



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INOVAÇÃO E HIBRIDEZ.

A disseminação da Escola Primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas



**RIO CLARO – SP
2018**

ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS

INOVAÇÃO E HIBRIDEZ.

A disseminação da Escola Primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Teresa Valdemarin

**RIO CLARO – SP
2018**

ERRATA**TÍTULO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DO ALUNO
ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS****DE:**

Inovação e hibridez: a disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas.

ALTERADO PARA:

Inovação e hibridez. A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas.

370.9 Santos, Elton Castro Rodrigues dos
S237i Inovação e hibridez. A disseminação da escola primária
em Mato Grosso (1945-1965) : grupos escolares, escolas
reunidas e escolas isoladas / Elton Castro Rodrigues dos
Santos. - Rio Claro, 2018
182 f. : il., tabs., quadros, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

1. Educação - História. 2. Escolas reunidas. 3. Escolas
primárias. 4. Mato Grosso. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: INOVAÇÃO E HIBRIDEZ: A DISSEMINAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO (1945-1965): GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS REUNIDAS, ESCOLAS ISOLADAS

AUTOR: ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS

ORIENTADORA: VERA TERESA VALDEMARIN

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN
Depto de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara - SP


Profa. Dra. ROSA FAÍMA DE SOUZA CHALOBA
Depto de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara - SP

Profa. Dra. ELIZABETH SIQUEIRA MADUREIRA
Instituto de Educação, / UFMT - Universidade federal de Mato Grosso - MT

Profa. Dra. ADEMILSON BATISTA PAES
Unidade Universitária de Paranaituba, / UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - MS


Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA PINTO
Depto de História e Historiografia da Educação / UFGD - Universidade Federal da Grande Douradas - MS

Rio Claro, 25 de junho de 2018.

À minha família.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava
água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira era
o mesmo que roubar um vento e sair correndo
com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que catar
espinhos na água. O mesmo que criar peixes
no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre
orvalhos. A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.*

*Falava que vazios são maiores e até
infinitos. Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito, porque gostava
de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que escrever seria o
mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviço, monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras. Viu
que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela. O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura. A
mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!*

*Você vai carregar água na peneira a vida
toda. Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens, e algumas pessoas vão te amar
por seus despropósitos!*

(MANOEL DE BARROS, 2010).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceber a vida.

À minha família, por estar presente todos os dias dessa caminhada e por jamais ter cobrado minha ausência, por entender que a ausência trazia sofrimento para ambas as partes, mas era necessária no momento.

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Valdemarim, por me ensinar a ser bem mais objetivo e focado nas minhas pretensões, por ter acreditado que eu era capaz e por seu modo elegante de indicar caminhos e jamais dar as respostas, pois as mesmas deveriam ser apreendidas no caminho da pesquisa, para se constituir em uma construção permanente de conhecimento. Obrigado!

Aos todos os professores do Programa Pós-Graduação do Instituto de Biociências – IB, Universidade Paulista – UNESP, que contribuíram para um novo olhar sob à Educação.

Aos (as) professores (as) Dr^ª. Rosa Fátima, Prof. Dr. Ademilson Paes e Prof^ª. Dr^ª. Adriana Pinto, que contribuíram para a qualificação e defesa deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Madureira, pelas contribuições nos momentos de dúvidas e dificuldades na construção do objeto de pesquisa.

À equipe da Seção Técnica da Pós-graduação da UNESP, que sempre nos surpreendem com as soluções para as problemáticas originárias do fato de alguns mestrandos e doutorandos de outros Estados. Ao amigo João Marcos Vitorino e todos os graduandos da casa dos estudantes da UNESP, que me acomodaram e apoiaram, quando eu ainda “estrangeiro” em Rio Claro.

Aos grupos de Pesquisa Cultura e Instituições Educacionais GEPCIE/UNESP/SP e História da Educação e Memória – GEM/UFMT em especial a Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Sá, que me oportunizou o caminho da pesquisa, a Prof^ª. Dr^ª. Marcia Ferreira e o Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá.

A toda equipe dos técnicos e professores da SETEC a Marluce Feitosa, Marcia Graciela, Waldeci Rodrigues, ao Prof. Dr. Alexandre Martins dos Anjos, Profa. Dra. Débora Pedrotti, Prof. Ms. Genesio Marques, Prof^ª. Ma. Cláudia Moreira; Profa. Dra. Taciana Sambrano; Profa. Dra. Maria Saleti; Prof. Dr. Carlos Rinaldi. Um agradecimento em especial a Prof^ª. Dr^ª. Glauce Viana Torres, pela oportunidade de conhecer e aprender sobre a Educação à Distância – EaD.

Aos amigos que fiz nesta caminhada (Mato Grosso à São Paulo) e aos que já existiam no percurso de trabalho enquanto ainda trilhava os caminhos da pesquisa sobre as Escolas Reunidas em Mato Grosso.

De forma não menos especial por estar por último, mas sim por ser parceira, amiga Mari, companheira de viagens, estradas e discussões sobre nossos estudos. Na letra da Música Emoções (2000), de Roberto Carlos, “se chorei, ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi” E foram muitas emoções, tristes e alegres, mas que não nos deixaram desistir da caminhada e conseguir alcançar o objetivo final.

