desenvolvimento particular de cada classe, as seguintes materiais: Leitura – linguagem oral e escrita – aritmética – geographia –

história pátria – sciencias phisicas e naturaes e hygiene – educação moral e cívica – geometria – música – desenho – gymnastica e trabalhos manuais. (MATO GROSSO/RELATÓRIO, 1910 apud SANTOS, 2012, p. 40).

Os grupos escolares seriam constituídos de, no mínimo, 8 classes, e instalados nas localidades com, pelo menos, 250 crianças em idade escolar, residindo num raio de 2 quilômetros de distância dos mesmos. Para as classes dos grupos escolares, seriam destinados professores com “1- um ano de exercício efetivo em escola urbana; 2- dois anos em escola rural; 3 - e por professores normalistas, com três anos de exercício interino”. (MATO GROSSO/REGULAMENTO, 1927).

O Artigo 136 determinava que a classe do grupo escolar cuja matrícula excedesse a 45 alunos, seria “[...] desdobrada, dando-se à nova classe que resultar do desdobramento, provimento interino, sendo nomeados os normalistas que tiverem maior nota no cômputo geral das obtidas no curso das escolas normais” (MATO GROSSO/REGULAMENTO, 1927).

Os grupos escolares em Mato Grosso foram normatizados pelo Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910 (MATO GROSSO, 1910), marco inicial da presença do modelo de escola graduada no Estado, organização escolar difundida pelos grupos escolares e as escolas reunidas em todo país. A escola graduada, em sua infraestrutura física, incluía edifícios compostos por várias salas de aula, com corpo docente numeroso, além de uma organização fundada nos preceitos da escola graduada, ou seja, entre outras prerrogativas, contemplava a divisão do trabalho docente e a classificação dos alunos por séries.

O que se configurou como “novo” foi o modo de se fazer o registro histórico destas instituições, articulando metodologicamente os diferentes contextos de produção a um campo formal de conhecimento.

Noronha (2007) ressalta a relevância de que os pesquisadores não reduzam as pesquisas, cujos objetos sejam as instituições escolares, à mera descrição narrativa, sem relação entre os seus diferentes elementos constitutivos. Podem a pedagogia e a didática, pensadas e operacionalizadas para constituir o interior da escola, ser resultado de uma construção intraescolar e para a escola, mas suas finalidades são, de alguma forma, forjadoras do futuro dos educandos que pela escola circulam. E tal forjamento não é isento da dimensão social. Antes de ser uma exigência escolar, ou mesmo de caráter individual, a escolarização é uma exigência de caráter sociocultural.

Pedro Celestino Corrêa da Costa, no início do século XX, assumiu seu primeiro mandato a presidência do Estado de Mato Grosso, no período de 12 de outubro de 1908 a 15 de agosto de 1911. Durante seu percurso como presidente, exibiu um extenso programa governamental, com objetivo central em industrializar o Estado afirmando oferecer a infraestrutura necessária. Notou-se então que, para proceder a essa reforma e conseguir atingir sua meta, o sistema escolar tinha que passar uma vasta modernização. Assim, ao verificar a precariedade da rede pública de ensino, Pedro Celestino efetivou uma reforma no ensino primário, quatro dias após sua posse no governo, começando pela implantação dos grupos escolares, mediante um Regulamento promulgado nas primeiras décadas do século XX.

No Regulamento de 1910 (MATO GROSSO, 1910), reafirmava-se que o futuro da instrução popular era a base fundamental de todo o progresso social. Seguindo esse objetivo, conseguiu elevar o número das escolas isoladas que, de 42 em 1908 passou a 104 em 1909, desencadeando um significativo aumento do número de crianças matriculadas. Pedro Celestino, em 1910, realizou seu intento, e os pressupostos da reforma consistiam em criar os grupos escolares, destinados a reunir em um só estabelecimento várias escolas isoladas.

De acordo com Amâncio (2000, p. 83), “A reforma da Instrução Pública, foi consubstanciada por um Regulamento no ano de 1910 que se constituiu num instrumento chave, pois ele vai desencadear uma série de ações e decisões muito importantes para o ensino em Mato Grosso”.

Com relação a esse Regulamento (MATO GROSSO, 1910),

[...] foi criado para normatizar todos os estabelecimentos do ensino primário do Estado, em especial – a Escola Isolada e o Grupo Escolar recém criado O Decreto nº 265, de 22 de Outubro de 1910 tratava-se de um extenso e meticuloso documento composto de 215 Artigos, que dispunha sobre as bases de organização a estrutura e os tipos de estabelecimento de ensino, período letivo, férias regime de aula critérios para promoção de alunos, atribuições do corpo docente, administrativo disciplina e escrituração escolar, instituições complementares da escola entre outros itens. (REIS, 2011, p. 92).

Em suma, outra vertente da Reforma de 1927 foi a especificação de uma seção exclusiva para as escolas rurais. Fator novo nos regulamentos, essa seção permitia que se estruturasse uma característica própria para as escolas isoladas rurais, expressivas em número, mas ignoradas em legislação. A Reforma fomentou que:

Art. 5 – São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município.

Art. 6 – A escola rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de dois anos e o programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene.

Art. 7 – Terão as escolas rurais a maior disseminação e serão criadas a juízo do governo, por proposta do diretor Geral da instrução, mediante informações dos inspetores gerais, nos lugares onde houver os seguintes elementos: a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares; b) Trinta crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do prédio indicado; (...)

Art. 11 – A instalação da escola rural terá caráter festivo, será presidida pelo respectivo inspetor distrital ou qualquer autoridade superior do ensino, lavrando-se uma ata assinada por todas as pessoas presentes e cuja cópia será remetida à Diretoria Geral. (MATO GROSSO/REGULAMENTO, 1927).

A criação dos grupos escolares surgiu no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da cultura popular. Denominadas inicialmente de escolas “graduadas, seriadas ou centrais”, esse modelo pressupunha um sistema de ensino mais ordenado e de caráter estatal, com um programa enciclopédico, de acesso obrigatório e universalizado.

A organização das escolas em grupos, a partir de agosto de 1910, presumia um novo modelo de instituição que englobava desde sua estrutura física até as relações intraescolares constituídas, de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho do professor e dos outros funcionários (diretor, aluno, porteiro e serventes). Delineou-se, naquele momento, uma política de formação e de escolha de dirigentes para a educação, por meio de mecanismos tanto de estímulo, quanto de punição. No reforço à autoridade e na divisão de responsabilidades, esperou-se maior empenho para instruir a população.

Apesar da vontade política de se criar os grupos escolares, a instabilidade do cenário mato-grossense não favoreceria a implantação desse modelo organizacional, na maioria das cidades, pois exigia elementos específicos para seu funcionamento. Souza (2011, p. 358) faz uma ressalva importante sobre a escola graduada nas discussões sobre esse modelo de organização de escola primária, distinguindo a graduação escolar: “A escola graduada, no entanto, refere-se a um modelo de organização da escola primária surgido na Europa em meados do século XIX, e considerado um símbolo da modernidade educacional”.

Por meio desses entendimentos, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças. A moderna escola estatal mato-grossense, representada pelo Grupo Escolar, surgiu com a tarefa primeira de, por meio do ensino, garantir que a população em seu conjunto fosse homogeneizada e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas era requisito básico. A organização dos programas e dos currículos dos grupos escolares e da Escola Modelo de Mato Grosso estava intimamente ligada à organização do tempo escolar e, conseqüentemente, dos métodos adotados e a distribuição das turmas e das classes.

No entanto, as despesas eram muito superiores aos montantes destinados para a educação pública, o que, certamente, contribuiu para que o Estado entrasse os anos de 1920 com 235 unidades de escolas isoladas e somente 5 grupos escolares. O número grande de matrículas nas Escolas Isoladas pode estar associado ao crescimento da população infantil em idade escolar, residente em zonas rurais de Mato Grosso.

Reis (2011) ressalta ainda as influências e os impactos causados pelos modelos de escolas advindos do cenário educacional paulista, os quais ocasionavam a negação da modalidade escolar das escolas isoladas, tão importantes à época para educação primária brasileira:

Essas Escolas Primárias que chamamos de Escolas Isoladas eram aquelas remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras. Constituíam-se de unidade escolar vinculada ao estado funcionando sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atendendo uma ou mais séries, sem ultrapassar a 4ª série do ensino primário fundamental, contando com apenas um docente, este, polivalente. (REIS, 2011, p. 117)

Tais constatações nos permitem refletir acerca do número de escolas isoladas em Mato Grosso, que sempre foram crescentes, já que as mesmas não iriam sobrecarregar de forma direta os cofres públicos, não iriam também necessitar da presença de muitos funcionários e estrutura física e podendo ser instaladas nas mais diferentes localidades do Estado. Para criar uma escola isolada,

[...] era necessário apenas que um professor (Normalista ou não) ou um grupo de pessoas de determinada localidade solicitasse aos órgãos competentes (Diretoria da Instrução Pública), e, apresentasse o número de crianças de 06 a 10 anos de idade, a serem atendidas. A criação e instalação da Escola Isolada dependia muitas vezes também da vontade política e/ou pressão das famílias ou do professor. (REIS, 2011, p. 118)

A facilidade na criação e implantação dessa modalidade escolar pode estar ligada ao fato de que nas localidades distantes de centros urbanos não havia muitos recursos e uma instituição de estrutura simples poderia ser criada em qualquer espaço. Essa visão se evidenciou principalmente “[...] após a implantação dos Grupos Escolares em 1910, embora sua existência naquelas localidades mais distantes do Estado fosse concebida como um mal necessário” (REIS, 2011, p. 165), não se encaixando na descrição da escola almejada no período republicano. Como pode ser verificado, essa modalidade de escola estava disseminada por todo o Estado e apresentou estabilidade durante todo o decênio verificado.

Sendo assim, a implantação dos grupos escolares, em 1910, não implicou na supressão das escolas isoladas. Elas sempre ficaram acima das 100 unidades, registrando-se seu maior aumento no ano de 1922, com 160 unidades. Importante ressaltar que, para se criar um grupo escolar, era necessário aglutinar de seis a oito escolas isoladas, o que inviabilizava sua criação em muitas localidades, mesmo sem o cumprimento estrito dessa norma. Em 1913, foram criados 5 Grupos Escolares: Escola Modelo, com a reunião de 6 escolas isoladas, o Grupo do 2º distrito Capital, com 4 escolas isoladas, o Grupo do Rosário Oeste, com a união de 2 escolas isoladas, o Grupo do Poconé, com 4 escolas isoladas, e o Grupo Escolar de Cáceres, com 3 escolas isoladas incorporadas (REIS, 2011).

Se a criação dos grupos escolares se deu em Mato Grosso, no ano de 1910, dez anos depois só existiam 5 dessas unidades. Este fato evidencia que tal intenção não fez jus à realidade, mostrando-se custosa aos cofres públicos. Todavia, se pensarmos sobre a proposta de expandir a escola graduada, chegaríamos ao entendimento de um possível fracasso logo nos princípios de sua implantação, por não conseguir, em sua maioria, garantir a matrícula mínima exigida pelo Regulamento de 1910, que era de, no mínimo, 250 alunos. Dos 5 grupos escolares, somente a Escola Modelo da Capital mantinha esse perfil.

O Grupo Escolar Modelo tinha a matrícula de 480 alunos, enquanto os outros grupos, não conseguiam efetivar nem o que determinava o Regulamento da Instrução Pública para se manter com essa nomenclatura (250 alunos), apontando que, pelos percentuais de matrículas efetivadas, estavam mais para Escolas Reunidas.

Nessa sequência, com o aumento da demanda por escolarização, os prédios tiveram de se adequar aos princípios pedagógicos modernos, e sua arquitetura deveria atender à

divisão de sexos e às diferentes jornadas: manhã, tarde e noite. Tais mudanças permitiram a ampliação do espaço de trabalho da mulher nas escolas e na sociedade, uma vez que elas foram divididas em seções masculinas e femininas, possibilitando a participação de um número expressivo de alunas nas Escolas Normais.

Os grupos escolares passaram a ter, antes de tudo, uma força moral, cívica e educativa, sendo responsáveis pela ordem temporal da vida social dos alunos, com horários determinados de entrada e de saída da instituição, bem como de descanso.

A educação em Mato Grosso, logo após o advento da República, foi pensada no interior de um processo modernizador que pretendia equipará-la aos padrões dos estados mais desenvolvidos da nação, e, nessa direção, a população deveria ser formada para bem retratá-la diante dos mais “cultos”. Sob essa orientação, as escolas foram incorporadas a um sistema mais amplo da Instrução Pública, cuja estrutura organizacional tinha no topo da pirâmide os presidentes de Estado, seguidos dos Diretores Gerais, da Inspetoria, dos Diretores das escolas e, por fim, dos os professores e alunos.

A organização do sistema escolar dentro desse encadeamento tinha por base novos e sofisticados elementos estruturais, implementados para garantir maior sustentação à instrução pública, importante ramo da administração na primeira República. Foi a partir de 1910, com a Reforma da Instrução Pública nesse mesmo ano e a implantação dos grupos escolares e da Escola Normal, que o ensino em Mato Grosso passou a revestir-se de maior importância. Essas instituições começaram a funcionar como focos de atração e como local especificamente criado para formar os futuros cidadãos mato-grossenses.

Conforme exposto, as primeiras décadas do século XX foram importantes para Mato Grosso, pois foram realizadas tentativas de melhorar o cenário educacional do Estado. Em 1910, estabeleceu-se um marco com a criação dos grupos escolares. E em 1927, o marco é com o desmembramento das escolas isoladas e a classificação destas por distância das cidades (até 2km ficaram as escolas isoladas urbanas e distritais; acima de 3km as escolas rurais). Não só a educação sofreu transformações, mas também os demais setores mato-grossenses como economia, infraestrutura entre outros. Nesse mesmo ano, apareceram na legislação outra modalidade de escola graduada: as Escolas Reunidas.

O Regulamento de 1927, aprovado pelo Decreto nº 759 (MATO GROSSO/REGULAMENTO, 1927), estabeleceu algumas mudanças significativas na educação primária de Mato Grosso, mantendo a divisão do ensino em primário e

secundário, ministrado em estabelecimentos públicos e particulares que estivessem de acordo com as regras de fiscalização.

Nessa normativa ficou determinado que a educação primária deveria atender gratuitamente todas as crianças em idade escolar, sendo responsabilidade dos pais efetuar as matrículas. A obrigatoriedade do ensino objetivava atender o contingente de crianças entre 7 e 12 anos de idade, que não fossem portadoras de deficiências e que ainda não tivessem sido alfabetizadas, desde que houvesse condições para locomoção até a escola. Por isso, o documento determinava que os estabelecimentos de ensino se situassem próximos da residência das crianças.

As escolas, que antes eram diferenciadas entre isoladas e grupos escolares, receberam novas denominações, de acordo com a localidade (urbana, rural ou distrital), pois Mato Grosso possuía um critério estratégico para determinar o limite das cidades/urbano e o início do rural/campo, mantendo a população infantil egressa das camadas sociais populares em escolas de ensino elementar. Percebe-se que a divisão dessas escolas e as nomenclaturas impostas tinham conotação política ao estabelecer divisas e mapear as áreas sob controle. A definição das escolas isoladas urbanas, de acordo com Reis (2006, p. 3), carecia do estabelecimento de limites que fossem capazes de definir o rural e o urbano, uma vez que “[...] a ênfase recai sobre as diferenças que se estabelecem entre estes dois espaços, sendo o campo pensado como algo que se opõe à cidade”. O rural, enquanto oposto do urbano, era concebido como mais “atrasado” e desprovido de estrutura para o oferecimento de escolas condizentes ou similares àquelas das zonas urbanas.

No entanto, alguns questionamentos podem ser realizados ao se deparar com tais convicções referentes aos grupos escolares, como por exemplo: como poderiam desejar mudanças no cenário educacional mato-grossense implantando modelos considerados avançados, se a realidade de cada região não comportava tais alterações?

Os grupos escolares haviam sido criados nas maiores cidades do Estado e eram caracterizados como modelos de escola primária “modernas” que, no entanto, não podiam ser disseminados para os vilarejos. De forma que não havia recursos, nem alunos suficientes para seu funcionamento.

A implantação de escola reunida foi uma alternativa, já adotada em outros estados brasileiros, por ser menos onerosa aos cofres públicos, já que poderia ser instalada em prédios alugados e de modesta estrutura física. Assim, nas localidades com menor fluxo

populacional, a solução encontrada foi a reunião de 3 a 4 escolas isoladas para constituir uma escola reunida. Essa estratégia já havia sido utilizada em outros estados.

Souza (2009, p. 23) evidencia que esse procedimento foi utilizado no estado de São Paulo para superar as dificuldades encontradas para adotar, no interior, a organização das escolas existentes na capital. No estado do Paraná, as Escolas Reunidas, além de representar uma diminuição dos gastos, constituíram um modelo transitório para a implantação dos grupos escolares, representando duas ou mais escolas reunidas ou isoladas que funcionavam numa mesma localidade. Esses grupos estavam voltados para atendimento à população que vivia à margem das colônias, as chamadas “casas-escolas ou escolas isoladas”. A semelhança entre as escolas reunidas e as isoladas também foi expressa por Schueler e Magaldi (2009, p. 46), ao analisar a educação primária no Brasil:

Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. Tais modelos de escolas podem ser encontrados ainda hoje, nas periferias urbanas, nas áreas rurais, no interior, disseminadas no vasto território.

As escolas reunidas passam a ser solução organizacional intermediária entre os grupos escolares e as escolas isoladas. Os objetivos das escolas reunidas, fixados pelo Regulamento de 1927, seriam melhorar as condições pedagógicas, no tocante à higiene dos ambientes escolares, já que teriam um número maior de funcionários para realizar a limpeza e a organização do local, além de separar alunos por níveis de conhecimento. A quantidade de classes nas escolas reunidas seria de, no máximo 7 e, no mínimo 3, com o número de alunos oscilando entre 15 e 45 por classe. Semelhante às isoladas, as escolas reunidas eram 57, permitida a junção de um ou mais níveis escolares numa mesma sala, quando meninos e meninas dividiam o mesmo espaço, estudando simultaneamente (SANTOS, 2014).

O Regulamento de 1927 (MATO GROSSO, 1927, p. 164) ressalta que os programas das escolas seguiriam a seguinte organização: “A escola rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de dois anos e o programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Coreografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene”. Já o programa da escola isolada urbana tinha duração de 3 anos sendo “os dois primeiros anos igual ao das escolas rurais” (SANTOS, 2018). A mesma Legislação ressalta que nas

escolas reunidas o curso era composto de três anos podendo chegar a quatro e guardava semelhança com o programa dos grupos escolares.

A organização proposta nesse Regulamento explicita diferentes modelos escolares articulados às condições da clientela e adiciona um degrau na hierarquia dos tipos de escola com a criação das escolas reunidas: as escolas isoladas rurais eram caracterizadas não apenas pela localização, mas pelo menor tempo e, conseqüentemente, pelo menor conteúdo oferecido; as Escolas Isoladas Urbanas, pela sua localização, que deveria facilitar a frequência, acrescentavam um ano à escolarização e as escolas reunidas intermediavam tanto a constituição dos grupos escolares quanto das escolas isoladas urbanas.

Em 1939, Mato Grosso chegou a criar e instalar 22 escolas reunidas que, somadas ao montante das demais instituições escolares, apresentavam o número total de 265 estabelecimentos escolares distribuídos em diferentes localidades.

Quanto aos fracassos na fiscalização das escolas isoladas, sobretudo, nas rurais, foi esclarecido devido aos privilégios políticos. Tendo em vista que não havia imposições previamente formulado para a realização das escolhas dos inspetores escolares, sendo esses, coincidentemente sujeitos que possuíam algum determinado “cargo de liderança nas cidades, fazendo parte do círculo do poder econômico e de influência da região, critérios que nada tinham a ver com a educação, mas se serviam dela para praticar perseguição e coerção político-partidária (MATO GROSSO/RELATÓRIO, 1931)”:

Essa situação era consequência da conjuntura política, nacional e estadual, do período, pois, entre os anos de 1930 e 1940, os partidos políticos que polarizavam a disputa pelo poder em Mato Grosso, a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrata (PSD), determinavam, não somente os rumos da política, mas, principalmente, os cargos ligados à educação, isto é, quem permanecia e quem seria demitido das instituições escolares. (SANTOS, 2018, p. 59).

Amorim (2013) esclarece que o Partido Social Democrata (PSD) herdou do Estado Novo as estruturas de poder e procurou manter os preceitos políticos de Getúlio Vargas⁵, instalando sedes do partido em diferentes unidades federativas do Brasil, dentre elas Mato Grosso, que ficavam sob a responsabilidade dos antigos aliados políticos do Estado Novo. Filinto Müller⁶, presidente do PSD, era aliado ao governo de Júlio Müller, Interventor Federal em Mato Grosso. A União Democrática Nacional

⁵ Getúlio Vargas nasceu no Rio Grande do Sul em 19 de abril de 1882, foi o responsável pelo fim da chamada República Velha. Presidente do Brasil entre 1930 e 1945 e de 1951 a 1954.

⁶ Filinto Strübing Müller, nascido em Mato Grosso, era filho de Júlio Frederico Müller que teve uma tradição na política do Estado, e foi prefeito de Cuiabá várias vezes durante a República Velha.

(UDN) se constituía em partido de direita, composto pela classe média urbana e parte da burguesia oligarca do Estado, detendo o poder em diferentes federações, e as disputas pelo poder e os conflitos políticos e econômicos faziam com que a educação caminhasse a passos lentos, durante a década de 1930.

A nomeação de Júlio Müller para interventor determinou, entre 1937 e 1945, a expansão de diferentes modalidades de instituições educacionais, a exemplo dos grupos escolares e das escolas reunidas, dada sua pretensão de equipar, com condições estruturais e pedagógicas, as escolas primárias para que estas realizassem seus objetivos educacionais, independentemente de serem urbanas ou rurais. Percebe-se que a educação pública, apesar dos pequenos avanços, ainda se constituía em problema a ser superado.

As condições das localidades, aliadas aos da comunidade, foram consideradas, novamente, entraves para o avanço na melhoria de ensino, uma vez que as heterogeneidades locais, a distância entre os municípios e a falta de infraestrutura dificultavam todo tipo de acesso e faziam com que as escolas isoladas tivessem seu provimento restrito às condições da própria localidade.

As exigências com relação ao exercício de função docente não vigoraram para essas localidades, quais sejam, demonstrar experiência no exercício do magistério em escola urbana ou ter ministrado aula durante o período de um ano ou dois em escola rural (para as escolas reunidas). Já para os grupos escolares, o docente deveria comprovar experiência no magistério de, no mínimo, três anos como interino (MATO GROSSO, Regulamento, 1927) requisitos que não eram exigidos para as escolas rurais.

Entre 1937 e 1945, período do Estado Novo, ocorreu a expansão de diferentes modalidades de instituições educacionais, a exemplo dos grupos escolares e das escolas reunidas criadas nas mais variadas localidades, o que fez com que as escolas isoladas distritais e às vezes até as rurais, fossem sendo suprimidas. Quanto mais se firmava enquanto modelo intermediário entre escola isolada e grupo escolar, mais os governantes acreditavam que seria propício disseminar esse modelo escolar por todas as localidades do Estado.

Na década de 1940, parece não terem ocorrido modificações significativas no que se refere à qualidade de ensino, porém as escolas isoladas aumentaram significativamente por todo território mato-grossense e propiciavam a possibilidade de expansão das escolas reunidas que se alimentavam, justamente do crescimento das escolas isoladas que continuavam a ser necessárias, mesmo com o incremento econômico. O tipo de atividade

econômica que foi se consolidando não alterava o problema da densidade populacional. Paes (2011, p. 189) estabelece a relação entre essas esferas:

No período de 1940/1950, Mato Grosso apresentou a menor taxa de crescimento populacional da região, ou seja, 0,96% ao ano. Somente mais tarde, ou seja, a partir de 1950 houve uma importante redefinição da política governamental de ocupação e colonização de Mato Grosso e da região Centro-Oeste. Essa política, explicitamente, objetivava a absorção dos excedentes populacionais de outras regiões brasileiras.