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

RESUMO

No alvorecer do Período Republicano, a educação primária passou a ser uma das preocupações dos governantes mato-grossenses, pois a busca por um modelo educacional de qualidade era idealizado pelo poder público de Mato Grosso. Assim, foram realizadas tentativas legais a fim de colocar a educação estadual no cenário nacional como uma unidade federativa avançada e desenvolvida. No regime republicano, já haviam sido promulgados em Mato Grosso dois Regulamentos da Instrução Pública Primária, em 1891 e em 1896. Ambos não trouxeram resultados significativos, pois o primeiro indicou a obrigatoriedade escolar com a fiscalização das famílias que não matriculassem seus filhos na escola e o pagamento de multa, caso isso não ocorresse. No entanto, não havia preocupações com as unidades escolares e tampouco com a oferta educacional para toda população do Estado. O segundo Regulamento organizou a instrução dividindo o ensino em primário e secundário, as escolas receberam as denominações de elementar, para o 1º grau, e escola complementar, para o 2º grau, mas, mesmo assim, não ocorreram mudanças significativas na qualidade e expansão da educação. Outra tentativa do poder público ocorreu no período republicano e se efetivou por meio do Regulamento promulgado em 1910 e instituiu o modelo de escola graduada, representada pelos Grupos Escolares. A educação recebeu uma injeção de ânimo, por se acreditar que esse modelo de organização, dados seus requisitos e condições de funcionamento, contribuiria para a resolução da qualidade do ensino no estado. No entanto, dadas a característica rural, a densidade populacional e a insuficiência de recursos financeiros, não foi possível disseminar a estrutura física e o material didático necessários, bem como qualificar o pessoal que deveria compor a equipe de trabalho dos grupos escolares. Nesse contexto, mesmo com críticas a sua qualidade, o modelo de escola isolada foi o que cresceu no estado de Mato Grosso. Um novo Regulamento da Instrução, editado em 1927, instituiu também o modelo de escolas reunidas, pensadas como organização intermediária entre as escolas isoladas e os grupos escolares, destinadas a melhorar a qualidade educacional e preparar a expansão dos grupos escolares. O presente trabalho toma esse contexto legal como pano de fundo para discutir a rigidez interpretativa sobre os modelos escolares. Fazendo uso de fontes documentais (legislação, relatórios oficiais e mensagens de governo), de dados estatísticos, de bibliografia analítica sobre a educação mato-grossense e de depoimentos orais, o presente estudo objetiva descrever os diferentes modelos utilizados e implementados para a disseminação da instrução primária. Delimitado ao período compreendido entre 1945 e 1965, no qual a educacional do estado foi pautada pela estabilidade legal, este trabalho pretendeu demonstrar que, mesmo com as transformações políticas e econômicas, as escolas criadas em Mato Grosso caracterizavam-se pela hibridez entre modelos organizacionais, de modo a se adaptarem às condições demográficas e estruturais da localidade em que eram instaladas, sem obedecerem, necessariamente aos padrões definidos legalmente. Para alcançar esse resultado adotou-se a metodologia da História Oral, contrapondo as fontes oficiais geradas pelo poder público e as narrativas de professoras (es) que atuaram na educação de Mato Grosso no período delimitado. A História Oral possibilitou contrapor o discurso público de que as normativas educacionais eram rigorosamente seguidas e descortinou uma versão dos fatos a partir dos sujeitos que participaram desse relevante momento: professora(es) que estudaram ou que trabalharam nas escolas reunidas, no período entre 1945 a 1965.

Palavras-chave: História da Educação. Escolas Primárias. Mato Grosso.

ABSTRACT

In the Republican period primary education to be one of the concerns of Mato Grosso government since the search for a quality educational method was idealized by the public law of Mato Grosso. Legal attempts were made to place the state education in the National scenario as an advanced and developed Federal Unit. In the Republican regime had been promulgated two regulations of the primary public institution in Mato Grosso in 1891 and in 1896. Both didn't bring significant results since the first indicated mandatory school supervision because if families who doesn't enroll their children in school they have to pay a few as a penalty if this did not occur. However there was not a concern with the school units and so little with the educational offer for the entire population of the state, the second regulation organized the instruction dividing into primary and secondary and the schools received the denomination from elementary to 1st grade supplementary school to second degree but even so there were no significant changes in the quality and expansion of Education. The other Treaty that the public law took place in the republican period and it is effected by means of the regulation promulgated in 1910, it instituted the graduated school model, represented by the school groups. The education received an motivation for believing that this model of regularization, given its requirements and operating conditions, would contribute to the resolution of the quality of education in the state, however given the rural characteristics, population density and insufficient financial resources, it was not possible to eliminate the physical structure and the necessary didactic material as well as to qualify the personnel that would compose the team. In this context, even with criticism of its quality, the isolated school model was the one that grew in the state of Mato Grosso. The new regulation was published In 1927 also instituted the model of Reunited schools thought as an intermediary organization between isolated schools and school groups the present work takes this legal context as background to discuss the interpretive rigidity on the school models. making use of documentary sources legislation, official reports and government messages, statistical data of analytical bibliography, education of Mato Grosso and oral testimonynl the present study aims to describe the different models used and implemented for the dissemination of primary education delimited to the period between 1945 and 1965, in which state education was guided by legal stability, this work aimed to demonstrate that, even with the political and economic transformations, the schools of Mato Grosso are characterized by the hybridity between organizational models, in order to adapt themselves to the demographic and structural conditions of the places where they were installed, without necessarily complying with legally defined standards to achieve this result the methodology of oral history was adopted, opposing original sources generated by the public power and narratives of teachers who acted in the education of Mato Grosso in the delimited period. Oral history made it possible to counteract the public discourse that the educational norms were strictly followed and revealed a version of the facts from the subjects who participated in this relevant moment: teachers who studied or worked in the Reunited schools in the period between 1945 and 1965.