Na década de 1950, verificou-se a consolidação do segundo período do governo de Getúlio Vargas, que perdurou de 1951 a 1954, ao derrotar o Brigadeiro Eduardo Gomes e o político mineiro Cristiano Machado, nas eleições para a presidência, por meio de um grande acordo entre partidos.

A falta de professores não se limitava às escolas primárias, visto que atingia também os Colégios, Ginásios e Escolas Normais:

As escolas isoladas continuavam sendo soberanas em Mato Grosso ao findar os anos de 1950, visto que perfaziam 9 urbanas, 1.085 rurais, 49 grupos escolares, 36 escolares reunidas, 1 escola noturna e 10 escolas regimentais. O reduzido número das escolas reunidas em relação aos anos de 1951 (103 E. R.) pode significar que alguns estabelecimentos dessa modalidade não se firmaram com matrícula suficiente para formar três classes, como determinava o Art. 33, o que lhe impedia de permanecer agrupada, dissolvendo a junção e voltando a ser isolada (em 1951, havia 528 escolas isoladas, passando esse número para 1.085, em 1956) (SANTOS, 2018 p. 72).

A segunda possibilidade apresentada constituiu-se pelo

[...] baixo número de escolas reunidas em 1951 foi o fato de que 9 de suas unidades terem sido transformadas em Grupos Escolares” O número elevado de escolas isoladas indicava que a qualidade educacional não estava mudando para melhor, pelo contrário, apontava a ineficiência no ato educativo, dadas as condições que se apresentavam nessa modalidade. (SANTOS, 2018 p. 72).

O próprio governador em exercício em 1957, João Ponce de Arruda, revelou a situação lastimável que o ensino primário se encontrava no final de 1950, quando estava à frente do governo Arnaldo Estevam de Figueiredo:

É sobejamente conhecida a situação lastimável do ensino primário em nosso Estado, não só quanto ao que se refere ao padrão intelectual do professorado, como pela falta de conhecimentos pedagógicos, e pior ainda, pelo semi analfabetismo dominante, especialmente no magistério rural, não obstante brilhantes, e raras exceções. Há ainda neste particular,

isto é, quanto aos aspectos gerais do ensino (MATO GROSSO/MENSAGEM..., 1957).

João Ponce realiza tal observação com a possível intenção de encontrar uma justificativa no passado para o problema educacional, tendo em vista que em seu governo não houve avanços. Assim, a maior problemática se concentrava sobre a fiscalização que deixou à deriva o ordenamento do ensino primário nas localidades distantes das cidades populosas (SANTOS, 2018).

O Departamento de Educação contava com seis inspetores escolares, distribuídos nas cidades de Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Ponta Porã, Aquidauana e Guiratinga. Dessa forma, a porção sul de Mato Grosso era bem mais assistida de fiscalização, além de contar com transporte ferroviário, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, e também com malha fluvial, via Rio Paraguai. Mesmo distante da capital Cuiabá, Campo Grande se constituía em importante polo de apoio. Sobre os inspetores, o governador Ponce de Arruda ressaltava:

Mantem o Estado, para o serviço de fiscalização do ensino em toda essa vastidão territorial, onde as distancias teimam em antagonizar-se com a exiguidade dos meios de comunicação, seis inspetores escolares, diríamos seis únicos inspetores escolares, que se, mesmo o desejassem, ou seja se os obrigassem a desempenhar realmente suas imprescindíveis funções, em andanças pelas incomensuráveis distancias mato-grossenses, não teriam outra cousa a fazer senão ver escolas (bem mais de mil divididas por seis), para que pudessem apresentar um relatório por ano. (MATO GROSSO/MENSAGEM, 1957 apud SANTOS, 2018, p. 74).

Estudos, como o realizado por Santos (2018), indicam que

[...] os números de escolas criadas entre 1959 e 1962 foram aquelas (346) transferidas de localidades chegando a 181 unidades. A somatória de escolas funcionando foi crescente de um ano para outro 1.376 (1959), 1.469 (1960), 1.585 (1961), 1.684 (1962). De 1962 para 1963 foi verificado um aumento de 99 unidades escolares, tendo em vista que ocorreu também um aumento considerável de professores em exercício. Sobre o quadro docente, o número de nomeados (1.936) foi menor que o número de exonerados (1.962), uma diferença de 26 professores, mas o montante daqueles em exercício, nos anos de 1959, 1960 e 1961, ficou acima de 4 mil, sendo que em 1962 ultrapassou 5 mil. (SANTOS, 2018, p. 76).

Por meio de sua pesquisa de doutorado, Santos (2018) apresenta dados dessa temática, que possibilitaram ao autor afirmar:

[...] é que a estimativa em 1959 era de, em média, 20 alunos para cada professor, sendo que em 1960 subiu para 22 por professor, e em 1961 esse número foi de 23 alunos para cada professor, e em 1962 ocorreu uma expansão do ensino primário, com o aumento considerável do número de professores (5.102) e de matrículas (130.013), totalizando 25 alunos por docentes. (SANTOS, 2018, p. 77).

As projeções futuras do governador eram para sanar todas e quaisquer dificuldades de fiscalização das escolas primárias no Estado e, para isso, deveria melhorar a infraestrutura do Departamento de Educação. Esse talvez fosse um dos motivos, segundo o governo, para haver tantos diferenciais na educação primária.

Cada escola, independente do modelo escolar, era adaptada às dificuldades locais, como as adversidades sofridas pelos moradores de localidades rurais em que faltavam condições estruturais para ter mais de uma professora, uma sala para cada série, dentre outras questões, como já apresentadas anteriormente.

Para um melhor entendimento da instalação e também da tramitação das leis sobre o ensino primário, faz-se necessário compreender que o período que se iniciou com o encaminhamento do primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao Congresso, em 1948, se estendeu até a sanção da Lei, em 1961. É naquele momento que a LDBEN se insere: num contexto histórico brasileiro e mundial, de busca pela democracia e desenvolvimento econômico e social, permeado por profundas agitações políticas e sociais. Nesse sentido, o Brasil, após o Estado Novo, regime político proveniente da era Vargas (1937-1945), vivenciou um clima de “redemocratização política” e de efervescência de ideias voltadas ao desenvolvimento, modernização e progresso social (MÉLO, 2016).

O Brasil evidenciou um significativo avanço econômico nos anos de 1950, todavia, houve também importantes transformações estruturais ao nível da sociedade global nacional: o desenvolvimento do processo de urbanização, caracterizado pelo aumento da taxa de crescimento da população urbana; os movimentos migratórios internos, que geravam a mobilidade da mão-de-obra; desequilíbrios regionais quanto ao nível de áreas industrializadas; instalação de novas indústrias no país; o aprofundamento da ação do Estado na área econômica; presença de fortes manifestações operárias nos centros industriais, entre outros (COHN, 1985).

Segundo Cohn (1985, p. 283), a industrialização se caracteriza por um “[...] conjunto de mudanças, dotado de certa continuidade e de um sentido”, sendo este sentido dado pela transformação global de um sistema econômico-social, ao operar num sistema.

Nesses termos podemos entender que a educação enquanto elemento social constitui-se como um fator importante no desencadeamento de um processo de industrialização em curso, uma vez que colaborava para a formação de mão de obra necessária para as indústrias, como também de capital cultural necessário ao avanço científico voltado ao desenvolvimento industrial dos países.

No período de 1948 a 1961, no Brasil, foi enaltecido o papel da educação para o progresso social, sendo ela percebida como necessária à evolução da economia nacional e, assim, posta como indispensável no plano desenvolvimentista. Desse modo, o ensino primário foi avaliado como importante componente no projeto modernizador da sociedade brasileira. No entanto, apresentava inúmeros problemas a serem superados com vista a sua contribuição positiva no fenômeno de processo econômico e social. Assim, os aspectos do ensino primário foram debatidos no contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, percebida como um caminho importante para a estruturação de novos rumos de desenvolvimento ao ensino brasileiro (MÉLO, 2016).

Retornando à especificidade de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa, que era o governador do Estado, regulamentou, por meio do Decreto nº 319, de 4 de maio de 1962 (MATO GROSSO, 1962), o Programa do Ensino Primário. Esse Decreto relacionou instruções básicas que determinavam as obrigações e deveres dos professores e alunos para o bom desempenho do papel da educação mato-grossense, com intuito de estabelecer o reconhecimento designado por parte do Estado para com a execução da educação nas escolas estaduais e estipulando o modelo de ensino a ser desenvolvido, com um guia de conteúdo a ele anexado.

O governo criou a Comissão Estadual de Ensino Primário, Cultura e Saúde, com a intenção de conduzir o desempenho do ensino primário no Estado por meio do aumento das fiscalizações: “Em fevereiro de 1963, com a Lei 1.815, é instituído o Conselho Estadual de Educação. Como demanda dessa lei, em março do mesmo ano, o cargo de Inspetor Regional de Ensino Primário foi regulamentado pelo Decreto nº 458” (SILVA, 2015, p. 72).

Conforme o Decreto (MATO GROSSO, 1962) que estabeleceu as diretrizes básicas para o ensino de cada disciplina, e ainda embasou a contratação de profissionais específicos para a inspetoria das escolas, na tentativa de diminuir os problemas de gestão que envolviam a falta desses profissionais.

Podemos ressaltar ainda que em Mato Grosso, mesmo seguindo a tendência nacional, em busca da modernização das cidades e do ensino, a implantação dos grupos escolares como forma de organização da educação escolar primária pública em contraposição ao estigma do “estado atrasado”, atendeu necessidades sociais e culturais condicionadas às particularidades econômicas e políticas de um estado criador de gado e marcado pela exploração de grandes latifúndios.

Acreditamos ter sido relevante associar neste capítulo as informações sobre o panorama geral da educação no Brasil e no Estado de Mato Grosso, bem como da realidade de outros centros de ensino existentes no país e no estado para que, no próximo capítulo, fosse possível dialogar com a realidade educacional vivenciada em nosso lócus de pesquisa, materializada no Grupo Escolar Marechal Rondon, quando Naviraí ainda era distrito do município de Caarapó-MT.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ E A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967-1974)

Neste capítulo, buscamos retomar a história do município de Naviraí, como recorte espacial da pesquisa. Para tanto, elencamos algumas características da localidade no período entre as décadas de 1950 e 1970, que engloba o período de funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon. Buscamos ainda tratar das linhas gerais da educação escolar naquela localidade, e de como as crianças eram escolarizadas até o aparecimento do Grupo Escolar.

Retomamos, por meio das teorizações foucaultianas, o conceito de espaço-tempo, para uma aproximação da presença ou mesmo da influência que o Grupo exerceu na configuração do município/distrito, bem como a utilização das fontes, em específico os arquivos escolares, possíveis para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa. Conforme Furtado (2011, p. 150), “Nas instituições escolares, os arquivos se constituem no repositório dos documentos de informação que estão diretamente relacionados com o seu funcionamento”.

2.1 O município de Naviraí e suas transformações

Neste tópico, inicialmente, procuramos descrever a região de Naviraí. Destacamos que escrever sobre a história da cidade de Naviraí não foi tarefa fácil, pois há poucos trabalhos acadêmicos sobre a temática e localizamos apenas uma pesquisa de Mestrado em História, que aborda aspectos da formação da região. De Djalma Lino Gonçalves, *A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda. e a formação de Naviraí*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), versa sobre colonização de Naviraí. Também utilizamos livros e artigos de jornal *online* produzidos por professores que residem na cidade, considerados “memorialistas” buscando retratar os acontecimentos do município:

Os memorialistas, por seu turno, mostraram ao mundo os valores de um grupo, se não de todos os sujeitos, pelo menos externaram inegavelmente alguns valores da elite pastoril e mostraram, na verdade defenderam, essa cultura como adequada ao ambiente [...]. Esses materiais apontaram a

origem dos pioneiros, falando-nos da saga até a efetiva fixação em terras do sul de Mato Grosso. Em outras palavras, estes relatos falam-nos do poder dos pioneiros sobre determinados espaços sociais. (DAL MORO, 2012, p. 2).

Também utilizamos na pesquisa como fonte o jornal *O Progresso*⁷, de Dourados, dos anos 1950, 1960 e 1970, tendo em vista que em Naviraí não havia jornais e, dessa maneira, as matérias relativas àquela localidade eram noticiadas neste impresso, que tinha (e ainda tem) sua sede no município de Dourados.

Ao trabalhar com esse tipo de fonte, é necessário levar em consideração as orientações de Schwengber (2008) que, ao analisar os documentos presentes na imprensa alerta que o pesquisador precisa ter consciência que embora a matéria produzida reflita a sociedade em ação e interação, ela contém as representações dos agentes do meio jornalístico. Considerando tal análise é possível compreender como determinado fato foi percebido pela sociedade de seu tempo, traduzido pelo olhar e sentido dos agentes da comunicação.

Outro apontamento relevante sobre o trabalho com jornais é quanto à imparcialidade jornalística, que na prática não acontece, tendo em vista que as notícias são construções sociais marcadas pela cultura dos membros da rede noticiosa e do meio em que os jornalistas estão inseridos. É com base nessas orientações, que analisaremos as matérias jornalísticas e as notícias referentes à Naviraí, durante as décadas de cinquenta, sessenta e setenta. (GONÇALVES, 2015).

Nesse contexto, antes de discorrermos acerca da instituição educativa, objeto de nosso estudo, optamos por destacar, na pesquisa, a história do surgimento do município, de modo que pudéssemos contribuir para a compreensão das informações dialogadas no decorrer dos capítulos II e III deste estudo.

Ao destacarmos a criação da empresa Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, o qual esteve relacionado ao contexto nacional da Marcha para o Oeste, mas com ênfase de atuação no início da década de cinquenta, na cidade de Vera Cruz, no Estado de São Paulo, quando foi registrada na “Egrégia Junta Comercial do Estado de São Paulo, sob o nº 206.916, sob nomeação de Sociedade por Cotas de Responsabilidade Limitada, denominada

⁷ O Jornal *O Progresso*, fundado em 1951 pelo ex-deputado federal Weimar Gonçalves Torres, tinha sua sede em Dourados, a 233 km de Campo Grande. Foi um dos três mais influentes jornais de Mato Grosso do Sul, e a partir do final de 2019 deixou de ser impresso e está sendo publicado apenas na versão digital, *online*.

Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada” (GONÇALVES, 2015, p. 41) No seu início, a empresa contava com dezoito associados participantes, que residiam em várias cidades do Estado de São Paulo, como é possível verificar na primeira cláusula do contrato de fundação da empresa, onde apresentamos os nomes dos sócios. (GONÇALVES, 2015, p. 41):

Os dezoito sócios proprietários fizeram a aquisição de duas glebas para formarem a cidade de Naviraí, uma das glebas era denominada Naviraí e outra denominada Bonito, conforme a *Escritura de Compromisso de Venda e Compra*, e isso se deu na cidade de Marília, Estado de São Paulo, no dia 15 de março de 1952. A área então adquirida, marcou o início da atuação da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada no extremo sul do Estado de Mato Grosso. (GONÇALVES, 2015, p. 44).

Após ser criada, no estado de São Paulo, a razão social da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, foi iniciado o processo de atuação da empresa, com a compra de duas glebas, nomeadas de Naviraí e Bonito, para assim exercerem a sua atividade comercial. Adquirir lotes, comprar glebas⁸, áreas e propriedades imobiliárias, com a finalidade de loteamento e venda, e por meio desse negócio de obter a lucratividade, era o objeto social da empresa (GONÇALVES, 2015).

A junção das glebas Bonito e Naviraí, adquiridas pela Colonizadora, deu origem à cidade de Naviraí que, conforme memorial descritivo abaixo, está situada entre a latitude de 23°03’54”, ao Sul, e longitude de 54°11’26”, a Oeste

Situada entre os rios Amambaí e Laranjaí, afluentes do Rio Paraná, a 54° e 21 minutos de Longitude de Grenwch, e 0,2° norte de Latitude Rio de Janeiro, Comarca e Município de Dourados, Estado do Mato Grosso. O local escolhido para a cidade de Naviraí está colocado nos espigões divisores (Digo espigão o divisor das águas, Amambaí e Laranjaí, tendo como via de acesso o rio Paraná e Rio Amambaí, por este até a estrada de rodagem até Naviraí, seguindo após para Porto Felicidade, ligado ao Centro de Campanário, Ponta Porã, Caarapó, Dourados, Campo Grande e Estrada de Ferro Noroeste Brasil. (MEMORIAL DESCRITIVO-NAVIRAÍ, 1952, s/p).

Quanto à categorização geopolítica atual, é necessário destacar que o município de Naviraí está localizado no Centro-Oeste do Brasil, no sul de Mato Grosso do Sul, na Mesorregião⁹ do Sudoeste e na Microrregião de Iguatemi (FARIA, 2018). Assim, Naviraí é o

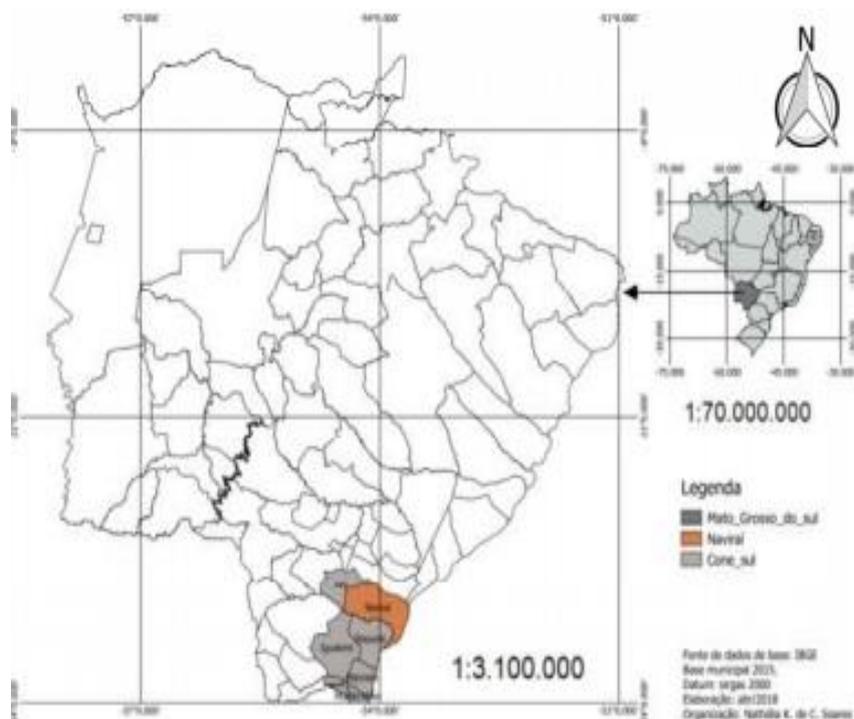
⁸ Gleba é a porção de terra que não tenha sido submetida a parcelamento sob a égide da Lei n° 6.766/79, o que equivale dizer que estaremos diante de uma gleba se a porção de terra jamais foi loteada ou desmembrada sob a vigência da nova Lei.

⁹Mesorregião é uma divisão territorial de região por cidades que possuem características em comum: econômicas, culturais, históricas semelhantes, e outras. A Mesorregião do Sudoeste do Mato Grosso do Sul é formada por três microrregiões como a: Microrregião de Bodoquena (cidades - Bela Vista, Bodoquena,

ilustre centro do Cone Sul do estado, tendo um importante acesso às principais regiões do Brasil, como os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso (NAVIRAÍ, 2015).

Assim, a imagem do mapa, a seguir, fornece uma precisa visualização da localização da cidade.

Figura 1. Mapa da localização de Naviraí e região do Cone Sul-MS

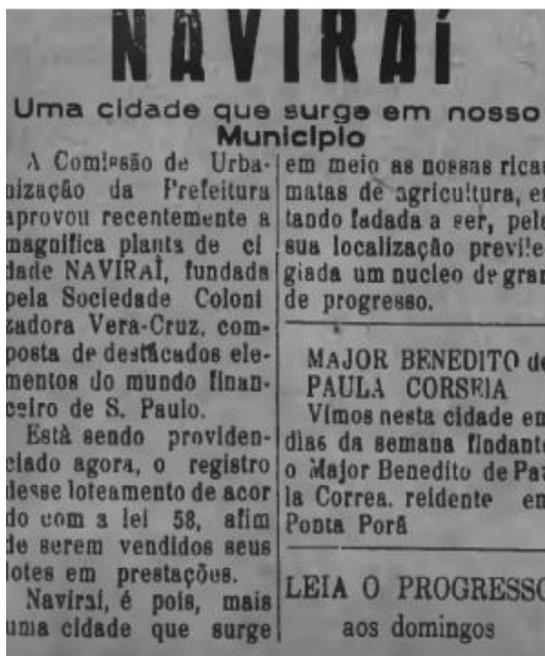


Fonte: Org. Soares (2018).

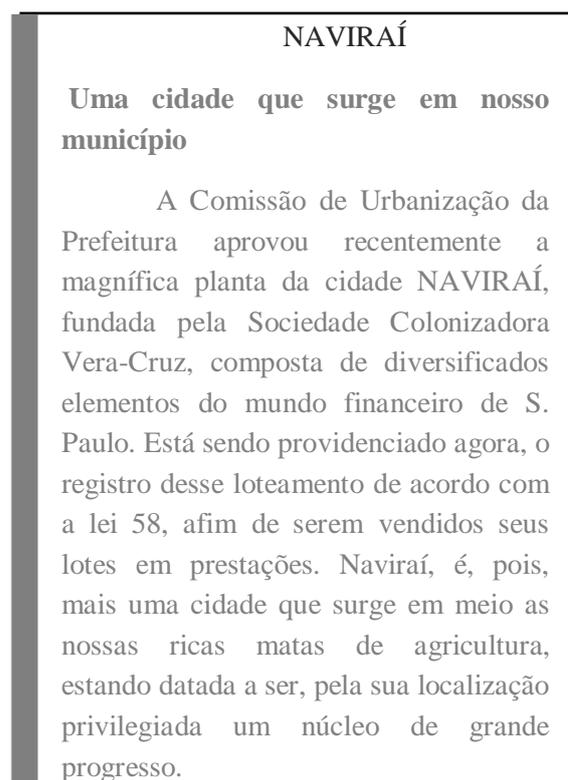
Em relação ao Memorial descritivo nota-se a ênfase no que se refere a estrutura planejada para a formação da cidade, em um modelo de organização que seguia os “moldes modernos do urbanismo da época” (GONÇALVES, 2015). Isso indica que a empresa buscava apresentar uma cidade em construção, organizada com perspectiva de crescimento, já que almejava um modelo urbanístico planejado e organizado.

Bonito, Caracol, Guia, Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque), Microrregião de Dourados (cidades – Amambai, Antônio João, Aral, Moreira, Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brillante e Vicentina) e a Microrregião de Iguatemi (cidades – Angélica, Coronel Sapucaia, Deodápolis, Eldorado, Glória de Dourados, Iguatemi, Itaquiraí Ivinhema, Japorã e Jateí, Mundo Novo, Naviraí, Novo Horizonte do Sul, Sete Quedas, Paranhos e Tacuru) (BRASIL, 2016).

Figura 2. Matéria jornalística que apresenta surgimento de Naviraí



Fonte: Jornal *O Progresso* (Edição nº 60, 22/06/1952).



O contexto de divulgação e propagandas realizadas pelos meios de comunicação da época evidenciam o processo de migração de famílias residentes no estado de São Paulo, para as Glebas que foram adquiridas pela Colonizadora. Nessa lógica, entre os anos 1950 e 1960, Naviraí recebeu um considerável quantitativo populacional, visto que “o loteamento conduziu a uma densidade populacional que culminou, como já se disse, com a emancipação em 1963, do município de Naviraí” (GONÇALVES, 2015). No que se refere à chegada de migrantes, de acordo com o Sr. João Martins Cardoso, a primeira leva que se dirigiu para Naviraí, foi um grupo constituído por dez famílias.

Figura 3. Início da derrubada de árvores para construção de casas em Naviraí



Fonte: Barreto (1985, p. 19).

Na Figura 3 podemos observar a localidade de Naviraí, quando ainda se encontrava rodeada de floresta, além de dois dos trabalhadores da época, dando seguimento na derrubada das árvores para dar início à construção das casas, visando abrigar as famílias que, posteriormente, seriam os primeiros moradores do então distrito:

Os primeiros migrantes ao chegarem nas novas terras, iniciaram suas atividades realizando a construção das casas, porque era preciso criar meios para a fixação e assim, construíram residências fazendo uso de materiais retirados da natureza, improvisando habitações de pau-a-pique, usando tecnologias rudimentares, de barro e estacas de madeira para edificar, paralelo a essa atividade, realizaram a derrubada da mata nos lotes rurais, para as primeiras plantações, com produtos voltados para subsistência. (GONÇALVES, 2015, p. 59)

Ainda segundo Gonçalves (2015, p. 74),

No setor econômico do período que pesquisamos da década de cinquenta à setenta, é possível compreender que logo após a compra das glebas Bonito e Naviraí, pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso e Limitada, esta passou a comercializar lotes, e com isso ocorreu a chegada das primeiras famílias, nos anos que seguem a 1952, as quais se estabeleceram no local, iniciando a derrubada da mata virgem, formando novas paisagens no novo lugar.

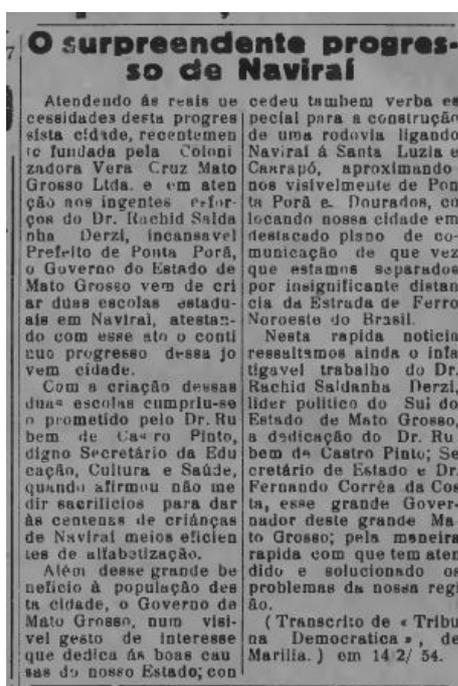
As primeiras movimentações econômicas que os novos habitantes desenvolveram, ocorreram em torno do plantio do café. Paralelo ao cultivo do café, em meados dos anos 1950 se instalaram nesse local as primeiras serrarias, devido a abundância de madeira

existente na Gleba. Este setor foi responsável por movimentar a economia naviraiense por muitos anos, visto que no auge da extração da madeira, no final da década de 1960, até meados da década de 1980, a cidade chegou a comportar 79 empresas com atividades relacionadas à extração de madeira, registradas na Junta Comercial do Estado de Mato Grosso do Sul (JUCEMS), entre os anos de 1970 e 1985. Conforme Gonçalves (2015, p. 78):

Com a chegada das serrarias iniciou-se um período de um novo crescimento em Naviraí, e isso passou a ser retratado pelos jornais, como a reportagem publicada no dia 21 fevereiro de 1954, pelo Jornal O Progresso, noticiando o crescimento da Vila, numa matéria intitulada “O surpreendente progresso de Naviraí”. Nela é mencionada a criação de duas escolas e a liberação de verbas para construção de uma rodovia que ligava Naviraí a Santa Luzia e Dourados. Ao analisar a matéria jornalística, o colunista busca chamar atenção para o crescimento de Naviraí, e tal matéria pode ser considerada como uma propaganda atraindo compradores para os lotes que estavam sendo vendidos pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada.

Em 1954 uma matéria do jornal *O Progresso* evidencia o “progresso” do município (Figura 4).

Figura 4. Matéria anunciando o progresso e crescimento de Naviraí



Fonte: Jornal O Progresso (Edição nº 147, 21/02/1954).

O surpreendente progresso de Naviraí

Atendendo as reais necessidades desta progressista cidade, recentemente fundada pela Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda. E em atenção aos ingentes esforços do Dr. Rachid Saldanha Derzi, incansável prefeito de Ponta Porã. O Governo do Estado de Mato Grosso vem de criar duas escolas estaduais em Naviraí, atestando com esse ato o contínuo progresso dessa jovem cidade.

Com a criação dessas duas escolas cumpre-se o prometido pelo Dr. Rubem de Castro Pinto, digno Secretário da Educação, Cultura e Saúde, quando afirmou não medir sacrifícios para dar às centenas de crianças de Naviraí meios eficientes de alfabetização.

Além desse grande benefício a população desta cidade, o Governo de Mato Grosso, num visível gesto de interesse que dedica as boas causas do nosso Estado; concedeu também verba especial para a construção de uma rodovia ligando Naviraí à Santa Luzia e Caarapó, aproximando nos visivelmente de Ponta Porã e Dourados, colocando nossa cidade em destacado plano de comunicação de que vez que estamos separados por insignificante distancia da Estrada de Ferro Noroeste do

A emancipação política ocorreu em 1963, elevando-se a município, desmembrando-se do município de Caarapó, mediante a Lei Estadual nº. 1.944 (MATO GROSSO, 1967). O Projeto de criação do município foi elaborado pelo deputado Federal Weimar Gonçalves Torres¹⁰, e dois anos após a emancipação que levou Naviraí a se tornar município, toma posse o primeiro prefeito, João Martins Cardoso, em 1965.

Após ser elevado a nível de município, no dia 11/11/1963 pela Lei nº 1944, de 11 de novembro de 1963 (NAVIRAÍ, 2015), foi nomeado temporariamente para vice-prefeito de Naviraí o Sr. Otacílio de Souza Carvalho membro da UDN, mesmo partido do prefeito de Caarapó, até que se realizasse a primeira eleição:

Na primeira eleição a cidade de Naviraí não possuía uma população expressiva, fato que pode ser comprovado pelo reduzido número de eleitores, pois o candidato à prefeitura João Martins Cardoso, militante do PSD, venceu a eleição, com 449 votos, enquanto o outro candidato Mauro Fukushima, representante da UDN, obteve 237 votos. Devido a

¹⁰ Weimar Gonçalves Torres foi um poeta e político que nasceu na cidade de Ponta Porã, em 6 de dezembro de 1922. Em 1947, formou-se em Direito, na faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em maio de 1948, tornou-se o primeiro advogado da cidade de Dourados, e em 1951 tornou-se vereador. Em 21 de abril de 1951, lançou a primeira edição do jornal *O Progresso*, em Dourados.

votação de prefeito e vice-prefeito serem separadas, o candidato a vice-prefeito pela chapa do PSD Otacílio de Souza Carvalho foi eleito com 419 votos, enquanto o candidato a vice-prefeito pela UDN, Antônio Pacola obteve 258 votos. Em relação aos vereadores eleitos para a primeira legislatura foram: Antônio Augusto dos Santos, Sakae Kodama, João Jorge da Costa, Oeival Fernandes Moreira e Augusto Nocera, conforme a matéria noticiada no Jornal O Progresso de 07 de abril de 1965. Após a vitória, os candidatos eleitos do executivo e legislativo tomaram posse no dia 15 de maio de 1965, e permaneceram no cargo até 30/01/1967. (GONÇALVES, 2015, p. 94).

Gonçalves (2015, p. 95) realizou uma análise sobre essa vitória do candidato João Martins Cardoso,

É possível perceber que ele tinha fatores que o favoreciam politicamente como: Apoio do deputado Weimar Gonçalves Torres, que era um nome muito expressivo no Estado do Mato Grosso, apoio do maior acionista da Colonizadora Vera Cruz, Ariosto da Riva, e também do Sr. Antônio Augusto dos Santos. Outro fator pode ser considerado como determinante para a vitória do PSD foi a saída abrupta do sub-prefeito nomeado temporariamente da UDN Sr. Otacílio de Souza Carvalho, que após discórdias políticas dentro da UDN, Otacílio se desligou desse partido e passou a integrar o PSD, onde concorreu como candidato a vice-prefeito.

Nesse sentido, após concluir sua análise sobre a trajetória e atuação da Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada, em Naviraí, Gonçalves (2015, p. 116) acrescenta que:

[...] foi possível compreender que a formação do núcleo urbano de Naviraí se deu devido a necessidade de vender os lotes rurais, pois quanto mais desenvolvido fosse o núcleo urbano, isso facilitaria a comercialização, que era o principal foco da empresa, tal fato pode ser evidenciado, uma vez que ao esgotar a venda dos lotes rurais o diretor gerente da Colonizadora Ariosto da Riva se desligou da empresa, e investiu na Colonização no extremo norte do Estado de Mato Grosso, onde ele fundou a INDECO- – Integração Desenvolvimento e Colonização, para atuar na colonização de pelo menos três cidades, Paranaíta, Apiacás e Alta Floresta.

No município de Naviraí, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) atualizado, a educação na cidade iniciou-se oficialmente em 1958, quando a região ainda era Mato Grosso (NAVIRAÍ, 2015). Nesse viés, o objetivo neste capítulo foi descrever aspectos históricos referentes ao início da educação voltada para atender as crianças com idade pré-escolar, que necessitavam de escola antes mesmo do surgimento e funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon:

O curso primário funcionava em salas de aula isoladas eram conhecidas como escolas Reunidas de primeiro grau. Soubemos que funcionou uma sala em casa localizada na Rua Alagoas (já demolida), outra onde está localizado o restaurante Pinheirão, ainda outra Onde foi construído o depósito da Antártica. Foram diretores destas Escolas, por primeiro, Sra. Diva dos Santos; depois, o Sr. Manoel de Almeida. A primeira professora contratada pela Prefeitura Municipal foi Marli A. Marreto, que aos 14 anos enfrentavam a sala de aula [...]. Em 1964, já exercia suas funções como professora leiga Adélia Dombroski. Era contratada pelo Estado e até hoje permanece nessa função, lecionando na EEPG Marechal Rondon. É, portanto a primeira professora Estadual que Naviraí acolheu. Em 1968, foi iniciada a construção do Grupo Escolar Marechal Rondon. A princípio com 8 salas de aula; posteriormente foram acrescentadas mais 8 salas [...]. Depois de concluído passou a abrigar este prédio o primário e o curso de Ginásial. Em 1969 era diretor do curso primário o senhor José Molina, com a exoneração deste assume a direção o Prof. Gilberto Álvaro Pimpinati e isso no ano de 1970 até o ano de 1972. Os professores do curso primário recebiam seus vencimentos tomando por base o número de alunos em sala de aula, cada aluno correspondia a importância de Cr \$ 5,00 (cinco cruzeiros). Para efeito de vencimentos os professores trabalhavam com 40 alunos após os em indefectíveis descontos a quantia a receber era de Cr \$ 182,00 (cento e oitenta e dois cruzeiros). (BARRETO, 1985, p. 46)

Neste trecho, a autora corrobora a pesquisa ao apontar de maneira específica e resumida, como a educação fora surgindo no município, por meio de algumas salas de aulas isoladas, ou seja, as escolas reunidas. Mesmo sem nenhum documento que viesse a comprovar a quantidade dessas salas, Barreto (1985) indica a existência de três unidades naquele período.

Entre 1966 a 1979, houve um aumento na construção de escolas em várias fazendas, chegando a 46 e a 11 extensões. Posteriormente, o Centro Educacional de Naviraí passou a ser chamado de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Juracy Alves Cardoso, segundo o Decreto nº 1.589, de 16 de agosto de 1973 – isso em homenagem à primeira dama, esposa do prefeito João Martins Cardoso (RODRIGUES, 2019).

Durante entrevista, a depoente Ana relembrou alguns fatos e nos concedeu informações de que na década de 1980 havia outras instituições de ensino nas fazendas, nos arredores da cidade e, como aponta Halbwegs (1990, p. 73), “[...] a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado”.

Como foi apresentado no decorrer do texto, a criação oficial da escola e mesmo sua transformação em Grupo Escolar, ocorreu antes de o lugarejo tornar-se município e ser administrativamente emancipado.

Desse modo, iniciaremos o capítulo, com intuito de orientar ao leitor quanto à escolarização em Naviraí, antes da construção da escola no perímetro urbano. Para tanto, utilizaremos como respaldo alguns dos relatos das entrevistadas, na intenção de apresentar o cotidiano do ensino, mesmo pouco antes do recorte temporal da pesquisa, para melhor conceituação. Outros dados, ainda, foram retirados de trechos da documentação localizada no acervo escolar da escola. Em específico, na Pasta em Homenagem aos 50 anos da escola, elaborada no ano de 2018.

Durante a análise nos documentos dos arquivos escolares, fora descoberto que existiam alguns locais em Naviraí onde funcionaram salas de aulas na década de 1950:

[...] constatamos que em 1953, quando o engenheiro Dr. João Granjé iniciava e dava procedimentos nas divisões das primeiras propriedades, a colonizadora Vera Cruz Mato Grosso LTDA. reservou três fazendas de 100 alqueires cada na cabeceira e margem esquerda do Córrego Muriti. Essas fazendas pertenceram ao senhor Ariosto da Riva, Sr. Batista e o Sr. Vicente membros da companhia, uma fazenda cada um, todas anexas. A fazenda do Sr. Ariosto recebeu o nome de Santa Helena nome de sua esposa. Ele chegou a morar nesta fazenda e só mais tarde ele a vendeu. As outras duas fazendas logo foram vendidas ao senhor Sebastião Finotto, Sr João Jorge, Sr. Augusto Vitorino e tem apelido de Goiaca e ao Sr. João Custódio. Nestas três fazendas formou-se uma grande colônia, isto é, a primeira de Naviraí: família de empregados, famílias dos novos donos e famílias que moravam ali provisoriamente até que cortassem os seus lotes e abrissem estradas até aos locais. Havia um senhor chamado Francisco Barbosa que ensinava os adultos e as Crianças em casa a ler e a escrever não tinha escola na colônia. Por intermédio do Sr. João Jorge Costa, Sr. Sebastião Finoto e outros companheiros se organizaram e reivindicaram a criação da primeira escola de Naviraí. O sonho se torna realidade quando em 1958 o governador do Estado de Mato Grosso J. Ponce de Arruda, com sede do governo em Cuiabá, assinou o Decreto nº 437 de 08/05/1958 da criação oficial da escola, a qual recebeu o nome de Escola Rural Mista de Instrução Primária de 'Finoto'. (PPP da Escola Marechal Rondon).

Dessa maneira, podemos relacionar esse texto retirado do PPP da instituição, com a fala de Ana, com destaque para o momento em que relata que lecionou nas turmas de primeiro ano (salas mistas) em várias fazendas nos arredores da região. Assim, como também apresentado anteriormente, nos referimos a uma época em que vieram várias famílias que apostaram em iniciar uma vida nova em um lugar que recém começava a se estruturar.

Ainda voltamos ao relato da professora Ana, que relaciona algumas fazendas que possuíam salas de aulas improvisadas. Ressaltamos que por falta de fontes, não conseguimos elencar a quantidade e a localidade dessas salas de aulas: *Eu rodei, eu rodei*

todo esse município. Eu fui na Curupaí. Eu fui ao Porto Caiuá. Eu fui à fazenda Assucena [...]” (Professora Ana).

Sobre o cotidiano escolar, enfatizamos os depoimentos da professora Maria, quando a mesma relata que na época das escolas rurais, o professor, além de lecionar, limpava, cozinava, era diretor... Ou seja, era um número expressivo de funções. A professora relata ainda o difícil trajeto de acesso até essas salas de aulas nas fazendas, pois muitas estradas ainda estavam sendo construídas, de acordo com a derrubada das matas.

Relacionamos ainda, como a professora relata a dificuldade de ensinar crianças em salas mistas, nas quais as crianças não tinham noção nenhuma de estudar, visto que o acesso à educação infantil, pré e/ou jardim era praticamente inexistente, e a frequência à escola ocorria somente aos anos iniciais do ensino fundamental.

E você pegava a primeira série sem nunca ter ido num prézinho. Agora você pensa a dificuldade de você estar em uma sala mista de uma primeira série que nunca frequentou um pré né? Eu lembro assim que a gente era uma professora... É... como eu digo pra você? Daquela época, bruta que ao mesmo tempo se tornava dócil, por que pegava na mãozinha da criança. Então tinha uma parte ruim e tinha outra parte boa. Que eu me lembro de quantas crianças, quantos dias que eu fiquei pegando na mãozinha da criança. Por que a criança não tinha coordenação nenhuma. Pensa bem! Chegar lá... (Professora Ana, informação verbal).

As classes multisseriadas, conforme Cardoso e Jacomeli (2010), eram salas únicas, sem separação, que abrigavam alunos de diversas séries, geralmente da 1ª à 4ª série, sob a regência de um único professor. Neste âmbito, apresentamos, a seguir, as Figuras 5 e 6, momento em que podemos conhecer a clientela que era atendida, antes da criação do Grupo Escolar Marechal Rondon, pois, apesar de não ter a data das fotos, consta o local no documento em que a fotografia foi tirada, isto é, nas escolas reunidas em uma das várias fazendas existentes à época, onde havia a prática do ensino.

A seguir, as Figuras 5 e 6 permitem conhecer a realidade do ensino antes da criação do Grupo Escolar, com imagens do lugar onde havia salas de aulas, localizadas em fazendas. Ressaltamos que na Figura 5 continha a data, já na Figura 6 não continha data.

Figura 5. Crianças em frente as casas das escolas reunidas (1967)



Fonte: Barreto (1985).

Na Figura 5, notam-se várias crianças: as meninas com vestimentas iguais – vestidos brancos –, e os meninos com calça, camiseta branca e gravata escura. Todos aparentemente estão posicionados onde indica ser uma rua, perto das casas onde funcionavam as escolas reunidas (BARRETO, 1985). Há na imagem ainda, dois adultos-mulheres, posicionadas no lado esquerdo da foto. Percebe-se que, por serem salas mistas, não existe um padrão apenas de tamanho, supõe-se que sejam crianças de 4 a 12 anos.

Figura 6. Turma de alunos da 1ª série, em frente a casa onde funcionavam salas de aula



Fonte: Barreto (1985).

A Figura 6 também apresenta uma significativa quantidade de crianças e, neste caso, as que eram atendidas pelas as escolas reunidas nas fazendas de Naviraí. É possível observar que, assim como na fotografia anterior, não há apenas uma faixa etária de criança, e que constam três adultos na imagem: duas professoras e um homem, que possivelmente seria o inspetor. Nota-se que o ambiente em que a foto foi tirada – um ambiente gramado –, provavelmente se trata de uma das fazendas que atendiam às crianças. Outro fator interessante de relacionarmos é sobre o fato de algumas crianças não estarem de calçado, o que provavelmente indica sinônimo de faltas de recursos. Quanto a isso, novamente, podemos relacionar uma das falas das professoras quando a mesma relata que: *A gente ajudava até assim com calçado para aluno que vinha sem... Olha era um... Sabe... Era um sofrimento muito grande sabe... (Professora Ana).*

Para entendermos a transição da realidade local de nossa pesquisa, de escolas reunidas para a criação do Grupo Escolar, nos atentamos sobre como o relato da professora Maria, que lecionou no prédio do Grupo, no perímetro urbano, aborda essa transição. Ela afirma que era uma realidade diferente, onde o ensino era mais organizado, não eram mais

salas multisseriadas, cada criança em seu devido nível; havia merendeiras, diretores e até mesmo uniformes para as crianças: “É... tinha... Os meninos eram calça azul e camisa branca e as meninas saia azul de prega e camisa branca” (Profª. Maria, 2019).

Os uniformes, segundo relato da professora os próprios pais tinham que mandar fazer, ou seja, a escola não fornecia. Em pergunta se ficava alguma criança sem uniforme a mesma diz: “[...] 99,9% dos pais faziam. Eles tiravam da boca para fazer” (Profª. Maria, 2019).

Nota-se, neste período, uma participação efetiva dos pais no cotidiano escolar. Muitos compunham a Associação de Pais e Mestres, participavam das convocações, reuniões e até mesmo na manutenção da escola. Na verdade, tanto os professores quanto os pais tinham deveres cotidianos estabelecidos pela escola e que deveriam ser cumpridos para garantir o bom desempenho dos alunos e dos filhos.

Os deveres dos pais eram os seguintes:

1 – Verificar diariamente os cadernos dos filhos; 2 – Não permitir que venham sem uniforme; 3 – Não permitir que cheguem atrasados; 4 – Colaborar com tôdas as campanhas, festas e reuniões escolares; 5 – Colaborar com a escola na aplicação das novas técnicas de Ensino; 6 – Não permitir que seus filhos cheguem sujos na Escola; 7 – Colaborar com a CAIXA ESCOLAR e outras INSTITUIÇÕES ESCOLARES; 8 – Comparecer nas reuniões de Pais e Mestres; Decálogo dos professores: 1 – Não desatualizar-se na especialização; 2 – Não deixar de planejar e de preparar a aula; 3 – Não ditar pontos e sim utilizar e adotar e indicar bons livros; 4 – Não desrespeitar a personalidade do aluno nem sua moral; 5 – Não ser intransigente nos seus princípios e fins. Procurar ser amigo e conselheiro dos alunos; 155 6 – Não distinguir alunos por questões pessoais nem sexo. É dever estimular a todas na integração escola-profissão-sociedade; 7 – Não recusar discussões técnicas ou científicas, e sim aceitá-las e corrigir didaticamente os erros; 8 – Não faltar as aulas senão em casos extremos; 9 – Esforçar-se no sentido de saber os nomes dos seus alunos; 10 – Não expulsar alunos da sala. No caso de grave ocorrência indisciplinar, solicitar providências junto à administração. (ARQUIVO/DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE DOURADOS, 1970. CDR – UFGD).

Partindo do exposto na citação, pode-se verificar que diretrizes e normas estabelecidas pela Instituição se voltavam também para as questões englobando a relação da escola com a sociedade como um todo e, principalmente, com outras instituições e práticas sociais como a família e o trabalho, além de fazer com que os pais percebessem a sua função diante da importância da escola e da frequência regular de seus filhos.

2.2 O espaço do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)

Ao tratar sobre as novas direções das pesquisas no campo da historiografia educacional brasileira, Furtado (2011) salienta que ocorreram devido à quantidade de pesquisadores que começaram a realizar críticas a temáticas tidas como legítimas nos anos 1970 e 1980, influenciadas pelas novas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, especialmente pela Nova História Cultural.

Segundo Nosella e Buffa (2008, p. 16) “resultando num momento a partir do qual as análises temáticas passaram a enxergar a escola como lócus das relações sociais, germinando estudos sobre a dinâmica da escola em suas singularidades”.

Em seu texto os autores Gatti Júnior e Oliveira (2002), apresentam que as pesquisas acerca da história das instituições educativas visam dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, de modo a gerar um conhecimento mais aprofundado sobre os espaços escolares. Os autores sinalizam, ainda, que para entender a história de uma instituição educativa, é necessário buscar o seu contexto histórico, a sua arquitetura, a sua organização interna, seus alunos e professores, etc.

No entanto, Gatti Júnior e Oliveira (2002) afirmaram que se faz necessário apreender os elementos que caracterizam a identidade da instituição escolar, de modo a gerar um conhecimento mais aprofundado sobre a história da escola.

Neste sentido, é significativa privilegiar as novas interpretações que realçam a História Regional, objetivando fazer a ponte entre a totalidade e a singularidade. Deste modo, entender a história regional significa inseri-la num contexto mais amplo, no qual as mudanças em âmbito local ocorrem. Assim, historiar uma instituição educativa carece não perder de vista sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, compreender sua totalidade. (GATTI, OLIVEIRA, 2002, p. 2).

O que se nota é que, de modo geral, os estudos acerca da história das instituições de ensino focalizam quase sempre os seus processos de criação, alterações ocorridas em sua arquitetura, perfil docente e discente, bem como as transformações dos saberes veiculados em seu interior.

De acordo com o pesquisador português Magalhães (2005, p. 98),

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos

macro, meso e micro. É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar.

Diversas práticas são produzidas no interior de uma instituição de ensino, diferentes intervenções são realizadas, diversos modos de exercício de poder e de constituição de subjetividades são produzidos em seus espaços-tempos (ZILIANI, 2009). Partindo de tais constatações, dirigimos a atenção para o interior e exterior da instituição pesquisada, visto que suas formas de organização e de construção (ou arquitetura) contribuem para evidenciar o modo como funcionou.