Key words: Education History. Mato Grosso. Primary School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01: Escola Rural Mista do Mercado (1972)	31
Ilustração 02: Grupo Escolar Senador Azeredo	42
Ilustração 03: Escola Isolada Barca Pêndulo	42
Ilustração 04: Palácio da Instrução – MT	43
Ilustração 05: Alfabetização no Brasil (1940)	61
Ilustração 06: Mapa do Brasil (1940)	63
Ilustração 07: Mapa de Mato Grosso.....	71
Ilustração 08: Grupo Escolar Senador Azeredo, Cuiabá – MT, 1914	80
Ilustração 09: Grupo Escolar Mendes Gonçalves Ponta Porã – MT (1925)	83
Ilustração 10: Alunos do Grupo Escolar Mendes Gonçalves – GEMG (1920)	84
Ilustração 11: Professoras do Grupo Escolar de Diamantino (1950)	97
Ilustração 12: Grupo Escolar (anos 1960)	98
Ilustração 13: Escola Isolada (anos de 1960)	98
Ilustração 14: Escola Paroquial Nossa Senhora da Guia – MT (1964)	105
Ilustração 15: Escola do Ranchão, 1944 (Cuiabá – MT).....	113
Ilustração 16: Mapa (adaptado) das escolas primárias em Mato Grosso 1939.....	121
Ilustração 17: Prédio das Escolas Reunidas Santa Claudina, Mimoso, MT	123
Ilustração 18: Escolas Reunidas de Livramento - lateral (2012)	132
Ilustração 19: Escolas Reunidas de Livramento - fachada (2012)	132
Ilustração 20: Escola Reunidas de Cachoeira Rica (1976)	138
Ilustração 21: Escola Reunida Presidente Vargas, 1970.....	140
Ilustração 22: Planta da Escola Reunida de Barão de Melgaço	149
Ilustração 23: Certificado da Escola Reunidas Cel. Antônio Paes de Barros 1961	151
Ilustração 24: Escolas Reunidas Sant’Anna do Parahyba (1928)	152
Ilustração 25: E. R. Rurais (Itajuby - 1923)	154
Ilustração 26: E. R. Vila Rezende (Piracicaba - 1923)	154
Ilustração 27: Escolas Reunidas de Diamantino (1946)	157
Ilustração 28: Escola Reunidas Marechal Rondon (1968)	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Pesquisas com tema Escolas Reunidas	17
Quadro 02: Levantamento sobre Escolas Reunidas	19
Quadro 03: Mensagens e relatórios de Mato Grosso	24
Quadro 04: Pesquisas sobre escolas primárias em Mato Grosso (1993 – 2017)	25
Quadro 05: Conflitos armados em Mato Grosso (1896-1908)	36
Quadro 06: Governadores do Estado de Mato Grosso entre 1889 a 1911	37
Quadro 07: Classes das Escolas Reunidas Mendes Gonçalves (1930).....	85
Quadro 08: Material Didático despachado para o GEMG	86
Quadro 09: Distribuição de alunos por disciplinas	88
Quadro 10: Disciplinas dos Grupos Escolares	90
Quadro 11: Prerrogativas educacionais para o Ensino Primário – MT	91
Quadro 12: População de Mato Grosso entre os anos de (1940 – 1960)	116
Quadro 13: Matrículas da Escola Santa Claudina	125
Quadro 14: Distribuição de sala por turma por professores	134
Quadro 15: Distribuição de sala por turma 1º a 4º ano	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Despesas da Instrução Pública de (1919 – 1923)	44
Tabela 02: População Infantil em Mato Grosso nos anos de 1920	45
Tabela 03: Alfabetização em Mato Grosso (1872 – 1920)	46
Tabela 04: Escolas Isoladas de (1910 – 1924)	48
Tabela 05: Escolas primárias (1939)	57
Tabela 06: Total de pessoas que sabem e não sabem ler e escrever (1940)	62
Tabela 07: Movimento do ensino primário em Mato Grosso (1951)	67
Tabela 08: Possui Curso Ensino Elementar em (1950)	70
Tabela 09: Escolas primárias de (1956)	74
Tabela 10: Ensino Primário em Mato Grosso (1959 – 1962)	75
Tabela 11: Estabelecimento de Ensino – MT (1960 – 1964)	77
Tabela 12: Número de matrículas no Grupo Escolar Joaquim Murtinho (1923)	95
Tabela 13: População de Mato Grosso (1937)	101
Tabela 14: Ensino Primário em Mato Grosso (1927)	115
Tabela 15: Número de escolas Primárias em Mato Grosso (1946 – 1950)	115
Tabela 16: População de Mato Grosso (1950)	119
Tabela 17: Mobiliários da Escola Reunida de Livramento	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 01: A DIFUSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM MATO GROSSO ENTRE A REPÚBLICA E O ESTADO NOVO.....	31
1.1 O cenário educacional primário em Mato Grosso nos primórdios republicanos	32
1.2 As mudanças no cenário educacional de Mato Grosso com o Regulamento de 1927	49
1.3 Escolas Reunidas em Mato Grosso	61
CAPÍTULO II: NO INTERIOR DOS GRUPOS ESCOLARES	80
2.1 A transformação de Grupo Escolar em Escola Reunida em Mato Grosso.....	81
2.2 Os Grupos Escolares vistos por dentro	91
2.3 Mato Grosso, um cenário de características rurais.....	100
CAPÍTULO III: AS ESCOLAS ISOLADAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO	105
3.1 Entre Escolas Reunidas e Escolas Isoladas	106
3.3 Semelhanças e contradições entre as escolas reunidas e as escolas isoladas.....	120
3.3 De Escolas Isoladas a Escolas Reunidas	131
CAPÍTULO IV: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DAS ESCOLAS REUNIDAS	140
4.1. História Oral e Memória	141
4.2 Professoras leigas das Escolas Reunidas e dos Grupos escolares.....	147
4.3 Professora primárias das escolas reunidas – memórias educacionais	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS:	168

INTRODUÇÃO

“No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo” (Manoel de Barros, 2010).

A epígrafe da tese consegue retratar os sentimentos experimentados por mim, durante as pesquisas e o processo de qualificação do doutorado, ao ter como objeto de estudo as reflexões e descobertas referentes às Escolas Reunidas de Mato Grosso. O objeto em si, nas primeiras impressões, não apresentou dificuldade de entendimento, pois assumia-se que este não fora um modelo elitizado de escola primária e bastaria somente seguir o curso do cenário desenhado pelas fontes oficiais, principalmente as Mensagens de governadores de Mato Grosso e diferentes Relatórios da Instrução Pública, a exemplo daqueles redigidos pelos governantes e pelos diretores dos grupos escolares, que definiam essa instituição enquanto modelo intermediário, constituído, ao arremedo dos grupos escolares, pela junção de escolas isoladas em um único prédio. Até aquele momento, o menino conseguiu andar uns passos com a água ainda se esvaindo pela peneira.

*“O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens”*¹. Começamos a juntar pistas, a montar quebra-cabeças e a desenhar contornos em volta do objeto. O menino acreditou que, se pusesse a mão embaixo da peneira, conseguiria vencer uma distância maior, carregando algumas gotas d’água. Foi quando idealizou que seu objeto de estudo, as escolas reunidas, poderia ser mais parecido com as escolas isoladas do que com os grupos escolares. Não foi uma “peraltagem” fácil de ser realizada. Provar o improvável requer, no mínimo, “brincar” com os “faz de contas” e, assim, não sofrer com as desmotivações que as atribuições de pesquisador têm que carregar para a realização de uma pesquisa de adulto.

O menino juntou coragem e foi defender “sua peraltagem”, explicando o que tinha acreditado ser o caminho mais provável para desvelar seu objeto, mas o que ele não previa era que sua mão era pequena demais para segurar a água que corria por entre seus dedos. Suas argumentações e tentativas de reter a água na peneira não tiveram sucesso, uma vez que, depois do Exame de qualificação, ele passou a ter mais dúvidas do que certezas e estagnou sem conseguir avançar um passo com a água na peneira.

¹ Trecho da poesia de Manoel de Barros intitulada “O Menino que carregava água na Peneira” (2010).

Mas, disposto a se fazer adulto, ele percebeu *que era capaz*, por meio da escrita, *de ser monge ou mendigo* ao mesmo tempo, visto já ter sido professor da educação básica, mestre em educação e seu desejo era ser doutor. Portanto, não poderia aceitar que todo seu esforço e sonho acabassem ali, sentado, com a peneira seca e vazia na mão. A escrita poderia mudar o rumo de sua história e agora não mais a água que escorregava da peneira era seu desafio, mas sim “*o muro*” que se ergueu no caminho, pois água na peneira se tenta carregar pela vida afora, mas o muro é sempre erguido para ser transposto.