Ao tratar das fotos e álbuns fotográficos elaborados por instituições de ensino, Barros, (2005, p.122), afirma:

As fotografias produzidas pelas instituições falam de uma história oficial, produzidas para o governo, no caso das escolas federais, estaduais ou municipais, ou para mantenedoras religiosas ou laicas, no caso das instituições particulares. As fotos são principalmente construídas por fotógrafos profissionais, associando uma estética apurada no tratamento formal (com planos bem construídos e distribuição da figuração), com um conteúdo fundado em signos que remetem à tradição humanista secular e à disciplina e moral religiosa.

Para as pesquisas no campo da História da Educação, Peixoto (2005, p. 205) explicita:

A utilização da imagem como fonte para o estudo da história da educação se explica no contexto de renovação deste campo, que incorporando os avanços da historiografia contemporânea e da pesquisa no campo educacional volta suas atenções para as práticas educativas, enquanto manifestações culturais, seus sujeitos e seus produtos, considerados em sua materialidade; pelas instituições enquanto espaços onde as práticas são criadas e recriadas.

Nesse sentido, voltamos o olhar para a fotografia enquanto documento passível de ser transformado em fonte de pesquisa.

Referente à localização de documentos para uma pesquisa, Magalhães (2004, p. 150) acrescenta,

[...] raramente encontra um corpo documental organizado, que permita uma informação coerente e considerada suficiente sobre a totalidade das questões e dos itens em análise, o investigador tem necessidade de fazer opções, pois precisa de informações e eixos significativos diante do objeto em estudo. (MAGALHÃES, 2004, p.150).

Na Figura 7, consta o registro do primeiro contato com as fontes utilizadas no decorrer dos capítulos 2 e 3.

Figura 7. Pastas com parte dos documentos utilizados na pesquisa



Fonte: Acervo escolar da instituição escolar (2019).

Tem-se na Figura 7 um exemplo de como o pesquisador deve estar atento ao selecionar seus documentos para a pesquisa, sobretudo, as fotografias. As pastas que constam na imagem, além de conterem um volume significativo de papéis diversos, não estavam organizados por datas, e até mesmo o nome de cada etiqueta das caixas não condizia com o material dentro delas. Ressaltamos que foram poucos os documentos que nos serviram como fonte para a pesquisa, no entanto, de suma importância para o diálogo no decorrer deste e do próximo capítulo.

Vale constatar, que não estamos realizando nenhuma crítica quanto aos responsáveis pelo acervo da instituição, o que ressaltamos é a necessidade de se reconhecer a importância dos mesmos como referência para a história da escola.

Como exposto na Figura 8, as instalações para o funcionamento da escola se modificaram desde sua criação que, inicialmente, funcionou em um prédio construído no centro da área urbana. Em 1967, foi construída a primeira edificação de madeira,

inicialmente com oito salas de aula e um amplo espaço aberto (pátio). Posteriormente, foram acrescentadas mais oito salas. Essa edificação ou arquitetura perdurou durante todo o período do Grupo Escolar, de 1967 até 1974 (BARRETO, 1985).

Figura 8. Fachada do Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974)



Fonte: Acervo escolar da instituição (2019).

Na Figura 8, observamos a fachada da escola do Grupo Escolar no perímetro urbano. A construção era de madeira, visto que na época esse material era o mais utilizado nas construções; a escola possuía um amplo espaço, rodeada por cercas, também de madeira, simbolizando o limite entre a instituição e a estrada. Como é possível perceber, a rua não possuía calçamento, como as demais do Distrito a época. Há ainda algumas árvores ao redor do prédio.

Como explicitado no Capítulo 1, o crescimento significativo de novos Grupos Escolares, também chamados de “palácios-escolas”, deveria marcar definitivamente o fim da prática de se ministrarem aulas nas casas dos professores, tão comum nos tempos imperiais. Aos novos edifícios atribuía-se uma função pedagógica expressa por Souza (1998, p. 123): “os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!”. Mas na imagem (Figura 8), diferentemente do projetado para essas instituições, pode-se notar que

o edifício estava distante do idealizado – característica em que se encaixava a construção do Grupo estudado.

Seguindo o padrão das construções de madeira das escolas reunidas, podemos perceber como era amplo o espaço da instituição, contudo, os recursos ainda eram poucos. Desse modo, o prédio fora construído com materiais disponíveis: “Nesta perspectiva, o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros pois, sendo uma construção social expressam as relações sociais que neles se desenvolvem” (PINTO, 2007, p. 12).

Ao analisar na fotografia a dimensão da instituição e a área em que foi construída, podemos perceber que a sua localização se dera com o intuito de atender, ao máximo, todas as demandas de crianças das várias regiões que vinham se instalar no município e que se encontravam em constante desenvolvimento:

Quanto à localização dos grupos escolares, os mesmos se constituíram como uma realidade essencialmente urbana. Assim, podemos perceber que eles foram fixados nos núcleos urbanos, geralmente na área central da cidade, em prédios construídos para os mesmos ou em edifícios adaptados de forma a embelezar e dar um ar de modernidade nas cidades. (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 5).

Autores como Hervatini e Souza (2009, p.12-13) ressaltam que:

Pela modernização dos centros urbanos, os grupos escolares se estabeleceram em prédios próprios, com salas de aula, laboratórios e outros espaços específicos para as atividades de ensino. Ao substituir as casas-escola por uma organização mais complexa, como os grupos escolares, tornou-se eminente a ampliação e modernização de seus programas didático-pedagógicos. A racionalização trazida pela industrialização do país, se apresentou também nos grupos escolares, sob a necessidade de organização do espaço, do tempo escolar e do trabalho pedagógico.

Assim, para melhor entendimento, apresentamos características dos grupos escolares, explicitando que os mesmos contavam com professores normalistas melhor remunerados e com melhores condições materiais e pedagógicas em relação às escolas isoladas. Isto se devia ao descaso do governo para com essas escolas, mesmo sendo locais indispensáveis para a instrução do povo.

Quanto às necessidades do ensino primário à época, consistia na carência de materiais, de livros, de salas apropriadas e de salários para os professores, pois estes recebiam salários inferiores aos das escolas centrais. Podemos destacar que a implantação

do modelo dos grupos escolares levava a uma eficiente divisão do trabalho escolar por meio das classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, o que possibilitava um melhor rendimento, mas conduzia também a refinados mecanismos de seleção que acarretavam o aumento da repetência. Desse modo, foi uma escola fundamentada, mais eficiente, todavia, estava direcionada para a seleção e formação das elites, indicando que a educação das massas populares possuía um papel secundário (SAVIANI, 2007).

Pode-se relatar aqui algumas problemáticas que contribuíram para que a instalação dos grupos escolares não obtivesse o êxito desejado, como em outros estados brasileiros. Conforme aponta Vidal (2006), as dificuldades diziam respeito ao alto custo para a implantação desses ou a resistência de alguns grupos sociais a este modelo escolar que pressupunha o afastamento das crianças do lar e, conseqüentemente, do trabalho produtivo.

Souza (2008) enfatiza que a estratificação também atingiu a rede escolar dos estados, ao estabelecer diferenças nas condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas e no ensino ministrado, tendo em vista a sua localização. Assim, vale ressaltar que somente a partir da segunda metade do século XX, a expansão maciça dos grupos escolares ocorreu em todo o país, mas a uniformidade e padronização das escolas pretendidas pelos diretores foram um ideal inalcançável devido ao confronto pelas apropriações e os modos de pensar e agir dos próprios sujeitos implicados no ato educativo.

Ainda discutindo acerca da arquitetura escolar e a sua influência no campo educacional de cada época, destacamos os apontamentos de Escolano (2001, p. 23):

A arquitetura como forma de escritura no espaço, expressava e instituía, assim, um discurso inovador, mas ao mesmo tempo punha em risco também os desenvolvimentos posteriores da educação formal. Constituía-se, então, num importante fator de modernização do ensino, ainda que iniciasse um processo histórico que ia desembocar, condicionado por diversas variáveis econômicas, políticas e culturais, em rígidas formas de conservadorismo quanto à ordenação do território e do espaço escolares.

O “espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p. 26). Assim, o espaço escolar pode ser assimilado como “constructo cultural” que perpassa sua materialidade, transformando-se em alguns discursos, podendo ser interpretado através da materialidade e dos denominados

currículos ocultos – aquilo que não fica registrado em atas ou em qualquer outro tipo de documento, que não faz parte do plano de aula em si, mas que acontece, está ali e pode ser analisado no espaço educativo.

Para Foucault, “[...] creio que a inquietação de hoje se refere fundamentalmente ao espaço, sem dúvida muito mais que ao tempo; o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se reparte no espaço” (FOUCAULT, 1984, p. 413).

Os apontamentos dos autores sobre o espaço nos levaram a considerar que a criação de edifício-escola serviu para proteger e impor os interesses nacionais, ao mesmo tempo em que foi e é possível educar. Escolano (2001, p. 45) indica de que maneira a arquitetura pode agir no processo de escolarização:

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja por si mesma bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. O espaço escolar sempre tem algo a oferecer, quem o planejou e o executou, o fez pensando na imagem que pretendeu internalizar em quem por ele passasse.

Segundo Viñao Frago, (2001, p. 69), “[...] a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico”, um lugar que foi planejado e a partir daí construído para esta finalidade. A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. Desse modo, o espaço escolar dos grupos foi objeto de programação:

Uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas. Portanto, foi necessário desenvolver projetos que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem as novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia. Todavia, é preciso reconhecer que esse investimento dos Estados não correspondeu às expectativas de um discurso que propunha a restauração da sociedade por meio da educação. (BENCOSTTA, 2001, p. 106).

Ao entender que o espaço urbano é composto de significados socialmente compartilhados, optamos em seguir com o argumento de que “o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente” (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 116).

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

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

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

Essa situação começou a mudar, mas ainda não sem dificuldades, com as políticas educacionais instituídas, principalmente, na chamada “Era Vargas”, a partir da década de 1930, com a promulgação da Constituição Federal de 1934, das Leis Orgânicas da década de 1940 e, também, da Constituição Federal de 1946. Nos anos 1930, após a vitória de Vargas e de seus aliados empenhados no processo de industrialização e modernização do país, a educação passava a ser assumida como política do estado, marcada, entre outros aspectos, pela criação do Ministério dos Negócios da Saúde e da Educação. (BOBADILHA, 2016, p. 22).

Com a primeira Constituição da Era Vargas (BRASIL, 1934), o Estado assumia a obrigação de manutenção e expansão do ensino público, propiciando a gratuidade do ensino primário e deliberando que os governos federais, estaduais e municipais deveriam aplicar uma porcentagem, ainda que pequena, de seus impostos na educação e atribuir a competência da União para esquematizar as diretrizes da educação nacional.

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

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

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

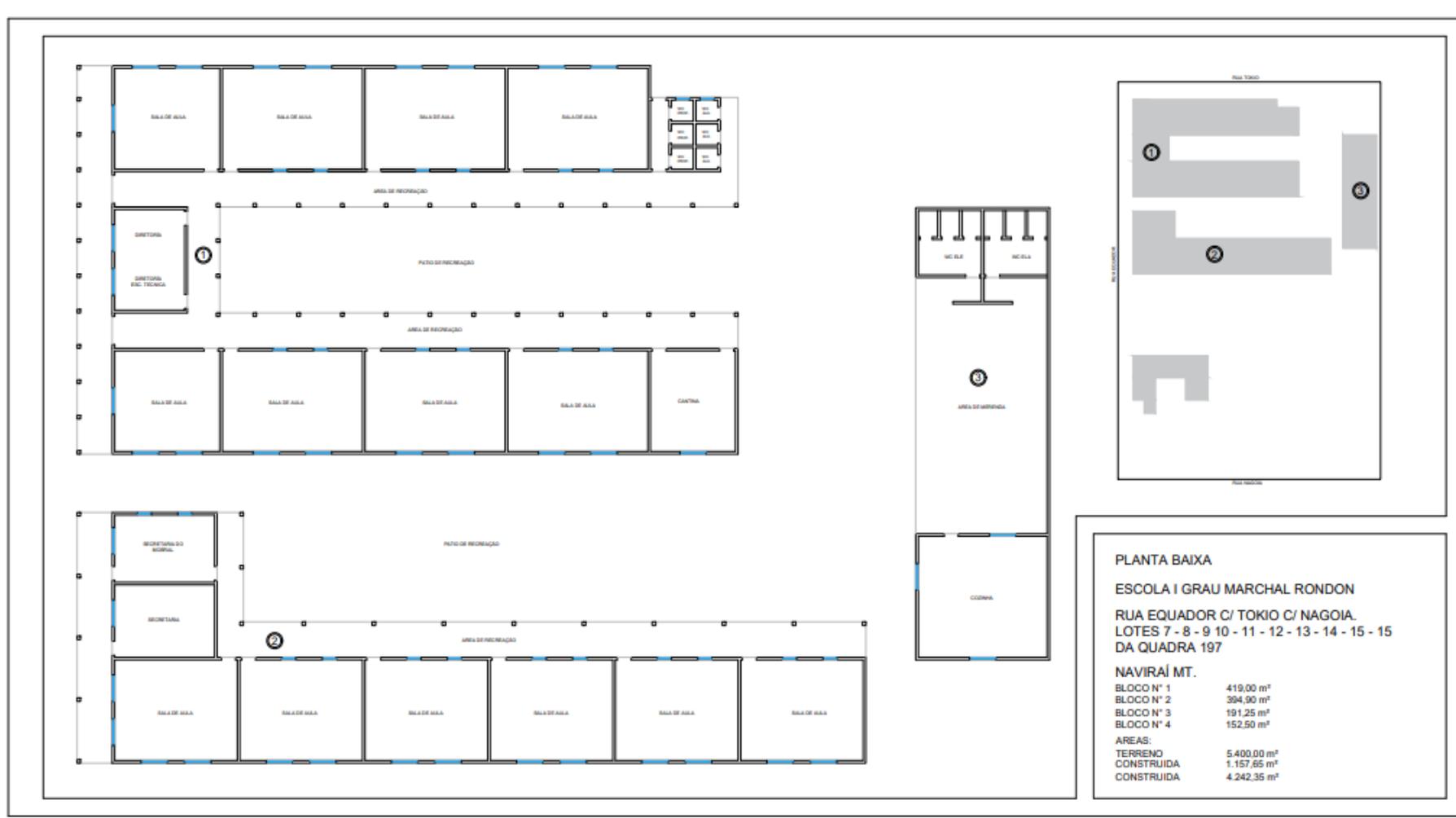
Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a ‘fixação’ do homem do campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras.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

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

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

Nesse contexto, buscamos dialogar em nosso texto de maneira que os leitores pudessem obter conhecimento acerca da estrutura física do espaço da instituição escolar do Grupo Escolar Marechal Rondon, no período circunscrito da pesquisa. Para tanto, elaboramos um esquema de planta baixa da primeira escola instalada na área urbana no município de Naviraí, destacando que tivemos acesso ao documento original. Todavia, como a impressão não ficou legível, levamos o documento em um centro especializado de arquitetura e pedimos um novo desenho, conforme exposto na Figura 9.

Figura 9. Planta baixa da Escola de I Grau Marechal Rondon (1975)



Fonte: Acervo escolar (1975).

Atualizado

pela

autora

(2019).

Ressaltamos na Planta baixa (Figura 9) – o projeto para a construção da instituição escolar – mais tarde denominada Escola de I Grau Marechal Rondon. Foi construída, como aparece em outros documentos, pelo diretor da instituição à época (1974), Valdimiro Araújo de Souza, que formou uma pasta, na qual continha um processo de solicitação de funcionamento de Escola de I Grau, por meio do Processo nº 30.466/1971 (?), no intuito de obter esse novo espaço, para que, de fato, se tornasse uma escola de I Grau, conforme a legislação da educação vigente, Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

A Planta baixa do prédio do Grupo evidencia que havia um número expressivo de salas, 14 no total, e contava ainda com 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 1 sala dos professores, 2 banheiros, 1 cantina, 1 cozinha e um amplo espaço para o refeitório. Para melhor entendimento quanto ao espaço e arquitetura da instituição, relacionaremos algumas características, de acordo com a planta.

O Grupo possuía, no período entre 1967 e 1974, 14 salas de aulas, voltadas para turmas sem discriminação de sexo, organizadas de acordo com a idade das crianças; 1 sala de direção, localizada ao fundo, entre os pavilhões 1 e 2; 1 secretaria do Mobral¹¹ e 1 sala de secretaria – ambas situadas nos fundos, entre os pavilhões 2 e 3; 3 banheiros específicos para os professores e os 3 banheiros específicos para os alunos – todos localizados no final do pavilhão; 1 cantina, localizada no final do pavilhão 2; 1 cozinha e 1 área de merenda extensa com 14,50m, localizados em um pavilhão separado dos demais, à frente de todos. Nesse pavilhão constavam mais 2 banheiros, um masculino e um feminino.

Destacamos que a escola foi construída de madeira, ocupando um vasto espaço, mais precisamente um terreno equivalente a uma quadra, localizada na rua Equador com a Tokio e Nagoya. Com áreas do terreno: 5. 400.00 m², área construída: 1. 157.65 m² e com área livre constando de 4.242.35m², a criação do Grupo deu-se com apoio e verbas do Governo Estadual de Mato Grosso, conforme o Decreto nº 223 de 1967 (MATO GROSSO, 1967). Destacamos ainda, que devido à falta de fontes, não relatamos como fora a construção da escola, ou seja, seus personagens.

Torna-se pertinente observar na imagem da Planta da instituição, indícios do conceito de panóptico em relação à sua construção, voltada para a visão ampla das salas

¹¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice, durante o Regime Militar (1964-1984).

de coordenação e direção, de forma que o dispositivo panóptico "automatiza e desindividualiza o poder" (FOUCAULT, 2012, p. 191). Trata-se de uma relação automática que percorre a programática do "dispositivo", e que, para dado nível de despersonalização "pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder" (p. 192).¹²

A caracterização foucaultiana do panóptico como "jaula cruel e sábia" (FOUCAULT, 2012, p. 194) apresenta um modelo programático oportuno para a retirada de um máximo de disciplinamento e performance no conjunto das relações de fetiche modernas: "é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal".

Tais características permitem relacionar com construções de grupos escolares da região, como abordado no trabalho de Netto (2014). Em sua dissertação, o autor também realiza análises quanto à estrutura arquitetônica do prédio da instituição, e explica que mesmo sendo propícia para a realização de vigilância permanente, os indivíduos que ali convivem não se sentiam vigiados:

Este controle, muitas vezes, nem é percebido pelos professores ou alunos de forma consciente, mas inconscientemente todos o percebem e são influenciados em seu comportamento. Assim, também, se forma uma autoconsciência ou autocontrole em relação ao uso do espaço, ou seu consumo. Foucault compara este comportamento por aquele almejado tanto por Rousseau, de uma forma lírica, e de Bentham, de forma obsessiva pelo controle. Segundo Foucault, nos textos da Revolução Francesa, podem ser encontrados objetivos humanitários a partir do projeto de Bentham. (BENEDETE NETTO, 2014, p. 156).

Entende-se que sujeitos constituídos pelo poder-saber ajudam a vigiar a cidade, a instituição, os locais públicos e privados, denunciando aquilo que foge ao que se chama de "normalidade", que é um dispositivo que possui a função de regulamentar e disciplinar o corpo e as ações da população. De forma que o sujeito pode ser considerado então como "normal" ou "anormal", pelos discursos veiculados em uma determinada sociedade, dependendo de suas ações, o lugar onde deveria estar e transitar (BOBADILHA, 2016).

Netto, (2014, p. 157), acrescenta:

Esta forma de educar só pode ser feita quando se tem o poder da vigilância, ou da transparência dos espaços, determinada pelo projeto arquitetônico, que realmente torna o espaço desta escola completamente diferente das demais escolas grandes estudadas. Mesmo que exista esta vigilância, em todas elas o espaço escolar desenvolvido a partir de um núcleo transparente, iluminado, e que

¹² Nas palavras de Foucault (2012, p. 159): "o esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos".

permite vigilância constante é muito diferente daquele exercido em espaços fechados e inacessíveis à visão.

Ao analisarmos a organização específica da arquitetura do prédio, vemos, certamente, como o Grupo Escolar Marechal Rondon foi criado com as mesmas perspectivas estabelecidas para outros Grupos: se instalaram em tempos de modernidade, principalmente quando comparados às escolas isoladas. E, ainda, sendo considerado como uma “repartição pública, com horários de funcionamento, postos, hierarquias funcionais, divisões dos alunos por classes, concentração de crianças e docentes, aparelhamento, higiene, pedagogicamente bem instalado e bem localizado” (VIDAL, 2006, p. 84), logo, delimitaram o espaço escolar e o separaram da casa do professor instituindo normas padronizadas para o seu funcionamento:

Os republicanos identificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos por isso os grupos escolares tornaram-se um símbolo era preciso tornar os evidentes exibi-los, soleniza-los (SOUZA, Rosa Fátima. Templos de civilização, 1998).

Contudo, vale ressaltar, com apoio de Stein e Brito (2002, p.27), que

[...] mesmo quando instaladas, dado seu o alto custo da instalação e manutenção dos Grupos Escolares, estes perdiam a imponência original de seu significado: mesmo com os moldes ideáticos de sua constituição inicial, foram se adaptando a realidade estadual e a medida de sua inserção nestes espaços, instalavam-se em simples construções, totalmente distante da representatividade imponental de outrora.

De acordo com Veiga (2000, p. 4), “a escola, é o espaço de institucionalização do saber, de produção e transmissão de cultura, hábitos e valores. Consolida-se, entre outros fatores, pela importância que teve na ressignificação da cultura material mais geral da sociedade”. Neste aspecto, é preciso compreender acerca da relação existente entre as estratégias de funcionamento das disciplinas escolares e o espaço de institucionalização do saber escolar.

Ainda, segundo Escolano e Frago (2001, p. 61), que aprofundam este tema, relacionando o aspecto físico da escola com o seu valor simbólico:

O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. Constróis e ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte: o espaço,

portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Desse modo, o novo modelo de organização escolar introduzido no final do século XIX, simbolizava a concepção de urbanização, modernidade e “progresso”, adequada a uma República em processo de estabilização.

Intencionalmente instalados em lugar de destaque nos centros das cidades, os prédios dos grupos escolares eram planejados para se destacar e para divulgar a importância de seu papel social na formação do cidadão brasileiro. No caso de Naviraí, mesmo o prédio da instituição sendo de madeira, considera-se que foi um dos avanços mais significativos da época, considerando-se que havia poucas residências naquele período, e ainda lembrando que a madeira era um dos materiais mais acessíveis para as construções.

Figura 10. Imagem no pátio do recreio da instituição, pavilhões 1 e 2 (1967-1974)



Fonte: Acervo escolar (2019).

Conforme podemos observar na Figura 10, e também na 11, apresentada mais adiante, a área externa ocupava um amplo espaço da instituição – sempre no formato comum de construção para as escolas estaduais do período –, com os pavilhões de salas

separados por um espaçoso pátio, que proporcionava à sala da direção uma visão panorâmica do todo, especialmente das salas de aula.

Em certa medida, esse modelo de construção, onde o local em que se encontra a sala de direção e também a de coordenação, possibilita uma visão ampla das salas de aulas e do pátio, remete ao efeito do panóptico: “o panoptismo é uma invenção tecnológica que está para a ordem do poder assim como a invenção da máquina a vapor está para a ordem da produção” (FOUCAULT, 2001b, p. 160). Era um modelo característico das construções de instituições especialmente do século XIX, e que permanece durante boa parte do século XX, evidenciando o exercício de um poder que o pensador denominou disciplinar, dirigido a cada indivíduo.

Ao compreender que o efeito do panóptico foi, e em algumas instituições ainda é, bastante crucial, já que a visibilidade permanente acarreta o funcionamento automático do poder. A ação do panóptico é individual, porque atua sobre o corpo do indivíduo, mas é também coletiva, na medida em que atua sobre o corpo social. Como resultado, o poder disciplinar tornou-se internalizado. O panoptismo faz

[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os 11 detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 2002, p. 166).

No início, o panoptismo foi operado, alicerçado em “condições locais e de urgências particulares” (FOUCAULT, 2001b, p. 222), porém o exercício de poder se transformou, passando a tomar como objeto a população.

Como a arquitetura dos grupos escolares, de acordo com seu modelo e intuito de implantação, era o de renovação e civilização da população, também no estado de Mato Grosso “Essas instituições começaram a funcionar como focos de atração e como local especificamente criado para formar os futuros cidadãos mato-grossenses” (REIS, 2006, p. 49).

Figura 11. Pavilhões e o pátio usados para o recreio (1967-1974)



Fonte: Acervo escolar (2019).

A Figura 11 evidencia o pátio e os pavilhões do grupo escolar de Naviraí. Verificamos dois pavilhões na escola, um amplo espaço na parte do pátio e ao fundo na imagem observamos a sala da direção.

Partindo das análises das fotografias, dialogamos com Faria Filho (1998) que relaciona a criação do pátio da estrutura física escolar relevante para a institucionalização do ensino primário, tendo em vista que esse espaço surgiu com o intuito de separar a escola da rua e criar um espaço de transição entre o exterior e interior da escola, evitando que os alunos adentrassem à sala de aula, em ritmo acelerado e abrigando-os em segurança durante a recreação. Outra consideração que o autor indica quanto ao espaço do pátio escolar refere-se ao fato de ser usado como uma grande “sala de reunião”, onde os alunos recebem as informações gerais sobre os acontecimentos, eventos ou advertências na escola, geralmente no período em que estão enfileirados antes de iniciar as aulas.

Quanto à educação escolarizada, como apontado na Introdução, funcionou como dispositivo responsável em fabricar um tipo determinado de indivíduo. Lembremos que o sujeito é sempre o resultado de uma prática, melhor dizendo, o sujeito é sempre fabricado (FOUCAULT, 2001a). Nesse sentido, os novos agentes – polícia, empreendedores

privados, sociedades de benfeitores e de filantropos, família, hospitais, escolas –, passaram a ter a preocupação em assegurar saúde, bem-estar e segurança aos indivíduos.

O poder, então, passou a ser exercido por todo corpo social para assegurar o bom funcionamento do Estado. Esse poder era então exercido por instituições que Foucault (2002) chama de “blocos disciplinares” ou “disciplinas”. Na escola, há toda uma série de procedimentos de poder que asseguram a fabricação de indivíduos de determinado tipo.

Ainda, nessa discussão voltada para a arquitetura do espaço escolar e a disciplina que ela pode implicar, podemos relacionar, conforme a Figura 12, que na escola estudada, por exemplo, o controle não passa apenas pelos olhos da professora, mas também do colega, que também vigia, que também controla, porque também exerce poder. É a partir dessa concepção de poder que se deve analisar o panoptismo na escola.

Uma análise apressada poderia concluir que a disposição das carteiras na sala de aula em círculos é mais libertadora do que a disposição em fileiras. O argumento utilizado para isso é o de que, dessa forma, o estudante teria mais possibilidade de se manifestar e de ser ouvido. O círculo seria assim visto como possibilidade de derrubada dos limites impostos pela disposição em fileiras, em que os estudantes ficam isolados, sem muita condição de interagir uns com os outros. A disposição em fileiras, ao contrário, é normalmente vista como repressiva, já que favorece ao controle por parte do professor, a partir da (supervisão) da sala de aula por meio das unidades coletivas que se formam com as fileiras.

Figura 12. Interior de uma sala de aula do Grupo Escolar (1967-1974)



Fonte: Acervo escolar, 2019.

No capítulo denominado “Corpos dóceis”, de *Vigiar e punir*, Foucault (2002), trata sobre a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder, nos levando à reflexão de que um corpo dócil é, conseqüentemente, passível de transformação para que assim possa ser utilizada. A sala com carteiras de madeira, individuais, possibilita o controle de cada um e de todos, pela atuação do professor.

Para Foucault (2002), o século XVIII trouxe algumas modificações sobre o controle do corpo. O corpo sempre esteve submetido a controles muito rígidos em qualquer sociedade, no entanto, o esquema de docilidade do final daquele século foi inovador em alguns aspectos. Primeiramente, porque ampliou a escala do controle, ou seja, passou-se a trabalhar muito mais detalhadamente o corpo, procurando controlá-lo não apenas no que faz, mas também no modo como o faz e no tempo que demora para fazer. Em seguida, o objeto do controle também mudou, pois passou-se a ter como principal objetivo a eficácia dos movimentos. Por fim, a modalidade do controle passou a implicar uma coerção constante, não apenas para controlar o produto, mas principalmente para se ter controle sobre o processo. Esses elementos questionados,

especialmente nas décadas finais do século XX, em certa medida estiveram presentes nas instituições escolares do período em estudo.

O que se queria (ou se quer), portanto, são corpos dóceis para se ter corpos úteis, e isso é atingido por meio de um método que Foucault (2002) chama de “disciplina”, e que se preocupa essencialmente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades individuais. Tal método preocupa-se inicialmente com a distribuição dos indivíduos no espaço. Além das cercas a fechar conventos, escolas, hospitais, surge então o que o pensador denomina de “quadriculamento”, que tem como principal objetivo evitar que os indivíduos formem grupos desordenados e perigosos. Através dessa técnica, permanece “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2002, p. 123).

Nas escolas, a colocação das carteiras em fileiras é uma característica que ajuda a definir sua identidade, que perdura até o nosso tempo (ainda que a distribuição dos alunos/professor em sala de aula tenha sofrido transformações), com o objetivo principal de fazer com que todos ficassem sob a mira do olhar do mestre, principalmente porque sobrava espaço entre uma fila e outra para que o professor pudesse caminhar, e evitando contato entre os alunos, mantendo assim a disciplina. Insere-se nessa preocupação o estabelecimento de critérios para a distribuição dos alunos que não era aleatório – a distribuição dependia da idade, do desempenho e do comportamento.

Não é difícil perceber as consequências dessa tecnologia na escola: ao colocar os alunos em filas, a função de vigilância foi amplamente facilitada. Ao distribuir os alunos em função de seus comportamentos e desempenhos, pode-se hierarquizar e, a partir daí, premiar ou punir, bastando para isso mudar um aluno de lugar.

Essa organização do espaço interno das salas de aula, das carteiras enfileiradas, ainda nos é familiar, como apresentado na Figura 12, e mesmo em algumas escolas da atualidade.

Além do espaço, a disciplina preocupa-se também com o tempo – na escola há hora para tudo. Os rituais na escola pressupõem não apenas um horário para chegar e outro para sair, mas também um horário para rezar, para lavar as mãos, para lanchar, para escovar os dentes. A divisão do tempo se torna cada vez mais detalhada, para que se tenha maior produtividade, ou seja, é necessário um controle constante para que se tenha total utilidade no controle do tempo, para que se anule tudo que possa perturbar e distrair.

A organização das capacidades nas escolas contribui para que o processo escolar seja dividido em níveis e estes em séries/anos, com a preocupação sempre de conseguir maior produtividade: por isso é que o aluno só é promovido para outra série se for considerado apto para isso. As atividades serão consideradas como apropriadas dependendo do resultado do exame realizado no estágio anterior. Pode-se também considerar que a divisão do tempo possa ser relacionada à tentativa de dissipar os grupos de indivíduos. Como exemplo, podemos citar as escolas superiores, pois nestas é comum a semestralização das séries, em que os alunos podem escolher que disciplinas vão cursar, o que traz a consequência clara de o aluno não ter uma turma específica ao longo do curso.

Nesse contexto, faz-se necessário admitir que mesmo não se atingindo a uniformidade desejada, algumas práticas nas escolas primárias foram se consolidando com o passar do tempo, como: a formação de filas pelos alunos antes de entrar na sala, o canto do hino nacional, a chamada, as provas escritas, entre outras, que ainda se fazem presentes na atualidade.

Considerando a Figura 12 (Interior de uma sala de aula do Grupo Escolar), podemos adentrar para além do espaço físico da escola, como também ao mobiliário disponível na época do funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon. Como apontam Cortez, Silva e Souza (2002), destacamos que nas edificações escolares, mais do que em qualquer outro espaço, é “importante” que os equipamentos, os mobiliários e as dimensões dos ambientes sejam adequados às pessoas que os utilizam, de modo que possa refletir e considerar cada faixa etária atendida pela instituição.

Leite (2008, p. 54) também evidencia as características dos mobiliários e equipamentos escolares:

Em relação aos equipamentos e mobiliários escolares, a ergonomia exerce um papel decisivo. A idade escolar é uma importante fase no processo de crescimento físico e de socialização do indivíduo, o aluno não se desenvolve de modo constante ao longo da infância e adolescência. O crescimento do corpo é desproporcional, a cabeça, o tronco e os membros desenvolvem-se gradualmente e variavelmente nas suas proporções em relação às estaturas estruturais. Portanto, o móvel também não pode manter as mesmas proporções nos diversos tamanhos. Para definir as dimensões dos mobiliários ou equipamentos usados nas escolas é utilizada a análise ergonômica e a “antropometria”, um ramo da ergonomia que estuda as medidas do ser humano. Estas medidas atualmente são coletadas no Brasil, já que antigamente eram importadas da Europa e fugiam dos diferentes biotipos do povo brasileiro. Além disso, a regionalidade, os hábitos e

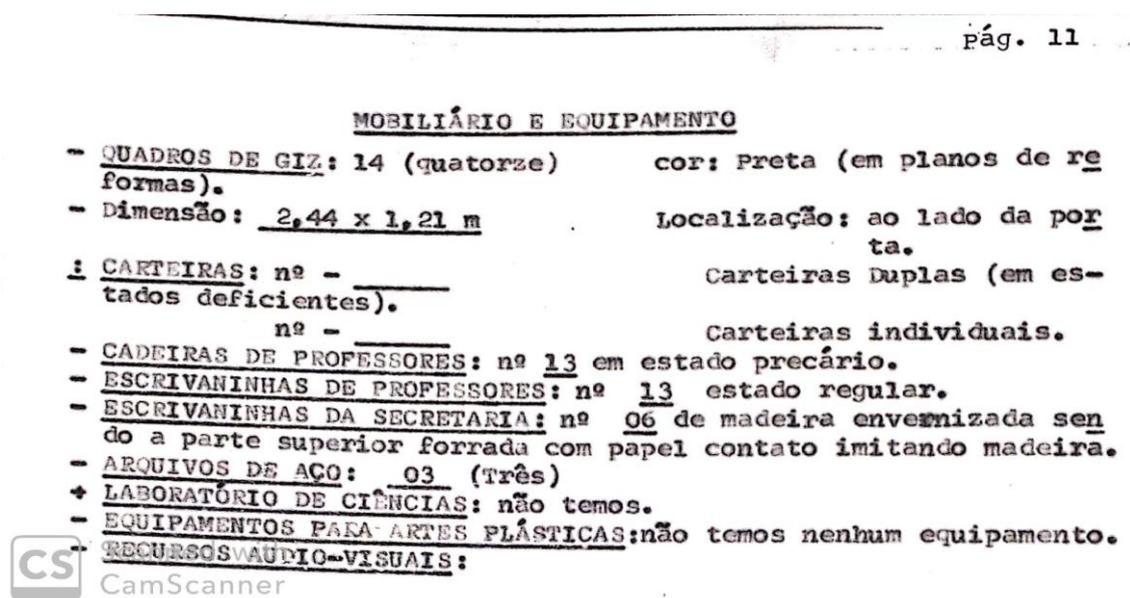
as influências sociais, culturais e psicológicas dos 55 usuários devem ser levados em conta, já que o uso do próprio corpo e dos objetos sofre o reflexo dessas condições.

Na década de 1970, ficaram estabelecidos alguns critérios objetivando o controle da qualidade na aquisição dos móveis escolares. Os critérios referiam-se ao usuário (ergonomia), ao uso (pedagogia) e aos aspectos construtivos (tecnologia) (BERGMILLER, 1999).

No Brasil, ao longo do século XIX, não havia uma política educacional pública consistente, voltada para a temática de condições do mobiliário escolar. Possivelmente devido a este quadro, o ensino era realizado em edificações adaptadas para tal função. Porém, como consequência do desenvolvimento industrial e urbano, com a chegada da República, no final do séc. XIX, surge a sistematização do projeto escolar.

Em 1974, foi redigido o documento “Mobiliário Escolar” (Figura 13), para constar a lista dos materiais existentes na época do Grupo Escolar.

Figura 13. Documento da relação do mobiliário e equipamento escolar (1974)



Fonte: Acervo escolar, 2019.

Para que haja um melhor entendimento acerca do mobiliário e a situação em que os mesmos se encontravam no Grupo, montamos a Tabela 3.

Tabela 3. Descrição e quantidade do mobiliário pertencente ao Grupo Escolar Marechal Rondon (1974)

| ANO | MATERIAL | QUANTIDADE | CONSERVAÇÃO | | |
|---------------------------|-----------------------------------|------------|-------------|----------------------|-----------------|
| | | | Bom | Regular | Ruim |
| 1974 | Quadro de giz negro | 14 | - | - | - |
| | Cadeiras | - | - | - | - |
| | Carteiras duplas | - | - | - | - |
| | Carteiras individuais | - | - | Necessita de reforma | - |
| | Cadeiras de professores | 13 | - | - | Estado precário |
| | Escrivaninhas de professores | 13 | - | Estado regular | - |
| | Escrivaninhas da secretária | 06 | - | - | - |
| | Arquivos de aço | - | - | - | - |
| | Laboratório de ciências | - | - | - | - |
| | Equipamentos para artes plásticas | - | - | - | - |
| Recursos de áudio visuais | - | - | - | - | |

Fonte: Acervo escolar, 2019.

Ao analisarmos as informações apresentadas por meio do documento sobre o mobiliário da escola, acredita-se que o intuito do governo do Estado com a criação do Grupo Escolar, em específico no distrito/município de Naviraí, assim, como em outras regiões afastadas dos grandes centros, era atender aos critérios relacionados no Regulamento de 1927 (MATO GROSSO, 1927), mas que não foram atingidos totalmente. Nota-se, ao analisar o documento, que há importantes ressalvas a respeito da falta de materiais e da situação em que esses materiais se encontravam, como por exemplo, quando relata que existem carteiras duplas, em estados deficientes. Nota-se ainda, a partir desse documento e da tabela feita para descrição da situação do mobiliário, a escassez de investimentos financeiros por parte do governo do estado de Mato Grosso, não correspondendo satisfatoriamente, ao novo modelo de ensino adotado.

Finalizamos o capítulo apontando, com apoio de Foucault (1995), como a governamentalidade opera como governo dos corpos no espaço e no tempo, fixando-os e fazendo-os circular de maneira simultânea e de que forma se transforma e se atualiza, hoje com controles mais refinados e de rápida rotação, em forças centrífugas e

centrípetas que operam juntas. Ainda é válido e relevante o operador analítico da história do espaço e ele pode nos auxiliar em estudos transdisciplinares.

Ressaltamos, com apoio das fontes, em especial o uso do arquivo escolar feito para pensar a arquitetura escolar, que alguns dos mobiliários devem ter sido utilizados, porém não buscamos “a verdade”, realizamos uma tentativa de (re)construir ou interpretar a existência da instituição escolar no que se refere ao espaço e ao tempo, haja vista que “o arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar” (MOGARRO, 2006, p. 2).

Portanto, o reordenamento dos espaços e tempos escolares por meio da disposição das salas de aula por série, a distribuição do recreio, o estabelecimento do tempo do trabalho e do lazer, enfim, os prédios escolares, estabeleceram-se como um importante organizador da vida das crianças e da cidade, em que a arquitetura das escolas, os elementos simbólicos atrelados à decoração das salas e fachadas indicavam os padrões e concepções pedagógicas associadas à modernidade, nacionalidade, progresso, indicavam o sentimento de pertencimento e de inclusão dos sujeitos.

No próximo capítulo buscamos analisar as atividades que se desenrolaram no interior do Grupo Escolar, utilizando as fontes localizadas e construídas, como as orais, referentes à clientela, famílias, professores, horário de funcionamento, currículo – método de ensino, avaliação, atividades cívicas etc.

CAPÍTULO III

O GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON (1967 - 1974): DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Este capítulo apresenta o funcionamento e as transformações ocorridas no Grupo Escolar Marechal Rondon, localizado no município de Naviraí, considerando aspectos de sua clientela, famílias, professores, atividades cívicas, entre outros aspectos.

Faria Filho (2000) afirma que os grupos escolares e seu processo de organização significavam não apenas um novo modo de ordenar e educar, mas, obrigatoriamente, uma estratégia de ação na esfera educativa escolar, delineando práticas, reforçando competências e propondo metodologias do ensino e de novas representações escolares, por meio da produção e divulgação dessas ações.

Neste Capítulo foram utilizadas como fontes documentos e fotos também localizados na escola, tais como fotos das crianças em frente à escola, das professoras uniformizadas, das crianças realizando atividades cívicas, termo de abertura, atas de resultados finais, atas de reunião do corpo docente.

3.1 O corpo docente e a administração escolar

Para se constituírem como instituição, os grupos escolares absorveram escolas isoladas ou reunidas, cujos alunos eram distribuídos em 8 ou mais classes, assim como os professores incorporados ou aproveitados como adjuntos no mesmo estabelecimento, ou ainda dispensados de seus serviços. Conforme o Art. 60 desse Regulamento (MATO GROSSO, 1927 apud SANTOS, 2012, p. 45), “se houvesse, na hora da junção das escolas, o fechamento de uma classe, seriam dispensados, primeiro, os interinos e, depois, os efetivos, seguindo a ordem de maior tempo de serviço”.

A primeira experiência em Mato Grosso com as escolas reunidas foi autorizada pela presidência do Estado, no dia 23 de outubro de 1929, todavia os trabalhos escolares somente começaram a ser efetivados em 4 de março de 1930, em Santo Antônio do Rio Abaixo (atualmente Santo Antônio de Leverger). Para sua criação foram agrupadas três escolas daquela região.

A legislação educacional previa ainda que, para um Grupo Escolar ser implantado, deveria abrigar 8 classes (4 masculinas e 4 femininas), com até 45 alunos em cada uma. Quando esse número fosse excedido, o Regulamento de 1927 (MATO GROSSO/ REGULAMENTO, 1927) previa o desdobramento das classes, com a designação de um(a) professor(a) normalista, interino(a), que tivesse alcançado notas altas em suas avaliações escolares.

Devido ao crescimento significativo da demanda a ser atendida em idade escolar, no ano de 1954, conseqüentemente foram surgindo situações negativas à educação, tais como a falta de professores, a escassez de instalações para funcionamento das unidades escolares.

De acordo com Furtado e Moreira (2015), a carência de formação adequada para a atuação docente nas áreas rurais era um entrave em todo o estado de Mato Grosso, em especial na região sul.

Em Naviraí, podemos relacionar essa problemática com um trecho do depoimento da professora Maria, ao dizer que em 1968 *“Fazia... Fazia acho que uns dois anos. Acho que uns dois anos que o Antônio era prefeito. E foi em Tupi Paulista buscar professores. Ai ele trouxe o Gilberto Pimpinati. O Miro, João Carlo Pimpinati, o Antonio Fernandes, [...]”*.

Nesse sentido, podemos relacionar uma das dificuldades evidenciadas em outras pesquisas voltadas aos grupos do estado de Mato Grosso, que indicam essa falta de professores, como em Naviraí. Podemos apontar ainda a presença forte de professores formados, vindo de outros estados para lecionar.

A educação brasileira inicialmente era masculina e religiosa, ministrada por homens e para homens. Guacira Louro, explorando a participação feminina na educação, indica que, “[...] em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino” (LOURO, 2007, p. 77).

Ao discorrer sobre o ensino em Naviraí supõe-se que seja importante destacarmos a criação da Delegacia de Ensino. Barreto (1985) afirma que a Delegacia de Ensino foi criada no ano de 1968 e funcionava em uma das salas do Grupo Escolar Marechal Rondon. Como Delegado de Ensino, foi nomeado o Dr. Fernando Meireles:

[...] esta Delegacia foi desativada em 1970 por problemas de não funcionamento, foi transferida para o Município de Barra do Garça. A partir daí, toda a responsabilidade sobre funcionamento da escola, contrato de professores, foi investida na Delegacia Regional de Educação de Dourados (BARRETO, 1985, p. 46).

Em seguida, retirada do PPP da instituição, a fotografia do Diretor Valdimiro Araújo de Souza (Figura 14), sendo o terceiro diretor, mas atuando por pouco tempo no Grupo Escolar com a função de diretor.

Figura 14. Diretor Valdimiro Araújo de Souza (1974-1985)



Fonte: Arquivo escolar (2019).

Logo na sequência, visando aproximar de parte do corpo administrativo do Grupo Escolar, trouxemos a Figura 15, com as cinco secretárias e a vice-diretora do Grupo. Em conversa informal com uma das mulheres presentes na foto, obtivemos essa informação, pois no documento em que constava essa foto não tinha legenda com nome das pessoas e nem a data em que foi tirada.

Figura 15. Secretárias e vice-Diretora uniformizadas em frente ao Grupo Escolar Marechal Rondon



Fonte: Arquivo escolar (2019).

De acordo com a Figura 15, vê-se um grupo de mulheres em pose para a foto, uniformizadas (calças sociais e blusas xadrez), exceto uma, localizada no centro da fotografia. Condiz, com a parte do corpo administrativo do Grupo Escolar, sendo que as mulheres que estão de camisas xadrez são secretárias, servidoras administrativas e a do meio, com vestimenta diferente era a Vice-Diretora do Grupo. A partir dessa fotografia, pudemos verificar o quanto o Grupo possuía uma organização, gestão e, de acordo com a planta baixa da instituição, atendia a todos os critérios respaldados para o ensino primário da época.

Buscamos evidenciar então, por meio das entrevistas, a trajetória dessas professoras, de como chegaram até o distrito de Naviraí e seu cotidiano durante o período em que lecionaram. Conforme relato a professora Maria afirma ter ido para Naviraí lecionar na escola por meio de um convite do prefeito da cidade, dado pela falta de professores. Ela não precisou passar por nenhum processo seletivo, lecionando durante todo o período em que o Grupo funcionou.

A professora, que possuía o magistério na época em que lecionava no Grupo, relatou sobre os cursos realizados, inclusive cursos que ela mesma ministrou, visando atender as professoras que lecionavam na zona rural.

Por meio do relato da professora Maria, obtivemos informação de que os professores que davam aula na fazenda, moravam na fazenda, e que aos finais de semanas eles deviam ir até a cidade para se especializar. Um desses projetos fora ofertado pelo Governo Federal, chamado “Projeto LOGOS 2”. Neste, entravam professores que estavam em sala de aula e que não tinham magistério. Participaram desse projeto cerca de 30 professores, e alguns mesmo com dificuldades de acesso à cidade, não faltavam às aulas.

Essa narrativa evidencia a intenção direta do governo em capacitar os professores, tendo em vista que a maioria tinha como formação apenas os anos iniciais de escolarização. Assim, como em outros estados, esse Projeto se espalhou chegando também ao interior de Mato Grosso, no caso de Naviraí foi em 1980. Tanto o LOGOS I, como o LOGOS II eram pautados em uma perspectiva educacional personalizada, que segundo Arruda (2011), baseava-se em ideias tecnicistas de educação, num viés de ensino supletivo:

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres. Nas escolas “multisseriadas” das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença em sala de aula de uma professora, ou professor, habilitado no magistério (ARRUDA, 2011, p. 118).

Nessa concepção, o projeto LOGOS foi significativo na formação de docentes não titulados. É possível perceber que o “[...] projeto LOGOS II foi muito importante para a formação de professores em nosso país no momento em que foi realizado. O mesmo atingiu grandes proporções e, ainda que dentro de suas limitações, propiciou a certificação de milhares de professores leigos” (PEREIRA, 2015, p. 133).

Acreditamos ser relevante trazer aqui essas informações em relação à formação dos professores, mesmo sendo dirigido a professores que lecionavam na zona rural, pois geralmente, esses mesmos professores se deslocavam para o perímetro urbano, para lecionar no Grupo e também nas outras instituições educativas que foram surgindo no decorrer dos anos.