O muro “*não possuía mais a pintura de outros tempos. Era um muro ancião*”, e só consegui descobrir que o muro já existia há muitos anos no caminho da pesquisa quando voltei às reflexões do início da caminhada, ao reanalisar as fontes documentais e orais, refazendo todo o trajeto da pesquisa, desde o mestrado.

Talvez a dificuldade de entender as escolas reunidas tenha se dado por conta das pouquíssimas pesquisas que abordam o cotidiano desse modelo escolar, o que pode ser constatado com o procedimento da revisão bibliográfica. O levantamento realizado nos anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE7, realizado em Cuiabá no ano de 2013 que contou com a participação de grande parte dos pesquisadores nacionais, principalmente aqueles da região Centro-Oeste, apresentava chances maiores para a identificação de trabalhos sobre a mesma temática ou sobre a mesma região e que pudessem contribuir para as reflexões contidas na presente tese.

Nos anais do citado evento, foram registrados 726 trabalhos de pesquisas distribuídos em 10 eixos temáticos: Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira (112); Etnias e Movimentos Sociais (25); Fontes e Métodos em História da Educação (57); História da Educação das Crianças - Jovens e Adultos no Brasil (37); História da Profissão Docente (70); História das Culturas e Disciplinas Escolares (43); História das Instituições e Práticas Educativas (199); Impresses - Intelectuais e História da Educação (136); O Ensino de História da Educação (17); e Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar (30). Deste montante, somente uma pesquisa privilegiou as escolas reunidas como objeto de estudo (do autor deste trabalho) e 9 delas apenas citam as escolas reunidas como modelo escolar primário dentro do contexto de estudo sobre outros objetos de pesquisa. Apenas uma pesquisa, intitulada “Expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro: 1930 a 1955” de autoria de Irma Rizzini tem como foco central as fontes oficiais e “[...] o trabalho corrobora a hipótese de que a expansão expressiva de escolas primárias nas décadas de 1940-1950 foi resultado de esforços articulados envolvendo diferentes instâncias dos poderes públicos e as populações locais” (RIZZINI e SCHUELER, 2014, p.2).

Percebe-se que o montante de trabalhos constante nos anais do CBHE7 é significativo, e representa os temas de estudos em destaque naquele período (2013), por isso, não apresentar as escolas reunidas como objeto, sendo que ela esteve presente em todos os Estados brasileiros, foi, no mínimo, intrigante. Dado que as pesquisas investigam a educação primária em geral, seja na sua performance pedagógica, sua estrutura e legislação, por que as escolas reunidas são um tema negligenciado? Assim como existem inúmeras pesquisas sobre os grupos escolares e/ou escolas isoladas, não se têm estudos sobre as escolas reunidas? Elas não tiveram outro objetivo além de, posteriormente, se transformar em grupos escolares?

Acredita-se que as mesmas foram relegadas ao esquecimento, sendo lembradas somente quando se referenciavam às escolas isoladas e aos grupos escolares. Não se constituíam em um objeto interessante frente à dificuldade de se encontrar fontes substanciais para o estudo dessa modalidade escolar, além da imprecisão para sua definição enquanto instituição escolar? São hipóteses que podem justificar esse “desinteresse” dos pesquisadores em tê-las como objeto de pesquisa.

Dando continuidade à revisão, foi analisado o Dossiê: Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade, organizado por Gouvêa e Souza (2016), que também focaliza centralmente as escolas isoladas e as escolas reunidas aparecerem como elementos secundários dos estudos.

O dossiê é composto dos seguintes trabalhos: *Escolas isoladas e práticas de seriação: experiências híbridas (1929-1949)*, de Amália Dias, no qual as escolas reunidas aparecem para explicar quando as isoladas foram transpostas para esse modelo, implantando a seriação. Os grupos escolares também são citados pela autora, mas com a ressalva de que no município de Iguaçu (RJ) o predomínio foi das escolas isoladas. O segundo trabalho, de Natália Gil, *“Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul*, parece seguir a mesma linha de raciocínio do primeiro e trata da implantação da seriação e só cita as escolas reunidas na seguinte frase “[...] o número de escolas isoladas na esfera estadual, à medida que as existentes fossem progressivamente **reunidas** e dando origem a colégios elementares ou grupos escolares ou, no caso das rurais, fossem repassadas aos municípios” (2016, p. 276, grifo nosso), ao apresentar argumentos sobre as escolas isoladas, isoladas rurais e suas características. O terceiro trabalho, intitulado *Desencuentros en el desarrollo de la escuela rural mexicana en las primeras décadas del siglo XX: el caso de los Institutos de Mejoramiento en el Estado de Morelos*, de Lucía Martínez Moctezuma, tem como objeto a escola rural mexicana e o quarto trabalho, intitulado *O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a*

permanência (Belo Horizonte 1906-1927), de autoria de Maria Cristina Soares de Gouvêa, Bruna Afonso, Ellen Rose Figueiredo e Priscila Bahiense Nogueira, busca revelar o modelo de instrução escolar republicana, com centralidade para as escolas isoladas e grupos escolares, sendo que as escolas reunidas não foram apresentadas em suas particularidades. Já o quinto e último trabalho do dossiê tem o título de *A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904)*, de autoria de Rosa Fátima de Souza, tem como centralidade de estudo as escolas isoladas paulistas. Ficou evidente, então, a necessidade de ampliação da busca, cujo resultado, é esquematizado a seguir:

Quadro 01:

Pesquisas com tema Escolas Reunidas.