Ressaltamos, ainda, a importância de analisar a falta de professores para ministrar esses cursos. Como afirma a professora Maria que, apenas com o magistério,

foi professora nesses cursos onde seus colegas de profissão lecionavam, ou seja, nas salas em fazendas no entorno da cidade.

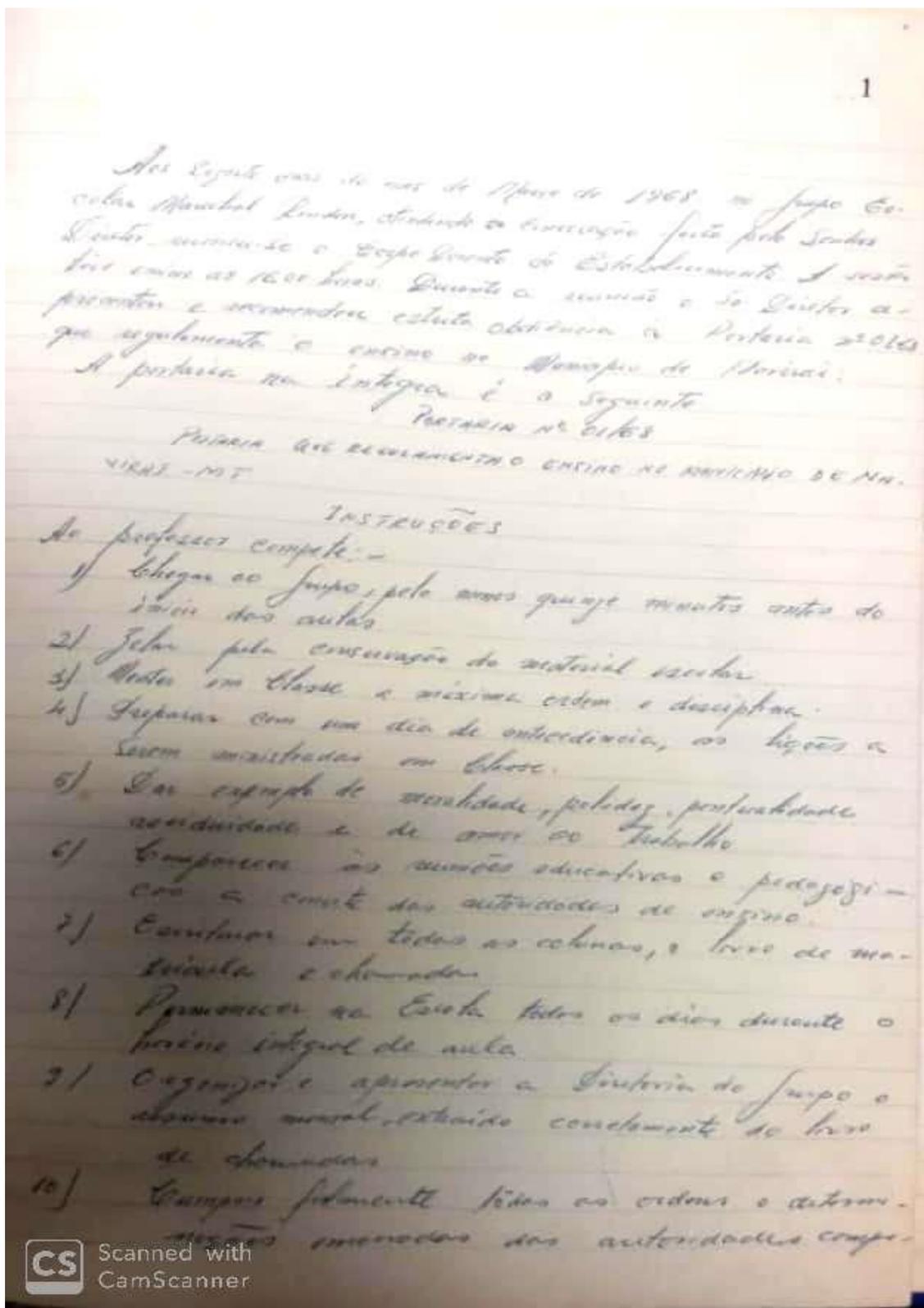
Ao recorrermos à documentação da instituição, encontramos em uma das caixas, uma pasta denominada ATA de Reunião do Corpo Docente. Essa pasta contém bordas azuis escuras, um desenho de uma flor rosa, e a denominação da escola (Grupo Escolar), ano (1968). As anotações seguem o padrão da época, as anotações preenchidas de caneta azul, nota-se que a capa da pasta estava bem conservada, no entanto, as páginas estavam bem amareladas, e tivemos algumas dificuldades na compreensão da escrita.

Figura 16. Capa da ATA de Reuniões do corpo docente (1968)



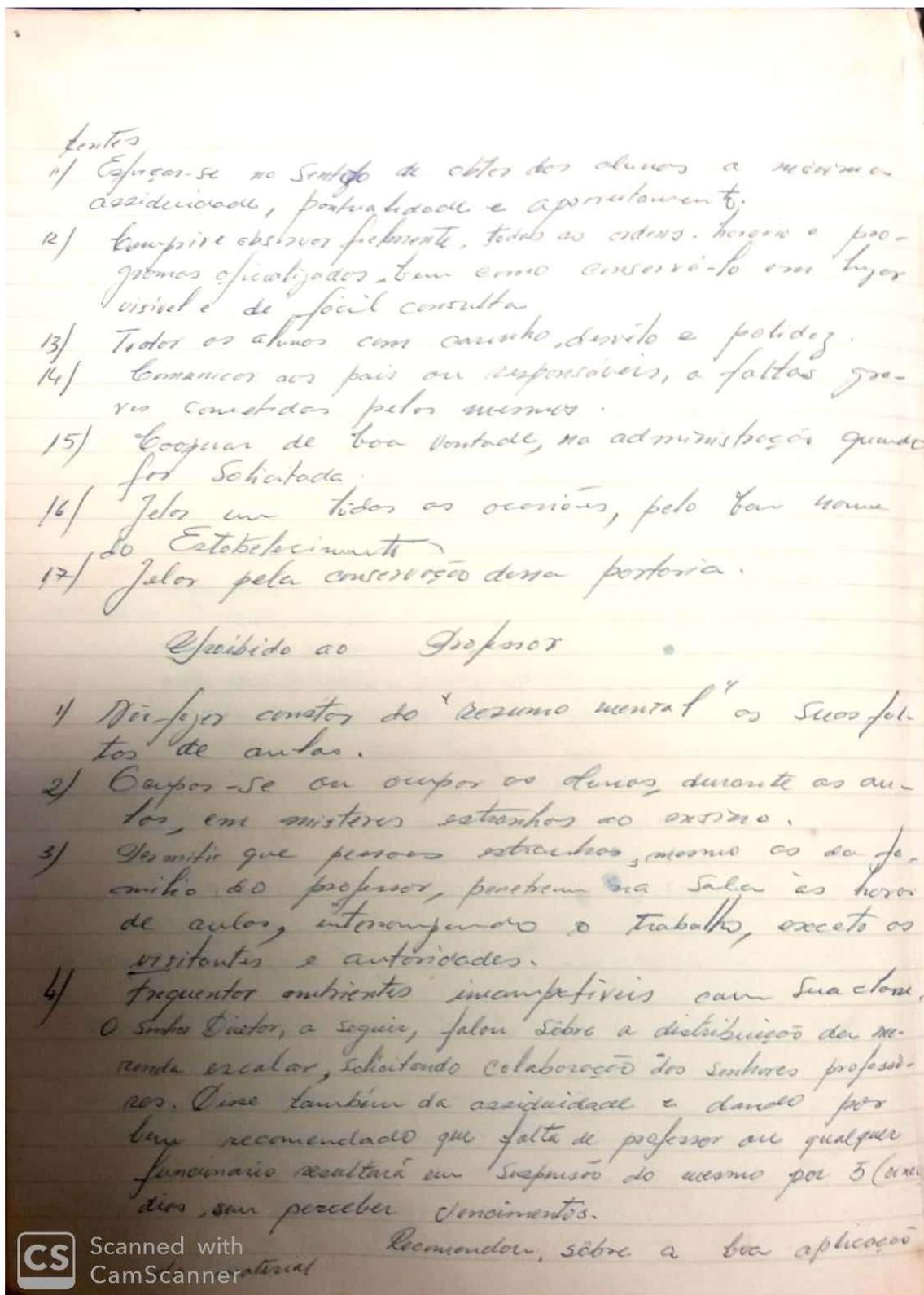
Fonte: Arquivo escolar, 2019

Figura 17. Instruções ao professor



Fonte: Arquivo escolar, 2019.

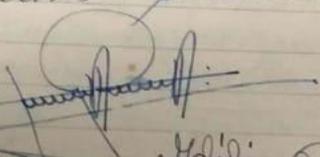
Figura 18. Continuação da ata de reunião de professores de 1968



Fonte: Arquivo escolar, 2019.

Figura 19. Folha de Ata com assinaturas dos professores

recebido. Recomendou ainda a observância das normas disciplinares. Outro assunto abordado foi a existência de um Conselho de Professores. O Sr. Diretor disse de quem se compõe o Conselho e Como atuar. Depois transmitiu aos Senhores professores parciais não normalistas, a ordem recebida do Senhor Secretário de Educação, sobre o funcionamento de um "Curso de Regente de Ensino Primário" que se realiza em Curitiba - MT. e da obrigatoriedade da frequência. Falou sobre a manutenção da disciplina, outorgando autoridade às consequências para atenderem a qualquer caso de indisciplina. Nada mais havendo a tratar foi lida esta ata que foi assinada por todos os elementos presentes.



Adélia Dombroski
 Ina Maria Alves Fernandes
 Ivair Lucia Lucina
 Silvio Fernandes Moura
 Mano Antonio Pimpinato
~~Antonio Pimpinato~~
 Vera Alza Alves Ribas
 Benedita Gonçalves da Costa
 Tomázia Morel
 Maria Alves Coura
 Maria do Carmo Simões
 Lino Albano Pozans.
 José Molino Sanguill
 Luiz Apasculdo de Oliveira
 V. Souza
 Gilberto A. Pimpinato

Após sequência das últimas figuras apresentadas, temos a Ata de uma dessas reuniões (Figuras 17, 18 e 19). Assim, usaremos os relatos da reunião que foi realizada no dia 18 de março de 1968, de acordo com a Portaria nº 01/68 (GRUPO/ATA, 1968)

No texto da Ata escrita pelo diretor Valdimiro, constam as “instruções” ao professor e ainda as “proibições”, e na Figura 19 a folha com a assinatura dos respectivos docentes que participaram da reunião. Iniciamos então, análise do texto acerca das instruções (Figura 19):

Ao professor compete:

- 1) Chegar ao Grupo, pelo menos quinze minutos antes do início das aulas;
- 2) Zelar pela conservação do material escolar;
- 3) Manter em Classe a máxima ordem e disciplina;
- 4) Preparar com um dia de antecedência, as lições a serem ministradas em Classe;
- 5) Dar exemplo de Moralidade, polidez, pontualidade, assiduidade e amor ao trabalho;**
- 6) Comparecer às reuniões educativas e pedagógicas a convite das autoridades de ensino;
- 7) Escriturar em todas as colunas o livro de matrículas e de chamadas;
- 8) Permanecer na Escola todos os dias durante o horário integral de aula;
- 9) Organizar e apresentar a Diretoria do Grupo o resumo mensal, extraído corretamente do livro de chamadas;
- 10) Cumprir fielmente todas as ordens e determinações emanadas das autoridades competentes.
- 11) Esforçar-se no sentido de obter dos alunos a máxima assiduidade, pontualidade e aproveitamento;
- 12) Cumprir e observar fielmente, todas as ordens, horários e programas oficializados, bem como, conservá-lo em lugar visível e de fácil consulta;
- 13) Todos os alunos com carinho devido e polidez;
- 14) Comunicar aos pais ou responsáveis, as faltas graves cometidas pelos mesmos;
- 15) Cooperar de boa vontade, na administração quando for solicitada;
- 16) Zelar em todas as ocasiões, pelo bem maior do estabelecimento;
- 17) Zelar pela conservação dessa postura. (GRUPO/ATA, 18/03/1968, grifo nosso).

Partindo dos relatos das instruções expostas, compreende-se que na época do Grupo Escolar, em sua gestão, o diretor vigente naquele período, frisava por instituir ao docente várias determinações. Analisa-se ainda, o quanto se buscava por moralidade e civilidade, até mesmo do próprio professor. Assim, destacamos a instrução de nº 5

(GRUPO/ATA, 1968), realçando como função do professor oferecer exemplo de moralidade, polidez, pontualidade, assiduidade e amor ao trabalho.

Na Figura 18 ainda consta o início da relação dos itens denominados como *Proibido ao Professor*:

- 1) Diferentes contas do “resumo final” as suas faltas dos alunos;
 - 2) Compor-se ou ocupar os alunos durante as aulas, em mistérios estranhos ao extinto;
 - 3) Permitir que pessoas estranhas, mesmo as da família do professor penetrem nas salas de aulas, interrompendo o trabalho, exceto os visitantes e autoridades;
 - 4) Frequentar ambientes incompatíveis com sua classe.
- (GRUPO/ATA, 18/03/1968).

Quanto ao exposto pelas Proibições aos Professores (Figura 18), possivelmente, fora instituída frisando a organização e normas da instituição, de forma que o docente devesse se assegurar de seu dever no cumprimento das ordens superiores.

Na Figura 19, onde contam as assinaturas do corpo docente presente na reunião, ainda existe um trecho que revela a indicação de um curso que estava sendo ofertado, em Cuiabá-MT – “Curso de Regente de Ensino Primário” –, no qual os professores primários não Normalistas tinham a obrigatoriedade da participação.

No que se refere a essas formações, Ferreira (2010) colabora para a compreensão de seu surgimento e como funcionava tais cursos:

Criado no contexto da reforma do ensino primário promovida pelo governo presidencialista de João Goulart (1963-1964) e mantido em funcionamento, mesmo após o golpe militar de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá caracterizou-se pelo oferecimento de cursos de especialização em supervisão escolar para professoras normalistas e cursos de aperfeiçoamento para professoras qualificadas como “leigas”. Nesses cursos, oferecidos para professoras de diversas partes do Estado, a ênfase recaía sobre a introdução de novas técnicas e métodos de ensino, além de procedimentos de planejamento educacional e supervisão escolar, considerados inovadores à época. (FERREIRA, 2015, p. 2).

O Grupo Escolar Marechal Rondon, pelo menos em seus documentos, atende à preocupação governamental quanto ao trabalho desenvolvido pelo professor frente aos propósitos assinalados para educação, reunidos na formação do cidadão brasileiro. O trabalho docente, deste modo, não poderia ocorrer ao gosto do professor ou professora, mas sim constituir-se um trabalho planejado e comum a todos os docentes.

Observamos ainda, que mesmo havendo relatos, como por exemplo, no momento da entrevista em que a Professora Ana, onde se diz que o prefeito em 1968 foi até o estado de São Paulo e convidou professores para lecionar no Grupo, e que o mesmo trouxe seis professores homens para trabalhar na escola, conforme a leitura das assinaturas prevalece a quantidade de assinaturas de mulheres:

Diante da falta de homens interessados na profissão docente e dos poucos investimentos na estrutura educacional, o inspetor apresenta o pressuposto de que atributos de gênero considerados socialmente femininos – como dedicação, paciência, bondade e gentileza – eram suficientes para a atuação com as crianças. Dessa forma, em Mato Grosso uno, desde o período imperial, as mulheres estavam ministrando aulas para o ensino primário. Aos homens cabia o ensino secundário e os cargos de diretor. A inserção das mulheres na educação e, conseqüentemente, na docência contribuiu para a democratização do ensino. (HORTA, 2018, p. 27).

Cabe ainda destacar, partindo das constatações, que com o Grupo Escolar, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão e um espaço de atuação no mercado de trabalho. Tal feito se legitimou ainda mais na década de 1970, representando o início de um processo de feminização do magistério primário e (con) formação de uma identidade profissional.

Entendermos que a relevância desse fator, possa ter ocorrido, partindo da perspectiva da comunidade, em contraste com o crescimento pessoal, se respalda pela afirmativa de Rosa Souza (1998) sobre a docência nos grupos escolares paulistas. A autora defende que para muitos professores, especialmente as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo de ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores estavam reservados ao sexo masculino (SOUZA, 1998).

Contudo, este fato não prevaleceu no Grupo Escolar Marechal Rondon, durante os seis anos de seu funcionamento, sempre houve participação das mulheres na docência, mesmo que, no primeiro ano a presença de homens, tendo sido mais forte devido à falta de professores. Contribuiu para isso a busca realizada pelo prefeito, à época, deslocando-se até outro estado, convidando professores a lecionar no Grupo. Infelizmente, por falta de fontes não conseguimos esclarecer o porquê de ter vindo apenas homens lecionar em Naviraí, no entanto, pode-se apresentar a hipótese de que ambos possuíam formação naquele momento.

3.2 O cotidiano escolar e os alunos

Nesta parte, iremos proporcionar visibilidade ao funcionamento do Grupo Escolar e, conseqüentemente, a educação escolar no então município de Naviraí, estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, entende-se que, nos últimos anos, as lutas pelo direito à escolarização das crianças e, mais recentemente, a obrigação de fazê-la, propondo-lhes a permanência durante parte de suas vidas, em processos socializadores ensaiados em instituições escolares, sofre maior proporção em especial nas primeiras décadas do século XX.

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

Nessa perspectiva, para compreender a escola e a educação em meados do século XX, tornou-se relevante evidenciarmos as regulamentações produzidas no período, tal como a promulgação da Constituição de 1946. A Carta amplamente liberal de 1946, quanto aos sistemas de ensino, ofertou normas programáticas para possibilitar a descentralização dos encargos educacionais da esfera da União para os Estados e Distrito Federal, pelo reconhecimento explícito dos sistemas estaduais de ensino. Surgiu o sistema federal de educação em caráter supletivo, entenda-se, nos estritos limites das deficiências locais.

No ano de 1946 o Brasil se encontrava num momento de grandes debates sobre a identidade nacional, afinal, se encerrava 15 anos de governo Vargas, sendo destes 8 anos de ditadura, decretados a partir de 1937. Em fevereiro do de 1946 sob a presidência do militar Dutra foram iniciados os trabalhos para se fazer uma nova constituição. Frente aos grandes problemas nacionais o ensino religioso foi um dos pontos mais polêmicos dos debates em torno da educação escolar brasileira (MARTINS, 2018).

Com sua promulgação, o Estado foi chamado a assumir a manutenção e expansão do ensino público, assegurando a gratuidade do ensino primário e dos outros

níveis de ensino que apresentassem falta de recursos e determinando que os governos investissem na educação.

A Figura 20 apresenta a grade curricular dos anos de 1973 e 1974. Destacamos que no documento, consta a denominação Escola Estadual de 1º Grau “Marechal Rondon”, pois nesse período havia sido aberto o processo de solicitação para a realização da mudança de categoria de ensino.

Figura 20. Grade Curricular de 1973 e 1974

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "MARECHAL RONDON"
 RUA EQUADOR Nº 135 - NAVIRAÍ - MATO GROSSO
 CRIAÇÃO :- DECR. Nº 437 DE 03/05/58
 ANO :- 1.973 e 1.974 - MÓDULO :- 30

| Sentido | Partes | Índices- Cões. | MATERIAS | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS | SÉRIES | | | |
|-----------------|--------------|---|---------------------------------|--|--------|-----|-----|-----|
| | | | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| EDUCAÇÃO GERAL | NÚCLEO COMUM | Decreto nº 853/71 - CFE Art. 7º - Lei 5692/71 - Res. 28/72 - CFE | COMUNICAÇÃO E EXPRESSIONO | Língua Nacional Educação Artística Educação Física | | | | |
| | | | SUB - TOTAL | | 324 | 324 | 324 | 324 |
| | | | INTERAÇÃO SOCIAL | Estudos Sociais Educação Moral e Cívica Ensino Religioso | | | | |
| | | | SUB - TOTAL | | 180 | 180 | 180 | 180 |
| | | | INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS | Ciências Matemática Programas de Saúde | | | | |
| | | | SUB - TOTAL | | 216 | 216 | 216 | 216 |
| T O T A L | | | | | 720 | 720 | 720 | 720 |

OBS.:- Grade Curricular adotada nos anos de 1.973 e 1.974;
 - Nos anos de 1.973 e 1.974 o ensino foi ministrado sob a forma de Áreas de Estudo;
 - No ano de 1.974, para a 1ª série, o ensino foi ministrado sob a forma de Áreas de Estudo e, para a 2ª, 3ª e 4ª séries sob a forma de Disciplinas com a terminologias Língua Nacional, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais, Educação Moral, Ensino Religioso, Ciências, Matemática e Programa de Saúde.

Valdimiro Araújo de Sousa
 - Valdimiro Araújo de Sousa - Diretor

No Grupo Escolar Marechal Rondon, as primeiras mudanças possíveis mediante a Lei nº 5.692 de 1971¹³ foram: a adoção do ano letivo de 180 dias (Art.11); mudanças na grade curricular, que passa a incluir a disciplina de Educação Moral, como obrigatoriedade no currículo, além do Ensino Religioso (Art.7). Logo abaixo, no documento (Figura), podemos verificar que existe uma observação ressaltando que nos anos de 1973 e 1974 a grade curricular adotada foi a de ensino ministrado sob a forma de Áreas de Estudo, e que no ano de 1974, para a 1ª série, o ensino foi ministrado sob a forma de Áreas de Estudo e para a 2ª, 3ª e 4ª séries sob a forma de Disciplinas com a terminologia: Língua Nacional, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais, Educação Moral, Ensino Religioso, Ciências, Matemática e Programa de Saúde.

O que podemos destacar desse trecho, refere-se a como a escola naquele período era utilizada para sanar outras problemáticas existentes, que é o caso da disciplina nomeada *Programa de Saúde*: “No princípio do século XX, na concepção higienista-eugenista, a educação em saúde visava o desenvolvimento de uma “raça” sadia e produtiva, a partir da observação, exame, controle e disciplina na infância” (CARVALHO, 2015, p. 3).

Em continuidade, consta a Figura 21 referente ao calendário escolar do Grupo. Nele podemos evidenciar primeiramente o período das matrículas, entre os dias 16 de janeiro a 5 de fevereiro. Em seguida, no item II, o Planejamento Didático Pedagógico, realizado entre os dias 13, 14 e 15 de fevereiro.

No item III, o início das aulas, no dia 17 de fevereiro, no item IV, o término do 1º Semestre, sendo em 21 de julho. No V, as férias dos alunos e professores, entre os dias 22 a 31 de julho.

O texto segue, se referindo aos *Dias Letivos Previstos* e no final duas observações:

- a) Aos sábados aulas normais.
- b) Reunião Pedagógica – Mensal.

O item seguinte do documento trata dos feriados que a escola obedecerá durante o 1º semestre. Seguindo, quanto ao 2º semestre, o item I – Planejamento Didático Pedagógico, entre os dias 1 e 2 de agosto. II – Reinício das aulas – 4 de agosto. III –

¹³ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. ... § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

Encerramento do segundo semestre do ano letivo – 31/12/1975. No último item (V) da Figura 21, o texto segue com a relação dos dias letivos previstos para o 2º semestre.