TÍTULO	AUTORES(AS)	ANO	UF
GOOGLE ACADÊMICO			
Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920	Ana Maria Cavaliere	2003	RJ
Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)	Rosa Fátima de Souza	2000	SP
Escola Reunidas como Modelo Educacional Similar ao Grupo Escolar em Mato Grosso (1910-1940)	Elton Castro	2014	MT
O convívio concomitante e frugal das escolas elementares públicas e privadas paulistanas	Eliane Mimesse Prado	2015	SP
Escolas reunidas: um modelo entre as escolas isoladas e os grupos escolares em Mato Grosso	Elton Castro	2015	MT
A Expansão das Escolas Isoladas no Estado de Mato Grosso (1910-1930)	Marineide Oliveira	2014	MT
Escola primária em Mato Grosso: aspectos de uma cultura escolar em construção (1910-1915)	Cancionila J. CardosoI Lázara N. B. AmâncioII	2012	MT
A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950)	Wiara Rosa Rios Alcântara	2011	SP
História da Expansão Escolar no Território de Imperatriz (1864-1970)	Mariléia dos Santos Cruz	2013	MA
PERIÓDICOS CAPES			
Dossiê: Escolas isoladas e reunidas: a produção da invisibilidade	Maria C. Soares de Gouvêa Rosa Fátima de Souza	2016	MG SP
Biblioteca escolar das escolas reunidas de Sant'anna do Paranahyba/MT (1936-1945): contribuições para o estudo de sua história	Rosimar Pires Alves	2016	MS
Educação escolar na Primeira República: memória história e perspectivas de pesquisa	Alessandra F. M. Schueler Ana M. B. M. Magaldi	2009	RJ
A (des)organização da educação primária no Vale do Paraíba paulista: entre escolas isoladas e grupos escolares (1893-1908)	Tiago Donizette da Cunha, Mauro Castilho Gonçalves	2017	SP
USP e UFRJ a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações	Maria de Fátima Costa de Paula	2002	RJ
“Ler, Escrever e Contar”: Entre Circulação e Apropriações de Métodos na Escola Primária do	Rony Rei do Nascimento Silva	2017	SE

Médio Sertão Sergipano (1930-1961)			
Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929)	Edneia Regina Rossi	2017	SP
DOMÍNIO PÚBLICO			
Grupo escolar: escola normal e escola modelo "Palácio da Instrução de Cuiabá" (1900-1915): arquitetura e pedagogia	Eduardo Ferreira da Cunha	2009	MT
Memória da cultura escolar da escola estadual Pedro Gardés em Várzea Grande-MT	Marilia de Almeida Ribas	2010	MT
A Educação Escolar no Território Federal do Guaporé (1935-1950)	Pascoal de Aguiar Gomes	2007	MT
A Influência do Racismo na Educação Mato-Grossense na Transição do Século XIX ao XX	Paulo Divino Ribeiro da Cruz	2009	MT
Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: Uma Leitura das Campanhas Oficiais de 1947 a 1990	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	2007	MT
Alfabetização na escola primária em Diamantino - Mato Grosso (1930 a 1970)	Terezinha Fernandes Martins de Souza	2006	MT
Concepções e Práticas Docentes em Alfabetização em Mato Grosso – Últimas Décadas	Josenir Santos de Almeida Gomes	2007	MT
Concepções e Práticas Pedagógicas de Professoras Alfabetizadoras Aposentadas (1985 – 2005)	Ieda Ramona do Amaral	2008	MT
Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no grupo escolar Leônidas de Matos (1937 - 1945)	Emilene Fontes de Oliveira Xavier	2005	MT
Memória da Cultura Escolar da Escola Estadual de Educação Básica Pedro Gardés - Várzea Grande-MT	Marilia de Almeida Ribas	2010	MT
O Ensino da Língua Escrita na Escola Primária de Mato Grosso (1927-1952) Enunciados Oficiais e Memórias de Professoras	Adelice Alves da Conceição	2007	MT
Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra - Mato Grosso - Brasil (1964-1976)	Carlos Edinei de Oliveira	2009	MT
Práticas de Alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga-MT 1971 - 1998)	Vanuzia dos Santos Araújo	2009	MT
A História da Disciplina Escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense – (1942-1962)	Stella Sanches de Oliveira	2009	MS

Fonte: GOOGLE ACADÊMICO, PERIÓDICOS CAPES, DOMÍNIO PÚBLICO e ANPED NACIONAL, 2018.

No Portal *Google Acadêmico* foi encontrado um número de 207 trabalhos em diferentes modalidades de pesquisa, dentre periódicos, dossiês, encontros, seminários e simpósios, sendo que, destes, apenas 8 trazem informações sobre as escolas reunidas e 1 tem essa modalidade de escola enquanto objeto de estudo.

No Portal de Periódicos Capes foram pesquisados 371 trabalhos com a expressão “Escola Reunida” e apenas 7 tratam da transição das escolas rurais para os grupos escolares, mas não a enfatizam como objeto de estudo, a exemplo do trabalho intitulado *Biblioteca escolar das escolas reunidas Sant’Anna do Paranahyba/MT (1936-1945): contribuições para*

o estudo de sua história, que quase não trata da modalidade escolar em si, mas das temáticas em torno da biblioteca construída naquela instituição.

No Portal Domínio Público não foi encontrada qualquer pesquisa com a expressão chave “escolas reunidas”. Essa investigação foi realizada priorizando as universidades: Universidade Feral de Mato Grosso – UFMT, Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, ocasião em que foram encontrados 950 trabalhos, sendo que apenas 11 citam as escolas reunidas, não tomando-as, no entanto, enquanto objeto principal de pesquisa.

A dificuldade para encontrar produções foi um dado que contribuiu ainda mais para permanecermos nesse caminho em busca de novas informações sobre nosso objeto de estudo, e como argumento final sobre seu silenciamento. Não desanimando, resolvemos consultar os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, GT 02 História da Educação. Os dados não foram diferentes dos demais locais em que se realizamos as pesquisas:

Quadro 02:
Levantamento sobre Escolas Reunidas.

N.	ANO	LOCAL	GT: 02- História da Educação		
			Pôster	Trabalhos	Autor(a)
28 ^a	2005	Caxambu – MG	–	DIAS EM VERMELHO NO CALENDÁRIO: FERIADOS, FESTAS E Comemorações Cívicas nas Escolas Primárias Paulistas (1890-1929)	Rita de Cássia Gallego
29 ^a	2006	Caxambu – MG	–	–	–
30 ^a	2007	Caxambu – MG	–	CULTURAS DA ESCOLA: as festas escolares em São Paulo (1890-1930)	Renata Marcílio Cândido
31 ^a	2008	Caxambu – MG	–	–	–
32 ^a	2009	Caxambu – MG	–	–	–
33 ^a	2010	Caxambu – MG	–	–	–
34 ^a	2011	Centro de Convenções Natal – RN	–	–	–
35 ^a	2012	Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas – PE	ESCOLAS REUNIDAS: um modelo de escola graduada implantada em Mato Grosso na década 1920	–	Elton Castro Rodrigues dos Santos – UFMT
36 ^a	2013	Universidade	–	ESCOLAS REUNIDAS E	Elton Castro Rodrigues

		Federal de Goiás- UFG / Goiânia – GO		GRUPOS ESCOLARES: similaridades e diferenças na instrução primária em Mato Grosso	dos Santos – UFMT
37 ^a	2015	Florianópolis/SC	–	–	–
38 ^a	2017	São Luís do Maranhão – MA	–	–	–

Fonte: ANPEd Nacional (1978-2017).

Entre a primeira reunião da ANPEd (1978) realizada na Universidade Federal do Ceará – UFC Fortaleza – CE, e vigésima segunda reunião (1999 ocorrida na cidade de Caxambu – MG não há dados disponíveis para consulta. A ANPEd é um importante evento nacional que congrega pesquisadores ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação do país e, entre sua 23^a Reunião Anual, no ano de 2000, e a 27^a Reunião foi publicado um total de 98 trabalhos, sendo que destes nenhum faz referência às escolas reunidas, nem como objeto ou enquanto informação secundária.

Quanto ao intervalo ente a 28^a Reunião, realizada no ano de 2005, e a 38^a Reunião, de 2017, foram publicados aproximadamente 200 trabalhos, sendo que destes apenas 2 apresentaram informação sobre as escolas reunidas, os quais pertenciam ao autor desta tese. Não há como negar que muito ainda tem que ser investigado e dito sobre as escolas reunidas, uma vez que, de todas as pesquisas, poucas trouxeram informações sobre essa escola, a exceção da produção de Marcel dos Santos Borba, intitulado *Franciscanos na Escola Reunida São Pedro de Dourados, Sul de Mato Grosso (1968-1987)*, apresentada no *IX Congresso Brasileiro de História da Educação História da Educação: Global, Nacional, e Regional*.

O muro para finalização deste trabalho parecia intransponível, *muito alto e firme, de uma nudez sombria*. Como entender esse muro que se erguera no caminho? Se a escola reunida não era um modelo avançado de escola isolada, caracterizada pelo número maior de classes, professores e alunos, o que constituía, afinal, essa instituição escolar? Para entender essa questão houve necessidade de distinguir Grupos Escolares de Escolas Reunidas e Escolas Reunidas de Escolas Isoladas. O aparato teórico ficou a cargo dos trabalhos produzidos em Mato Grosso sobre grupos escolares e escolas isoladas, já que não se encontrou quase nada sobre as escolas reunidas enquanto objeto específico de estudo, além das produções do autor desta tese.

Essa restrita produção levou-me a fazer o papel de detetive, talvez por não estar convencido que se tratasse de melhoramentos nas escolas isoladas. Mas, a vida de pesquisador não é feita somente de sucessos, Ginzburg (1990, p. 179) esclarece, em sua teoria denominada de “*Paradigma Indiciário*”, que a realidade se apresenta como um “emaranhado” de detalhes

e pistas, que seguem um rigor mais flexível de análise, pois, “[...] ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes”, e todas as tentativas são válidas para elucidar o objeto de estudo. E isso aconteceu com o muro e também com a presente pesquisa.

No muro, um dia, certas flores do chão subiram de suas bases, procurando deitar raízes no seu corpo entregue *ao tempo*. Assim como as flores buscavam refúgio na solidez de anteparo, eu buscava vencer a barreira de sua altura. Este trabalho, fortalecido com as contribuições enriquecedoras da banca de qualificação e da orientadora de doutorado, me ajudaram a traçar uma nova hipótese, bem diferente da primeira: a de que a escola reunida se constitui um modelo híbrido que poderia ser criada em diferentes localidades, sem restrições de condições geográficas e econômicas do Estado. Adotava-se, assim, as indicações de que “não se pode desconsiderar as iniciativas anteriores à criação dos grupos escolares, a experiência das escolas particulares e a existência das modelos anexas às escolas normais e das escolas reunidas dependendo da configuração assumida por elas em cada estado” (SOUZA, 2013, p. 44). Para tanto, era preciso evitar a rigidez de definições a priori, pois

[...] em alguns lugares e em determinados momentos, escolas reunidas designavam a reunião de escolas singulares em um mesmo espaço mantendo cada uma sua independência e não implicando na graduação do ensino. Outras vezes, elas foram tomadas como uma organização simplificada do grupo escolar, uma escola de baixo custo adotando algumas características da escola graduada como a divisão das classes em séries e a divisão do trabalho docente (SOUZA, 2013, p. 44).

Após a elaboração dessa hipótese, buscou-se compreender as semelhanças das escolas reunidas com os grupos escolares e, assim como o garoto do poema, eu também imaginava o que havia atrás do muro, mas *nunca pude saber o que se escondia por detrás dele. Dos meus amigos de infância, um dizia ter violado tal segredo, e nos contava de um enorme pomar misterioso*. Era a chance de desvendar também o segredo das escolas reunidas, mas, enquanto modelo avançado de escola isolada, elas não pareciam ser. A altura do muro não me assustava mais, pois começaram a ser traçadas estratégias para transpô-lo, mesmo que em determinado percurso do caminho tivesse que ser como andorinha, voar alto e pairar acima dele. Do outro lado, *sempre acreditei que o terreno que ficava atrás do muro, era um terreno abandonado, tenebroso e sujo, mas que poderia abrigar um lindo pomar, como os amigos haviam me informado*.

Acredito que o momento mais difícil foi o de chegar nesta parte do caminho e perceber que errara a estrada, aglutinando forças para voltar ao início, refazer novamente o caminho e vencer as barreiras, principalmente por acreditar que a Escola Reunida fora uma

importante instituição escolar primária que, mesmo criada no primeiro momento com o desígnio de ser transformada em Grupo Escolar, se manteve presente nas diferentes localidades de Mato Grosso enquanto opção para melhoramento do ensino primário, porém, sem, no entanto, demandar elevados custos aos cofres públicos. Por outro lado, as escolas isoladas, segundo as fontes oficiais, não cumpriam esse papel, por serem precárias em estrutura física e pedagógica, embora seus atores e sua história façam parte da trajetória da educação primária de Mato Grosso, não podendo ser renegados ou esquecidos.

Ao refazer o caminho, um procedimento relevante e decisivo foi o retorno aos depoimentos gravados durante a defesa de mestrado, cuja banca foi constituída pela Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira, Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá, em 2012. Na ocasião, o Prof. Dr. Wesceslau disse que deixaria uma pergunta para eu refletir e responder depois, com outras pesquisas. Tratava-se de responder por que na trajetória das escolas reunidas em Mato Grosso havia um certo “corte” em sua expansão, nos anos de 1950, pois, entre 1950 e 1960 foi verificado um aumento significativo de grupos escolares, que não se deu pela transposição de um modelo a outro. Por isso, a afirmativa de que o muro, que já existia desde o mestrado, ficara mais visível no exame de qualificação do doutorado. A resposta para essa pergunta, espero, encontra-se no interior deste trabalho.