Figura 21. Calendário Escolar do ano 1975 do Grupo Escolar Marechal Rondon

ESCOLA ESTADUAL DE I GRAU "MARECHAL RONDON"
RUA EQUADOR S/Nº - NAVIRAÍ - MATO GROSSO

Processo N.º 07574180
Data 22/4/80 Fls 26
Rubrica

20

"CALENDÁRIO ESCOLAR"

I - MATRÍCULAS - 16 de janeiro a 05 de fevereiro
 II - PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - 13, 14 e 15 de fevereiro
 III - INÍCIO DAS AULAS - 17 de fevereiro
 IV - FÉRIAS DO 1º SEMESTRE - 21 de julho
 V - FÉRIAS DOS ALUNOS E PROFESSORES - 22 a 31 de julho

"DIAS LETIVOS PREVISTOS"

| | |
|---|-----------------------------|
| FEVEREIRO | 11 dias letivos |
| MARÇO..... | 24 " " |
| ABRIL..... | 25 " " |
| MAIO..... | 25 " " |
| JUNHO..... | 25 " " |
| JULHO | 10 " " |
| 1º SEMESTRE | 120 dias letivos c/ 360 hs. |
| RECUPERAÇÃO..... | 11 a 21 de julho |
| OBSERVAÇÃO: a), Aos sábados aulas Normais | |
| b) Reunião Pedagógica - Mensal | |

IVL- FÉRIAS QUE A ESCOLA OBEDECERÁ DURANTE O 1º SEMESTRE.

| | |
|-------------------|-----------------------------|
| 27 de Março | Dia Livre |
| 28 de Março | Sexta Feira Santa - Feriado |
| 31 de Março | Revolução (Comemoração) |
| 21 de abril | Tiradentes - Feriado |
| 01 de Maio | Dia do Trabalho - Feriado |
| 29 de maio | Corpus Christi - Feriado |
| 13 de junho | Ret. Corumbá - Feriado |

2º SEMESTRE

I - PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO - 01 a 02 de agosto
 II - REINÍCIO DAS AULAS - 04 de agosto
 III - ENCERRAMENTO DO 2º SEMESTRE OU ANO LETIVO - 31/12/1.975
 IV - DIAS LETIVOS PREVISTOS PARA O 2º SEMESTRE

| | |
|---------------|-----------------|
| AGOSTO..... | 26 dias letivos |
| SETEMBRO..... | 26 " " |
| OUTUBRO..... | 27 " " |

CS

Figura 22. Continuação do Calendário Escolar de 1975

| | |
|-------------------|----------------------------|
| NOVEMBRO | 23 dias letivos |
| DEZEMBRO | 18 " " |
| 2º SEMESTRE | 120 dias letivos e/ 360 hs |
| RECUPERAÇÃO | 19 a 31 de dezembro |

Processo N. 07574/1001
Data 22/4/10/2021
Rubrica

FERIADOS QUE A ESCOLA OBEDECERÁ DURANTE O 2º SEMESTRE

| | |
|----------------------|------------------------------------|
| 07 de setembro | Dia da Pátria - Feriado - Domingo |
| 02 de novembro | Fimados - Feriado - Domingo |
| 15 de outubro | Dia do Professor - comemoração |
| 15 de novembro | Proclamação da República - Feriado |
| 11 de novembro | Aniversário da Cidade - Feriado |

TOTAL GERAL DE DIAS LETIVOS

| | |
|-------------------|----------------------|
| 1º SEMESTRE | 120 dias - 360 horas |
| 2º SEMESTRE | 120 dias - 360 horas |
| RECUPERAÇÃO | 20 dias - 60 horas |

OBSERVAÇÕES:

- a) Faltas - Aulas Normais
- b) Reunião Pedagógica Mensal
- c) Os alunos serão dispensados após o 4º Bimestre, se não houver caso de Recuperação extra.
- d) Todas as festas previstas no calendário escolar serão comemoradas na escola (serão contados dias letivos, as datas cívicas - artigo 91 § 4º - Regimento Escolar)
- e) Época de entregar as notas (Canhotos) na secretaria :
 - Até o dia 05 de mes seguinte ao bimestre
 - Para os períodos de recuperação - 03 dias após findo o mesmo
- f) FEIRA DE CIÊNCIAS - integrada a Escola Estadual de I Grau

PRESIDENTE: MEDICI.

NAVIRAÍ -MT, 17 de fevereiro de 1.975.

Valdemiro Araujo de Souza

VALDEMIRO ARAUJO DE SOUZA
DIRETOR- REG. Nº 355

CS Scanned with CamScanner

Fonte: Arquivo escolar, 2019.

A Figura 22 permite continuarmos analisando o calendário escolar no ano de 1975, que segue com o Total Geral de Dias Letivos, totalizando 120 dias no 1º Semestre

com 360 horas, e também 120 dias no 2º Semestre com 360 horas. O total do período de recuperação resultou em 20 dias, com um total de 60 horas.

Ao revermos o passado, se os tempos e espaços compõem parte da ordem social e escolar, os calendários escolares sintetizavam um tanto dessa intersecção, materializando as propostas curriculares, o quadro de anos e séries, a delimitação dos dias letivos, os períodos de avaliação, férias escolares, feriados e assim continuamente.

Algumas informações contidas nos documentos do calendário escolar, condiz com a fala da professora Maria. Ao relatar sobre seu planejamento e o tempo/calendário do ano letivo, a Professora Maria acrescenta

Não. No começo do ano. Antes do início das aulas, nós tínhamos uma semana trabalhando em cima de conteúdo. A gente fazia programação pedagógica e aí a gente sabia que a gente dividia... Março, porque naquele tempo a aula começava em março. Março, abril, maio e junho. O que eu dava, nesses quatro meses. Aí julho eram férias, o mês inteiro. Aí vinha agosto, setembro, outubro e novembro. O aluno que passasse direto, ele, dia 30 de novembro já estava de férias. Daí ele tinha, dezembro, janeiro e fevereiro. Só que nós trabalhávamos de segunda a sábado, [...]A gente trabalhava as 4 horas com o aluno. (Professora Maria, informação verbal, 2019).

Entende-se que mesmo com todas as dificuldades e com poucos recursos, a administração de Naviraí, naquele período, se dedicava em orientar e qualificar seus docentes, nos moldes estabelecidos pelas normas do governo, repassando conteúdos, instruções e também proibições a seu corpo docente, assim como foi relatado na ata de reunião nas Figuras 17 a 19.

Na visão de Souza (2009), para os renovadores da Escola Nova, a reorganização do sistema educativo passava não apenas pela mudança dos métodos pedagógicos, mas também pela finalidade social da escola. Por um lado, cabia à escola adaptar as crianças às necessidades da sociedade moderna em mudança; por outro, ela deveria constituir-se em elemento transformador do meio social, abrindo-se à comunidade e intervindo nos processos sociais. Deste modo, no movimento escolanovista os meios para tal efetivação seriam as instituições escolares, bibliotecas, museus, rádio, cinema educativo, clubes de leitura, cooperativas, associações de pais e mestres, assistência médica, pelotões de saúde, ligas de bondade dentre outras.

Figura 23. Ata dos Resultados Finais de 1973 a 1979

- ATA DE RESULTADOS FINAIS - 1.973 a 1.979

| ANO | S É R I E S | | | | | | | | TOTAL |
|--------------|-------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|-------|
| | 1ª | | 2ª | | 3ª | | 4ª | | |
| 1.973 | Ap.160 | Rep. 57 | Ap.281 | Rep. 19 | Ap.129 | Rep. 14 | Ap.141 | Rep.06 | 827 |
| 1.974 | Ap.350 | Rep.103 | Ap.207 | Rep. 12 | Ap.261 | Rep. 19 | Ap.143 | Rep.- | 1.095 |
| 1.975 | Ap.334 | Rep. 94 | Ap.221 | Rep. 16 | Ap.176 | Rep. 24 | Ap.192 | Rep.- | 1.057 |
| 1.976 | Ap.300 | Rep.150 | Ap.226 | Rep. 60 | Ap.190 | Rep. 51 | Ap.164 | Rep.02 | 1.159 |
| 1.977 | Ap.349 | Rep.170 | Ap.250 | Rep. 76 | Ap.215 | Rep. 23 | Ap.179 | Rep.06 | 1.284 |
| 1.978 | Ap.238 | Rep.116 | Ap.149 | Rep. 14 | Ap.124 | Rep. 07 | Ap.116 | Rep.01 | 765 |
| 1.979 | Ap.321 | Rep. 90 | Ap.131 | Rep. 38 | Ap.110 | Rep. 11 | Ap.106 | Rep.- | 807 |
| TOTAL | 2072 | 796 | 1473 | 235 | 1213 | 149 | 1041 | 15 | 6.994 |

CS Scanned with
CamScanner

Valdimiro Arsújo de Souza
- Valdimiro Arsújo de Souza -
- Diretor -

Fonte: Arquivo escolar, 2019.

A falta de mais fontes, não nos possibilitou explicar as características dos alunos no Grupo Escolar, no entanto, entre os documentos encontrados na instituição, utilizamos a Ata de Resultados Finais (Figura 23), para ter uma noção da quantidade de alunos frequentes. Destacamos ainda, que essa Ata possui resultados de alguns anos posteriores ao período do recorte da pesquisa, contudo, acreditamos ser relevante a informação dos anos de 1973 e 1974.

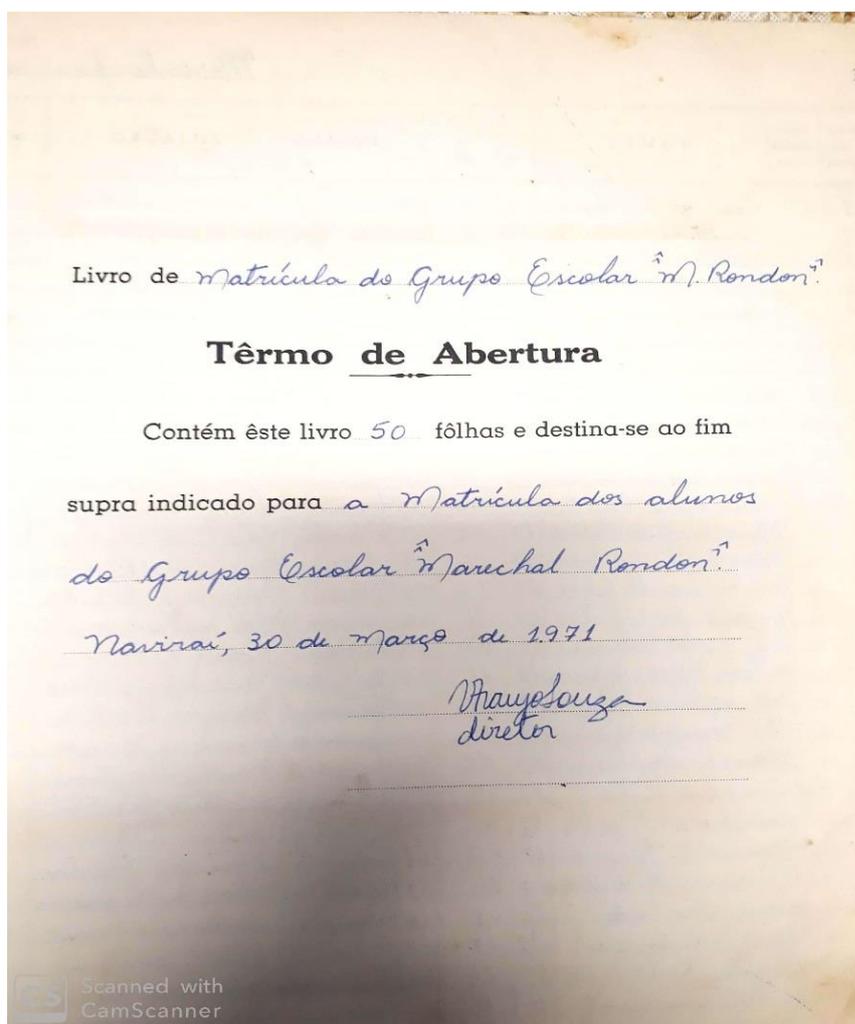
Verificamos números significativos em relação à quantidade de crianças que o Grupo atendia, sendo que em 1973 foram 827, com 96 reprovados. Em 1974, foram atendidos 1.095 alunos, com um total de 134 reprovados.

Numa análise comparativa, os dados que representam os anos de 1973 e 1974, período do recorte da pesquisa, apontam um número crescente de alunos reprovados, dito de outro modo, da maioria dos alunos que ingressavam na 1.ª série, uma pequena parcela conseguia concluir a 4.ª série primária. Por conseguinte, os dados de 1974 apontam um crescimento de alunos matriculados, porém, cresce também o número de reprovados. Nesse sentido, ao analisarmos tais fatores, podemos concluir que um dos critérios fora realizado, que se consiste em atender ao maior número possível de crianças que necessitavam de estudo, no entanto, entende-se que alguns fatores podem

ter contribuído para que o percentual de reprovados crescesse significativamente, como os dados confirmam as dificuldades enfrentadas pelo Grupo Escolar neste período: a superlotação das salas de aula; o número reduzido de salas de aula; a falta de espaço físico adequado para a recreação e escassez nos materiais e mobiliário escolar, dentre outros.

Desse modo, o Grupo Escolar naquela localidade atendia aos preceitos de criação de tal modalidade de Ensino, visto que, mesmo sem obter fontes para relacionar a quantidade de crianças existentes nesses anos, nota-se que o número de crianças que frequentavam a escola era alto e satisfatório. Tal relação pode ser feita ainda, por meio de análise a toda a estrutura da arquitetura da instituição, assim como da organização da escola, como apontado na planta da escola discutida no Capítulo 2 desta dissertação.

Figura 24. Livro de Matrícula dos Alunos do Grupo Escolar (1971)



Fonte: Arquivo escolar, 2019.

Na Figura 24, temos o Termo de Abertura do Livro de Matrícula dos alunos, do ano 1971, onde se verifica a nomenclatura de Grupo Escolar.

3.3 As atividades cívicas na formação dos alunos do Grupo Escolar

A proposta pedagógica para os grupos escolares mato-grossenses incluía o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica em sua grade curricular, por entenderam que,

[...] o ensinamento dos deveres de cada qual para consigo, para com os seus, para com a Sociedade e para com a Pátria. E isto se faz pelo estímulo do patriotismo, ministrando ao aluno o conhecimento dos heróis verdadeiros, daqueles que, por seus méritos e virtudes cívicas, dignos se fizeram do nosso amor e do nosso respeito. (MATO GROSSO/RELATÓRIO, 1910).

Vale ressaltar que exatamente o ano de 1964 definiria não somente os próximos acontecimentos da Educação, como os rumos do Brasil. Nesse ano, foi invocado um dos períodos mais sombrios da história brasileira dando início à Ditadura Militar (1964-1985). Com o golpe de 1964, espalharam-se por todo o Brasil atos de violência, perseguições políticas e inúmeras atitudes que interromperam o processo democrático brasileiro que se organizava após o ano de 1946.

Diante do esteio do totalitarismo, vários estudantes e professores brasileiros foram presos, perseguidos, silenciados, torturados e mortos; outros tantos foram exilados e demitidos em função de posicionamentos ideológicos contrários. A imprensa foi rapidamente domesticada por uma censura severa, os jornais foram perdendo o teor crítico e reivindicativo, passando a publicar notícias de veneração à Pátria e do chamado “milagre brasileiro” (MONTEIRO, 2011):

A administração do ensino que já possuía uma sistematização de cargos desde a LDB de 1961, passou a contar com uma organização mais ampla, que incorporou a escola a uma rede de poderes hierarquizados de controle, vigilância e fiscalização, compostos por cargos e setores, cujas denominações refletem o ideal que estava em voga: Delegacias de Ensino; Delegados de Ensino; Diretores Gerais; Supervisores; Departamentos de Ensino; Inspetores e Diretores; porteiros; zeladores. A organização expressava a égide disciplinar impingida aos alunos: higiene, asseio, ordem, obediência, prêmios e disciplina. (MONTEIRO, p. 95, 2011).

Kaufmann e Martins (2009) comentam que a entrada dos militares nos governos republicanos, por meio de um golpe de Estado, rompeu com padrões de

institucionalidade política. O objetivo dos governos militares foi, de fato, “reordenar” e disciplinar a sociedade. A política educativa da ditadura estabeleceu vinculações com os princípios autoritários da Doutrina de Segurança Nacional e os princípios racionalistas e técnicos na reformulação sistêmica da educação, tendo como eixo e referenciais pedagógicos a valorização de vocabulários e métodos que direcionavam aos princípios: formar, cultivar, disciplinar.

Foucault (2005) em *Arqueologia do Saber*, colabora com nosso estudo, ao conceituar que os discursos não são produtos da associação da realidade e língua, sentido e experiência, não se reduzem ao conjunto de signos que remetem a este ou àquele conteúdo, ou mesmo a esta ou àquela representação. Isto é, os discursos são sempre práticas que “formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 56).

Tal afirmativa não significa que analisar o discurso dos “bons modos” e a construção da subjetividade implique em inventariar tudo que foi produzido no século XIX, que tem por finalidade a prescrição de comportamentos, mas, de acordo com os procedimentos arqueológicos, olhar para multiplicidade discursiva possibilita entender o

[...] que faz com que tantas coisas ditas, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo os jogos de circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível da performance verbal, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas, mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas: em suma, que se há coisas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema de discursividade, às possibilidades e às impossibilidades que ele conduz (FOUCAULT, 2005, p.146-7).

Destacamos alguns desses momentos registrados pela escola, partindo das figuras a seguir. A primeira foto, retiramos do Documentário: *Naviraí - a realização de um sonho*, divulgado pela Prefeitura Municipal de Naviraí, no ano de 2013. Nele há relatos e também uma quantidade significativa de fotos sobre a história do município, no período definido pela pesquisa, desde a chegada da Colonizadora, e pelos anos que lá se manteve.

Na Figura 25, podemos observar a professora Lourdes em pé, em frente aos alunos, que também estão em posição ereta. É possível verificar ainda, que a vestimenta

das crianças em sua maioria era camiseta na cor branca, sua maioria meninos, e todos segurando a bandeira do Brasil à frente de si.

Para Barros (2005), as fotografias ou ainda os álbuns fotográficos podem nos auxiliar a compreender o universo escolar. No sentido de indicar os sujeitos que dela participaram em determinados momentos, mas também sobre instâncias da cultura escolar, “as fotografias, enfim, confirmam um definido instante e lugar, um espaço – tempo. A imagem diz, sempre, um ali e um agora sobre a escola” (BARROS, 2005, p. 129).

Figura 25. Professora Lourdes Elerbrock, e os alunos do Grupo Escolar



Fonte: Documentário “Naviraí - a realização de um sonho” (2013)

As duas imagens apresentadas a seguir, também estão relacionadas a eventos e a significativa presença da formação cívica na escola. Ambas, foram retiradas do PPP da Escola Marechal Rondon, e por não constar a data do evento, utilizamos a mesma estratégia de colocar o ano em que tivemos acesso aos documentos. A Figura 26 mostra crianças desfilando; a Figura 27 é do público em frente à escola e o hasteamento da bandeira nacional.

Santini (2012) relaciona a presença de fotos em acervos escolares voltadas especialmente para determinadas ocasiões, a autora evidencia:

Até meados da década de 1980 era comum a escola registrar apenas determinados momentos, como formaturas, visitas de personalidades à

instituição e determinadas festividades como “feiras de ciências”, festas juninas, desfiles cívicos, entre outros, sendo que na maioria dos casos a escola contratava um fotógrafo para realizar estes registros. (SANTINI, 2012, p. 63)

Durante a trajetória da investigação, observamos que pesquisas voltadas para os acervos escolares ainda são recentes, seja pela própria falta de interesse dos pesquisadores, seja pela falta de acervos por parte das instituições, que em determinadas localidades dependiam de fotógrafos viajantes para registrarem seus momentos:

A utilização da imagem como fonte para o estudo da história da educação se explica no contexto de renovação deste campo, que incorporando os avanços da historiografia contemporânea e da pesquisa no campo educacional volta suas atenções para as práticas educativas, enquanto manifestações culturais, seus sujeitos e seus produtos, considerados em sua materialidade; pelas instituições enquanto espaços onde as práticas são criadas e recriadas. (PEIXOTO, 2005, p.205)

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002) retrata a escola como uma instituição fechada, um lugar mantido pela ordem disciplinar que visa adestrar o corpo e a mente para a obediência, docilidade e produtividade para o trabalho e a vida em sociedade. A título de comparação, nos desfiles de 7 de Setembro, em que os alunos saem arrumados, há toda uma preparação, ensaios, ou seja, uma forma de a escola se mostrar à sociedade e às autoridades presentes diante de uma data festiva.

Podemos fazer tais comparações, relacionando os dizeres da professora Maria, em relação às atividades cívicas do Grupo Escolar a época, quando aponta que havia ensaios todos os dias no período próximo à data dos desfiles e que havia momentos em que os alunos iam em contraturnos para que o ensaio ocorresse: *“Tinha desfile. A gente ensaiava fora do horário de aula. Fora do horário de aula, por que não podia perder aula. [...] às vezes a gente marcava às 4 horas da tarde, pra vir a turma de cedo e da tarde junto e ia até as 6 horas da tarde”* (professora Maria, informação verbal, 2019).

Ao analisarmos o relato da professora, podemos nos deparar com a importância atribuída aos desfiles, como atividade obrigatória, mas complementar, pois essas atividades não deviam “atrapalhar” e nem substituir as aulas.

Souza (1998, p. 265) corrobora ao afirmar que “[...] a escola pública tornou-se palco de realização das comemorações cívicas, mais um dentre os traços inequívocos de aliança da escola primária com a República e com os valores cívico-patrióticos. Essas

festas tinham como objetivo solenizar algumas datas ‘notáveis’ da nossa história”. Seguindo as constatações de Souza (1998, p. 241), pode-se afirmar que

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

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

Na imagem a seguir, nota-se crianças participando de um desfile cívico, um fator importante que podemos destacar é o fato de estar desfilando somente meninos, há também a figura de duas mulheres, supõe-se que sejam as professoras da turma no qual a imagem foi registrada. Quanto à vestimenta, todos estavam com camisas brancas, alguns de calças e poucos de shorts. Outro fator que podemos notar se consiste no chão de terra, uma das características do período na década de 50.

Figura 26. Desfile cívico



Fonte: Acervo escolar (2019).

Na figura 27 é exposto um momento de hasteamento da bandeira do Brasil, acredita-se que o local seja uma das casas onde funcionavam as escolas rurais, há na imagem, um fundo no qual demonstra casas com detalhados já de telhas de barro, e paredes de madeiras, há um grupo de pessoas de frente as bandeiras, e assim, de costa para o fotógrafo, ao analisarmos a imagem, nota-se a presença de adultos (homens e mulheres), e também de algumas crianças.

Figura 27. Hasteamento da bandeira do Brasil



Fonte: Acervo escolar (2019).

Percebe-se na imagem que todos estão em posição de sentido, como sinal de respeito a esse momento de patriotismo. Assim, a Escola Rural Mista, depois Grupo Escolar de Naviraí, caracterizou-se como sendo um ambiente que preservava e cultivava os valores patrióticos, favorecendo de algum modo para a constituição do “orgulho” de ser brasileiro.

A região e sua reprodução passam, pois, pelo engajamento de forças sociais, de grupos sociais, de elites regionais, pela militância de indivíduos que subjetivam e participam do processo de subjetivação da identidade regional. A região, para realmente existir, para não ser um mero recorte político-administrativo, uma demarcação abstrata feita pelo Estado, que ninguém reconhece ou em nome do qual ninguém fala ou age, tem que existir para e nas subjetividades de

quem a reconhece, a vivencia e de quem a pratica ou em nome dela discursa (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 60).

Nesse prisma, Albuquerque Jr. (2008, p. 60) corrobora ao apresentar que “a região não é uma realidade natural, econômica ou política apenas: ela é uma construção cultural que se faz a partir e levando em conta estas outras dimensões do sublunar”.

A escolarização no século XIX, pela extensão do (auto) controle do conjunto das relações sociais, é também uma extensão do controle da violência (castigos físicos) sobre as crianças, interferindo no âmbito privado das famílias em geral. O modelo de civilização produzido previa a reprodução das formas de comportamento presentes no interior de uma configuração social aristocrático-burguesa, para toda a população, de forma que transformasse as coerções externas em coerções interiorizadas.

Mais uma vez aqui, podemos dialogar com relatos das entrevistadas, quando afirmam em seus depoimentos:

Lembro bem dos castigos que a gente fazia, que se hoje fizesse, ia direto para a cadeia, sabe? (Professora Ana).

Naquele tempo as crianças eram educadas, não existia essa malandragem que tem hoje. Criança ia pra escola e estudava, ninguém respondia professor, ninguém... Professor... (Professora Maria).