A tese se insere na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Rio Claro, e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais – GEPCIE, que tem realizado, há vários anos, investigações temáticas sobre a escola primária no Brasil. Esperando contribuir com as pesquisas do Grupo e do Programa de Pós-Graduação, este trabalho tem como alvo de reflexão os diferentes modelos escolares que contribuíram para a disseminação da escola primária no estado de Mato Grosso, com ênfase no papel das escolas reunidas, cujo referencial teórico encontra-se alicerçado em produções no campo da historiografia.

A análise se dará com base nas memórias de professores(as) e/ou alunos que vivenciaram o cotidiano da escola primária, entre 1945 a 1965, entrecruzadas com acervo documental escolar. O recorte temporal tem como baliza inicial a continuidade dos estudos desenvolvidos no Mestrado e como baliza final, 1965, por abarcar o período de maior incidência dos depoimentos. Essas balizas temporais, no entanto, não são rígidas, uma vez que a caracterização dos modelos de escola primária em Mato Grosso remonta ao Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927, que vigoraram até 1960. As indagações de pesquisa,

guiadas pelas fontes orais e documentais, incidem sobre a percepção de que as escolas reunidas foram um tipo de organização escolar criadas para “desaparecer” quando transpostas a Grupo Escolar, mas que o fato de o estado ter características rurais, sua criação, em diferentes aspectos (principalmente econômico), se tornava mais propícia do que a transposição para grupo escolar, uma vez que poderiam ser instituídas até mesmos nas áreas rurais, locais que os governantes não recomendavam a instalação de grupos escolares. Trata-se, pois, de pensar as escolas reunidas num contexto relacional de modelos escolares, isto é, inseparáveis dos grupos escolares e das escolas isoladas. Dito de outro modo, trata-se de considerar que a disseminação da escola graduada ocorreu articulada à escola singular e aos “dispositivos de classificação que possibilitaram a diversificação dos tipos de escola em função dos grupos sociais atendidos” (SOUZA, 2013, p. 27) e que é preciso “levar em conta o modo como cada estado inventou a si próprio e seus aparelhos de ensino recriando discursos e práticas no diálogo com as representações espaciais e sociais em voga no país” (Idem, p. 33).

A pesquisa e o banco de dados iniciaram sua composição para a pesquisa intitulada “*ESCOLAS REUNIDAS: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)*”, ligada ao Grupo de História de Educação – GEM da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, por ocasião da realização do mestrado em educação (2012). Esta pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética de Pesquisa sob o nº. 10277212.7.0000.5541, proporcionando-nos visitar mais de 10 municípios e organizar um banco de dados composto por fontes documentais, orais e iconográficas, como o objetivo de analisar o processo de criação e expansão das escolas reunidas em Mato Grosso, desde o período de sua criação, em 1927, após a implantação da primeira unidade dessa escola em 1931, até o período de 1950, retratando a expansão desse modelo em todo Estado.

Os documentos que serviram de base são provenientes de pesquisas em Cuiabá, no Arquivo Público – APMT, no Arquivo da Casa Barão de Melgaço, no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, na Secretaria Municipal de Educação Cuiabá – SME. As mensagens de governadores constituíram-se como fontes significativas para orientar a criação do arcabouço contextual da disseminação da escolarização no estado de Mato Grosso e, para maior esclarecimento, estão assim discriminadas:

Quadro 03:

Mensagens e relatórios de Mato Grosso

MENSAGENS		
ANO	NOME	CARGO

1910	Pedro Celestino Corrêa da Costa	Presidente do Estado
1927	Mario Corrêa Costa	
1930	Annibal Toledo	
1936	Mario Corrêa Costa	
1937	Ary da Silva Pires	Interventor Federal
1941		
1948	Arnaldo Estevão de Figueiredo	Governador do Estado
1952	Fernando Corrêa da Costa	
1953		
1954		
1956	João Ponce de Arruda	
1957		
1959		
1962	Fernando Corrêa da Costa	
1963		
1964		
1965		
RELATÓRIOS		
ANO	NOME	CARGO
1931	Franklin Cassiano da Silva	Diretor Geral da Instrução Pública
1940-1941	Julio Strübing Müller	Interventor Federal
1941-1942		

Fonte: MATO GROSSO, adaptado (1910 – 1965).

As Mensagens enviadas pelos governantes de Mato Grosso encontram-se estruturadas em diferentes sessões, sendo cada uma desta, destinada a um setor da administração pública. Como, por exemplo, a Mensagem de 1930, do Presidente de Estado Annibal Toledo, estruturada da seguinte forma: apresentação geral do Presidente do Estado, com síntese de seu governo no citado ano; outra subdivisão intitulada situação econômica, seguida das: Poder Judiciário, Polícia e Segurança Pública, Força Pública, Instrução Pública, Saúde Pública, Typographia Official, Bibliotheca Publica, Thesouro do Estado, Dívida Pública, Balanço da Receita e Despesa, Inspeção de Fazenda, Almoxarifado Geral, Guardas da Fronteira, Santa Casa, Delegacia Fiscal do Norte, Ministério Público, Secretaria Geral da Agricultura, Repartição de Terras, Diretoria de Obras Públicas, Inspectoria de Água e Luz, secretaria da Presidência, Relações com a União e o Estado, Relações consulares, Limites Interestadual, Eleições Federais, Mortos Ilustres e Conclusão.

Essas fontes primárias tiveram relevância na organização do trabalho, pois, além de consistirem em importantes discursos políticos do período,

[...] procuram realizar um balanço administrativo da parte do Poder Executivo sobre os andamentos administrativos do governo, sob sua responsabilidade, e geralmente se constituem como relatório de atividade governativa, o que envolve descrições, justificativas, balanços, além de conclamações, apelos, avaliações, explicitação de objetivos e de anseios de ordem administrativa, bem como de

projetos ou expectativas para o ano vindouro, ou mesmo de projetos para um futuro menos imediato (ARAÚJO, SOUZA e PINTO, 2013, p. 105).

Outra fonte utilizada para fornecer sustentação às reflexões deste trabalho foram os relatórios de governantes/interventores e de diretores da instrução pública. Os relatórios são semelhantes às mensagens com subdivisões entre os assuntos, diferindo no que diz respeito ao aprofundamento dos assuntos e ao número de informação sobre os setores.