Conforme destaca Castanha (2009), no século XIX o currículo estava profundamente relacionado à aplicação dos castigos físicos e morais, logo, as leis criadas para a educação no ensino primário, voltavam o olhar sobre a questão da disciplina, da ordem, associadas ao currículo, como componentes previstos para a eficiência da educação:

O professor era considerado o responsável por inculcar os valores ‘civilizadores’ em seus alunos. Um fato que poderia ganhar destaque na Instrução pública e talvez ao restante da sociedade, é que este mestre conseguia difundir estes valores sem recorrer aos castigos corporais. Naquele período, conseguir o desenvolvimento dos alunos sem aplicar tais castigos era considerado uma façanha por muitos educadores, pais e instrutores. [...]. Para efetivá-los, surge a necessidade da aprovação do governo, já que este órgão era responsável por todo o investimento feito na Instrução Pública. (DALCIN, 2004, p. 09-10).

A escola, ao atualizar uma máquina abstrata, proporciona a formação de determinado tipo de sujeito por meio de um modo específico de relações de poder:

[...] direcionemo-nos então para uma máquina específica, a escola, que funciona como agenciamento atualizador das relações de poder demarcadas por um diagrama pedagógico disciplinar, exercendo uma função como dispositivo de poder. Nossos próximos passos consistem em mostrar o surgimento histórico da máquina escolar, bem como sua função social e política, depois a constituição de um conceito que integra a formação discursiva que compõe a máquina abstrata, o de “criança” que, a partir deste, esses indivíduos passarão a serem vistos como possibilidades específicas (corpos dóceis) se submetidos a um regime disciplinar. (GALVÃO, 2017, p. 265).

No contexto do século XIX, por meio da monopolização dos saberes elementares pelo Estado, observa-se a produção de um dispositivo de inclusão de todos no projeto civilizador. Neste sentido, a identidade de escolarizado/não-escolarizado produziu novas relações de interdependência entre os grupos sociais, indicando outra configuração social.

Como na monopolização da força física, a monopolização dos saberes pelo Estado diluiu as relações de saber na sociedade, particularmente entre as populações pobres, fazendo desencadear todo um movimento de contenção dos seus saberes e, com isso, tornando possível a delegação da educação dos seus filhos ao Estado.

Tornava-se claro que a universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta, e isto esteve relacionado à produção de novas formas de sociabilidade e de distinção social, engendradas pela escolarização.

Podemos afirmar, portanto, que a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social:

A perspectiva do Estado de incluir os pobres na escolarização para completar o processo civilizatório pressupôs a homogeneização das relações sociais que, ao mesmo tempo, somente se estabeleceram como homogênicas por pressuporem uma diferenciação. Concretamente, nesse sentido a escola estrutura-se como prática social com base no dispositivo escolarização; é produtora e reprodutora de formas sociais, da socialização, expressa na difusão da cultura escrita, do saber científico, e na produção dos talentos e da individualização. (VEIGA, 2002, p. 11).

Ao contrário de outras nações, no Brasil a monopolização dos saberes elementares deu-se juntamente ao processo da monopolização da força física pelo

Estado. Nesse sentido, a ênfase da escolarização não se fez na busca de completar um processo de civilização já em curso, mas de estabelecer as civilidades e, especialmente, legitimar e dar visibilidade a uma nova configuração de poder em construção. Isso se manifesta principalmente na produção de cargos públicos e de uma rede de funcionalismo, inserindo novas relações de poder na rotina das populações.

Vidal (2006) acrescenta que, com a criação dos grupos escolares, estabeleceu-se não somente o comportamento cotidiano de professores e alunos no interior das instituições escolares, mas disseminou valores e normas sociais e educacionais a uma parte da sociedade brasileira, para a qual funcionou como símbolo de coesão e *status* social. No caso de Naviraí, em específico, a instituição construída no perímetro urbano proporcionou determinada organização não somente no ensino, mas também na organização da população, visto que várias famílias estavam se deslocando para o município com a intenção de “prosperar”, e junto a essas famílias crianças que obrigatoriamente necessitavam estar na escola.

Por fim, a Escola Rural Mista, depois Grupo Escolar de Naviraí, configurou-se em um ambiente que proporcionou civilidade, onde se preservaram os valores patrióticos, contribuindo assim para o desenvolvimento cívico e intelectual da população naquele período. Mesmo o prédio onde o Grupo funcionou não existindo mais, em várias conversas informais com moradores da cidade foi possível notar, como essa instituição desempenhou papel relevante na vida de muitos naviraienses.

De acordo com Faria Filho (2000), o Grupo Escolar não é apenas tomado como instituição modelar que sintetiza expectativas pedagógicas e políticas de racionalização e modernização social e educativa. Ele é também signo e dispositivo de conformação de uma cultura urbana e também signo e estratégia de configuração da ordem republicana.

Acrescentamos que muito ainda há a ser investigado, como a cultura escolar, os professores e suas formações, currículo e seus métodos de ensino, porém essa é uma outra história, que poderá ser escrita em outra oportunidade, com o uso de outras fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões apresentadas, relacionadas às leituras da temática, a respeito da criação dos grupos escolares, seu funcionamento e transformações puderam perceber que os fatores determinantes para essas mudanças no ensino ocorressem se relacionam a questões políticas. Tendo em vista o objetivo central de disciplinar, higienizar e civilizar a população, e que o estado de Mato Grosso passava por significativo “avanço” econômico e social, o processo de desenvolvimento e industrialização contribuiu para que houvesse formação de indivíduos úteis ao modelo de desenvolvimento em curso, portanto, como mão de obra “qualificada”.

Todavia, mesmo a educação sendo a propugnada solução para resolver as problemáticas da época, ela passou por um longo processo de dificuldades para que, de fato, pudesse atingir parte dos objetivos que lhe foram imputados. Mesmo com os vários decretos e regulamentos instituídos pelos governantes, faltavam verbas para a construção dos prédios e professores qualificados para exercer tal função. Tanto que os primeiros professores do estado de Mato Grosso vieram da região Paulista, e muitos desses passaram por dificuldades, devido à falta de pagamento, falta de suporte necessário e, ainda, de apoio pedagógico, pois a inspeção escolar nem sempre funcionava nesses termos.

O estado de Mato Grosso foi uns dos últimos a obter o direito pela educação primária modificada. Somente em 1910, foi instalada a lei que determinava tal ato. Contudo, apenas após 1927 teve início uma série de regulamentações específicas voltados para o ensino. Um dos motivos da demora consistia na falta de verba governamental, para que houvesse, de fato, o investimento necessário voltado para a educação. Outro motivo era a falta de fiscalização, principalmente na região sul do Mato Grosso, de difícil acesso.

Por meio da análise dos documentos, foi possível contextualizar o funcionamento dos primeiros anos da Instituição escolar na cidade e, conseqüentemente, pudemos destacar como e em que consistiu a construção da escola, antes mesmo da emancipação do município de Naviraí.

No desenvolvimento da pesquisa, enfrentamos dificuldades devido à falta de fontes e de disponibilidade de pessoas que vivenciaram a história desse grupo escolar, que estivessem dispostas em colaborar com a pesquisa. No entanto, por meio de persistência e ações repetitivas, como as várias idas à escola e prefeitura, encontramos pessoas que tiveram influência significativa para que a pesquisa galgasse a veracidade necessária.

Na prefeitura, a pessoa que se disponibilizou em contribuir havia sido um dos personagens da própria instituição, de forma que ela própria acabou por fornecer alguns documentos que se tornaram fontes primárias e importantes para o estudo, como decreto de criação, elevação de categoria, PME, e até mesmo um livro de acervo pessoal, contendo fotos e também relatos utilizados no decorrer de nosso texto.

Outro momento culminante da pesquisa ocorreu ao encontrar uma pasta, em meio a documentos que estavam “misturados” há vários outros documentos, sem a organização necessária, contendo alguns documentos e fotos, que se tornaram fontes secundárias significativas para compreendermos o funcionamento do Grupo Escolar e adentramos no contexto da realidade vivenciada à época.

A partir da realidade contextualizada, pode-se entender acerca da importância da conservação de documentos em arquivos escolares, e ainda como os mesmos são materiais riquíssimos em possibilitar uma ressignificação de determinada época, permitindo que o pesquisador possa realizar uma pesquisa pertinente, de acordo com os objetivos propostos, em especial na área da história da educação

Para um melhor entendimento quanto à arquitetura escolar das instituições, elaboramos reflexões acerca dos prédios escolares dos Grupos na época de seu funcionamento, juntamente com as características existentes no Grupo Escolar do vilarejo/distrito de Naviraí. Tais reflexões nos permitiram entender como cada localidade, com necessidades e características específicas, de acordo com a população, clientela e o próprio espaço no qual estava inserida, interferia na construção de seus prédios escolares.

No caso do surgimento do Grupo Escolar Marechal Rondon, entendemos que o mesmo ocorreu por meio da necessidade de atender a demanda de crianças que se encontravam sem acesso à escola, ficando assim, sem o disciplinamento necessário imposto na época (NAVIRAÍ, 2015). Podemos entender por meio da análise das fontes, como a educação surgiu no município, com o Grupo sendo instalado no perímetro urbano e com a organização necessária de uma instituição escolar. Com os

horários estabelecidos, turmas escolares divididas por idade e série, um corpo docente específico foi contratado para exercer o cargo de professor do ensino primário. Com calendário escolar determinado no início do ano, respaldado em atividades cívicas, atividades comuns e valorizadas na época, essas organizações foram pertinentes para o período, na medida em que a educação foi um dos propulsores em contribuir com o desenvolvimento do então Distrito de Naviraí.

Podemos concluir que trabalhar com o passado não é uma tarefa fácil, visto que compreender uma realidade que, mesmo com um vasto repertório de fontes, não é uma verdade absoluta que buscamos, mas um discurso muitas vezes solto e de acordo com convicções de sujeitos que sofreram determinadas influências e que, de algum modo abarcaram enunciados perpassados por grupos dominantes de uma época, transformando cada espaço, cada tempo, em um período específico.

Ao dirigirmos o olhar para a pesquisa realizada, cujo objetivo foi o de compreender o surgimento e o funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon, concluímos que ainda há o que fazer, ainda há o que investigar em pesquisas futuras e com outras fontes, ou até mesmo outros personagens.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte (2000). A fotografia e a construção da imagem da escola normal na reforma Fernando de Azevedo. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, **Anais...** Rio de Janeiro, CD-ROM. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/128_rachel.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In: **Fronteiras: Revista da História – UFGD**. Dourados – MS. Vol. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.
- ALENCAR, Ingrid Regis Freitas Schmitz. **Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX**: das escolas isoladas aos grupos escolares. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALVES, Gilberto Luís. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p.162-188.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. 418f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro. **Professoras primárias em Mato Grosso**: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960. 2013, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais: a reforma João Pinheiro (1906). **Anais...** Uberlândia. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação: Uberlândia-MG. 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/19JoseCarlosSousa.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2019.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Grupos Escolares e região**: concretizações e obstáculos a política educacional mineira na Primeira República. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1727_int.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores**: o caso do NEP de Colider. 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BARRETO, Maria de Lourdes Silva Colado. **Ensaio para uma história Naviraí**. Araçatuba: Gráfica Set Ltda, 1985.
- BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI Jr. D.; INÁCIO FILHO, G. **História da Educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. (Coleção Memória da Educação)

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928).

Educar, Curitiba: Ed. UFPR, n. 18, p. 103-141. 2001.

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999.

BERLOFFA, Viviane Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A constituição dos grupos escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira**. 2012. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/009.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BEZERRA, Artur D'amico. **A escola normal de Ponta Porã, sul de Mato Grosso (1959- 1974)**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BOAS, Marcia Silva Melo Villas. **Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia-MG**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BOBADILHA, Thierry Rojas. **Educação primária no sul de Mato Grosso: o Grupo Escolar de Batayporã - MT (1955-1974)**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, n. 5, p. 150-162, 2010.

CAMARA, Sônia; BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: A constituição dos Grupos Escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. 91893 – 1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 277 – 298.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis**. Revista de Saúde Coletiva (UERJ. Impresso), v. 25, p. 1207-1227, 2015.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na Escola Primária do Século XIX: do legal ao real. 2009. Unioeste – Francisco Beltrão. **Educere et Educare** – Revista de Educação. v. 4, n. 8, , p. 1-15, 2º sem./2009.

COHN, Gabriel. Problemas da industrialização no Século XX. In: MOTA, C. G. (Org.). **Brasil em perspectiva: corpo e alma do Brasil**. São Paulo: Difel, 1985. p. 283-316.

CORTEZ, Rogério Vieira; SILVA, Mário Braga; SOUZA, José Maria de Araújo. Espaços Educativos, Ensino fundamental: subsídios para elaboração de projetos e adequação de edificações escolares. **Cadernos Técnicos 4**, v. I. Brasília: FUNDESCOLA/ MEC, 2002. 128 p.

COSTA, Renato Pinheiro. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

- CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Grupo Escolar, Escola Normal e Escola Modelo “Palácio da Instrução de Cuiabá” (1900-1915):** arquitetura e pedagogia. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós-Graduação em Educação-IE, Cuiabá, 2009.
- DALCIN, Talita Banck. Castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no Século XIX: disciplina e controle dos corpos. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004. p. 216-217.
- DAL MORO, Nataniel. Os memorialistas e a edificação de um passado glorioso. **Crítica Histórica**. Ano 3, n. 6, p. 1-23, dez. 2012.
- DÍAZ, Dora Lilia Marín; RAMIREZ, Carlos Ernesto Noguera. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 47-65, maio/ago 2014.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.
- FARIA, Adriana Horta. **Trajétórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **Educação, modernidade e civilização: Fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica. Passo Fundo: UPF, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Introdução. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940574/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-2-O-Uso-dos-Prazeres.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P. e DREYFUS, H. (Orgs.). **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 114, p. 197- 223, 2001.
- FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**. Ribeirão Preto: 2011. v. 2, n. 2, p. 145-159, 2011.

Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/incid/article/view/82>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

FURTADO, Alessandra Cristina; MOREIRA, Kênia Hilda. Professores leigos em escolas rurais primárias no sul de Mato Grosso (1930-1970). In: **Anais... 37ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED)**, 2015, Florianópolis. Tensões e Perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis - SC: UFSC, 2015. v. 37. p. 1-21.

GALVÃO, Bruno Abílio. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: A escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. In: Dossiê: Filosofia e Ensino. **Revista Ideação**, UEFS, p. 257-284. Edição Especial, 2017.

GATTI JÚNIOR, Décio; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. História das Instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, Vol. 1, n. 1, p. 73-76, jan/dez. 2002.

GONÇALVES, Djalma. Lino. **A colonizadora Vera Cruz Mato Grosso limitada e a formação de Naviraí**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

GODOI, Lidiany Cristina Oliveira. **Botucatu e a expansão do ensino na Primeira República: história do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895-1920)**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. **Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da educação primária brasileira (1934-1959)**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice Editora/Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas. **Educador da República e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da Escola Normal Caetano de Campos (1890-1892)**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 225-243.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Orgs.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 43-51. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

LEITE, Marta. Karine. **O espaço e o mobiliário escolar: análise das atividades e tarefas realizadas em escolas estaduais do município de Bauru. A importância do design ergonômico em ações na educação**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

LE GOFF, Jaques. Memória; Documento/monumento. In: LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1994. p. 423-483; p. 535-553.

LIMA, Rosângela de. **História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LOMBARDI, José. Claudinei. (org.). **Pesquisa em educação**. História, Filosofia e Temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2000.

LOMBARDI, José. Claudinei.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira. A História das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU. 2005, p. 91-103.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, Andréia. A constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61: A Educação pública em debate. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – V CONEDU, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais...** Campina Grande-PB: REALIZE, 2018. v. 1. p. 1-6.

MARTINS, Andréia. Um apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (Orgs.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: Escrituras, 1998.

MÉLO, Cristiane Silva. **Condições, impasses e perspectivas do ensino primário brasileiro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)**. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de, 2011, História Oral como fonte: problemas e métodos, **Historiae**, Rio Grande, 2 (1), p. 95-108.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, p. 71-84, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 18 abril 2019.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 75-99, jul./dez. 2005.

MONTEIRO, Juliana Silva. **Cultura Escolar**: a institucionalização do ensino primário no sul do antigo Mato Grosso. O Grupo Escolar Tenente Aviador Antonio João em Caarapó, MS (1950-1974). 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

NETTO, Marcos Vinicius Benedete. **Da escola rural multisseriada à escola nucleada**: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012). 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2014.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição a debate metodológico. In: SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. S.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007, p. 165-173.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cultura escolar e história das práticas escolares**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2008.

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

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

PEREIRA, Rosimeri Silva. **A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas nos primórdios da República**. 2013. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

PEREIRA, Aline Mikaela. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II**: uma história a ser contada. 2015, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A imagem como fonte na pesquisa em História da Educação. In: FIGUEIREDO, B.; VIDAL, D. (Orgs.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPQ, 2005.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTERO, J. & CARVALHO, D. C. (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos das crianças na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília-DF: CAPES, 2007. p. 91-115.

REIS. Rosinete Maria. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 21, p. 44-51, mar. 2006.

REIS. Rosinete Maria. **A escola isolada à meia-luz (1891-1927)**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, p. 5-27, 1995.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900-1930). In: **Revisitando a história de escola**

- primária:** os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 29-54.
- SANFELICE, José Luís. **História, instituições escolares e gestores educacionais.** Revista HISTEDBR. On-line, Campinas, n. especial, p.20–27, ago/2006.
- SANTINI, Poliana Gianello. **Contando Histórias:** a Escola Estadual Dom Bosco por meio de seu acervo fotográfico (década de 1950 à 2000). 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.
- SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Escolas Reunidas:** na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950). Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012. v. 1.
- SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **As Escolas Reunidas como modelo educacional similar ao grupo escolar em Mato Grosso (1910-1940).** 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/viewFile/226/220>>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- 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 em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de história da Educação**, n. 4. jan./dez. p. 27-33.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam:** o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; Magaldi, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo.** Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, p. 32-55, 2009.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Grandeza da pátria e riqueza do Estado: Expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro (1893-1930). **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 41, p. 535-550, set./dez. 2010. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- SCHWENGBER, Isabela Fatima. **Quando o MST é notícia.** Dourados-MS: Ed. da UFGD, 2008.
- SCOCUGLIA, Afonso. Celso. Pesquisa histórica da educação do tempo presente. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 27-40, 2007.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras:** modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.
- SILVA, Marineide Oliveira. **Escola rural em Mato Grosso:** de professor leigo a sábio (1945-1965). 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- SILVA, Wilker Solidade. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT:** a escola primária urbano-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974). 2015. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

- SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890- 1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **A institucionalização dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo na Primeira República**: subsídio para a história comparada com a história do Brasil. 2010. 148-191. Mimeo.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. v. 01. 318p.
- SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889 - 1930)**. Araraquara: FCL/UNESP, 2011.
- STEIN, Neide Roseli Martins; BRITO, Silvia Helena Andrade. A organização do trabalho didático na escola moderna: os grupos escolares no sul de Mato Grosso (1910-1950). In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: EDUCG, v. 1, 2006.
- TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da pátria, homens pelo progresso**: o Conselho Municipal e a instrução pública na capital federal (1892-1902). 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.
- VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. 2000. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1 CD. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000231&pid=S1413-2478200600010000900034&lng=pt>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 3-30.
- VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Raquel. A fotografia como fonte para História da Educação: questões teórico-metodológicas para pesquisa. **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

VINÕA, Antônio Frago; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

FONTES

BRASIL. Mato Grosso do Sul. **Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE)**. Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul. Ano base, 2015. Campo Grande: SEMADE, 2016, 109 p. Disponível em: <http://www.semagro.ms.gov.br/tag/semade/>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXVII, n. 85, jan./mar., p. 84-111, 1962.

BRASIL. **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. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MATO GROSSO. **Lei nº 1.944, de 11 de novembro de 1963**. Cria o município de Naviraí, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-1944-1963.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MATO GROSSO. **Lei nº 1.815 de 7 de fevereiro de 1963** cria o Conselho Estadual de Educação. Esta lei, foi posteriormente modificada pela de nº 1922 de 5 de novembro de 1963.

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

MATO GROSSO. Decreto nº 68, de 20 de junho de 1896. **Regulamenta a Instrução Pública Primária**. Coleção de Leis e Decretos. 1893 a 1896. Cuiabá: [s.n.], 1896. APMT - Livro n. 4, p. 66- 100.

MATO GROSSO. **Decreto nº 10/1891**. In: SANTOS, Elton Castro Rodrigues. A disseminação da Escola Primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. 2018. 182 f. **Tese**. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

MATO GROSSO. **Decreto nº 319, de 1962**. Define os Programas Escolares do Ensino Primário do estado de Mato Grosso, estes elaborados pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado, é direcionado de forma específica aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas; Escolas Isoladas e Rurais Mistas do Estado. Arquivo Público de Mato Grosso. Revista REAMEC. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sueli/Downloads/9255-34052-1-PB.pdf>>. Acesso em: 04 ago 2019.

MATO GROSSO. **Decreto nº 408, de 31 de outubro de 1962**. Cria a Comissão Estadual de Ensino Primário e Cultura e Saúde. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Decreto nº 458, de 15 de março de 1963**. Regulamenta o cargo de Inspetor Regional de Ensino Primário. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Regulamenta a Instrução Pública Primária. **Coleção de Leis e Decretos**. Cuiabá, [s.n.], 1927. p. 163-227. APMT.

NAVIRAÍ-MS. **Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Naviraí, 2015 - 2025. Naviraí, Gerência Municipal de Educação, 2015.

NAVIRAÍ. **Plano Municipal de Educação de Naviraí de 2004 a 2014**. Naviraí, Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A



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

Mestranda: Deysiane Pereira Pardin

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

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

O objetivo da pesquisa da qual está participando foi o de compreender o surgimento e o funcionamento do Grupo Escolar Marechal Rondon, observando a contribuição do mesmo para o desenvolvimento educacional da região e do município de Naviraí, no curto período de sua existência: 1969 a 1974.

Agradecemos seu depoimento e colaboração para conhecermos a história dessa Instituição escolar.

Ressaltamos que seu nome e dados pessoais serão mantidos em sigilo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação dos sujeitos da pesquisa

Nome:

Idade:

Formação:

Município:

A pedido das professoras participantes da pesquisa não foram feitas perguntas específicas sobre o tema. As professoras tiveram a liberdade para narrar suas lembranças (memórias) e a experiência que tiveram como docentes junto ao Grupo Escolar Marechal Rondon.

A medida em que as professoras iam narrando a sua história e a sua experiência com o Grupo Escolar foram inseridas perguntas complementares de acordo com os objetivos da pesquisa. Como por exemplo:

1. Como foi sua chegada a Naviraí? O que a motivou a lecionar no Grupo?
2. Qual a sua formação quando iniciou a carreira docente?
3. Os professores do período participavam de formações continuadas ou de alguma formação?
4. Como era realizado o planejamento das aulas?
5. Os alunos usavam uniforme?
6. Quanto as datas comemorativas, como eram realizadas?
7. Como era a relação aluno-professor?

Apêndice B

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Mestranda: Deysiane Pereira Pardin

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

declaro que autorizo a utilização do conteúdo da entrevista dada à mestranda Deysiane Pereira Pardin, na pesquisa denominada *O Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): história da primeira instituição escolar no perímetro urbano de Naviraí-MS*. Fui informado(a) do conteúdo da referida pesquisa de mestrado e entendi as informações relacionadas à minha participação. Estou a par de que não receberei benefícios financeiros e concordo em participar, podendo em qualquer etapa do processo da pesquisa retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Declaro ainda que tive acesso a transcrição integral da entrevista que concedi e estou ciente de que a mesma poderá ser utilizada em partes ou integralmente no relatório de pesquisa. Reforço que não fui submetido(a) à pressão ou intimidação para participar da mesma.

Naviraí, MS, ___/___/2019.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

Assinatura da Entrevistadora

E-mail: deysi-pereira@hotmail.com

Fone: (67) 99605-3838

Apêndice C

Planta Baixa (Foto Original)