Quanto o embasamento sobre a legislação, foram utilizados dois dos quatro Relatórios da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, o de 1910 para demarcar o período Republicano e a criação dos grupos escolares no Estado e o de 1927 que fundamenta as diretrizes das escolas reunidas e sua criação como escola primária em Mato Grosso. Os relatórios não se encontram dentro da baliza temporal, mas são de suma importância para a elaboração sistemática da pesquisa, dada a conceituação que oferecem.

As mensagens de governadores foram cotejadas com outros dados, quais sejam, dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e com, depoimentos orais, a fim de que, guardadas as especificidades que governaram a produção de cada uma delas, contribuíssem todas para a compreensão da questão de estudo aqui proposta.

O quadro a seguir é demonstrativo de como as escolas primárias são foco de estudo em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul:

Quadro 04:

Pesquisas sobre escolas primárias em Mato Grosso (1993 – 2017)

Nível: Mestrado			
Ano	IES	Autor	Título
1994	UFMT	Laci Maria Araújo Alves	O Processo de expansão escolar em mato grosso: uma abordagem histórica (1910-1946)
2002	UFMT	Elizabeth Pippi Rosa	Cartilha do dever: A instrução pública primária em Mato Grosso nas primeiras décadas republicanas (1891-1910)
2003	UFMT	Rosinete Maria dos Reis	Palácios da instrução: um estudo sobre a institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910 -1927)
2003	UFMT	José Euclides Poubel e Silva	Expressões de poder na legislação educacional mato-grossense: 1889 - 1910
2004	UFMT	Regina Aparecida Versoza Simião	História e memória: processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)
2005	UFMT	Emilene Fontes de Oliveira Xavier	História da Instituição escolar de Santo Antônio de Leverger
2007	UFMT	Pascoal de Aguiar Gomes	A Educação Escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)
2008	UFMT	Carla Patrícia Marques de Souza	Os Jovens Negros e a Educação em Cuiabá (1889 a 1930)
2009	UFMT	Eduardo Ferreira da Cunha	Grupo Escolar Palácio da Instrução de Cuiabá 1900-1915: arquitetura e pedagogia

2009	UCDB	Arlene da Silva Gonçalves	Os Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murtinho em Campo Grande, Sul do Estado (1920-1950)
2010	UFMT	Paulo Sérgio Dutra	Memórias de Professoras Negras no Vale do Guaporé: passagem do silêncio à palavra
2011	UFGD	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)
2012	UFMT	Marineide de Oliveira da Silva	ESCOLA RURAL: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)
2012	UFMT	Elton Castro Rodrigues dos Santos	ESCOLAS REUNIDAS: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)
2012	UFMT	Josiane Brolo Rohden	A Reinvenção Da Escola: História, Memórias e Práticas Educativas no Período Colonizatório de Sinop – MT (1973-1979)
2012	UFGD	Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine	História da Formação para Professores Leigos Rurais: o Curso de Magistério Rural em Dourados, na década de 1970
2013	UFMT	Kátia Maria Kunntz Beck	Vivências e memórias: a cultura escolar da escola Rural Mista Municipal Santo Antônio em Tangará da Serra – MT (1965-1983)
2013	UFMT	Rômulo Pinheiro de Amorim	Professores primários em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960
2013	UFGD	Charlene Correia Figueiredo	Grupo Escolar Luiz de Albuquerque sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá - MT (1908-1930)
2014	UFGD	Gislaine Azevedo da Cruz	De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970)
2014	UFGD	Clóvis Irala	Educação Rural em Dourados-MT: a Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)
2014	UEMS	Gilberto Abreu de Oliveira	A trajetória da Normalista Maria Constança Barros Machado no Sul de Mato Grosso (1913-1966)
2015	UFMT	Clailton Lira Perin	Escola, Colonização e Formação da Identidade do Colono: História e Memórias da Terra Prometida de Alta Floresta – MT (1976-1982)
2016	UFGD	Aline do Nascimento Cavalcante	Imprensa e Educação: o Ensino primário Rural nas Páginas dos Jornais do Município de Dourados - MT (1948-1974)
2017	UFMT	Silvana Maria da Silva	Memórias da Escola Rural: representações sobre vida escolar de ex-alunos e ex-professoras da escola rural mista da povoação de Bom Sucesso (1937-1952)
2017	UFGD	Nubea Rodrigues Xavier	Cecília Meireles: as meninas e sua educação (1930 a 1940)
Nível: Doutorado			
Ano	Instituição	Autor	Título
2013	UFMT	Marijâne Silveira da Silva	Instrução Pública Primária nos Jornais Maro-grossenses (1910-1930)

Fonte: Teses e Dissertações UFMT, UFGD, UEMS, UFMS e UCDB (1993 – 2017).

A pesquisa bibliográfica que delineou o quadro acima mostra que há um número significativo de trabalhos sobre as escolas primárias em Mato Grosso, que deram subsídios

para a discursão teórica deste trabalho e que começaram a ser produzidos a partir de 1994 com a pesquisa de Laci Maria Araújo Alves, na Universidade Federal de Mato Grosso, que forneceu pistas para realização de muitas outras pesquisas apontadas neste trabalho.

No desenvolvimento da pesquisa foram visitados também arquivos em algumas escolas que, no passado, haviam sido escolas reunidas e/ou grupos escolares na capital, porém, não havia muitos arquivos acessíveis na maioria das escolas, visto que os acervos mais antigos haviam sido transferidos para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, e a mesma os havia incinerado.

Valemo-nos, então de depoimentos orais que compunham um acervo anteriormente organizado. Em 2012 um grupo de pesquisadores vinculados ao projeto de pesquisa da Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá, intitulado “O Estado Novo e a Educação em Mato Grosso (1937-1946)” iniciou um longo percurso aos principais municípios do estado, visitando as escolas, a partir do município mais próximo, Chapada dos Guimarães e, desse percurso resultaram entrevistas aqui utilizadas, realizadas com professoras leigas que atuaram em escolas isoladas e reunidas até os anos de 1946.

Movidos pela hipótese de que em cidades do interior poderiam ser encontrados acervos e fontes documentais escolares, que até então não haviam sido localizadas. Em Cachoeira Rica, por exemplo, foram localizados documentos pessoais guardados com a professora Neide. Quando chegamos à citada localidade, fomos muito bem recebidos e o fato de sempre irem três ou quatro pesquisadores funcionava como estratégia para que, depois, trocássemos as impressões sobre o momento da coleta de dados, visando capturar um ângulo maior de percepções, as quais embasariam futuras reflexões. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177), o que nos apontou o dever de estar dispostos a analisar a realidade e tentar compreender seus sinais e indícios.

A professora Neide retirou todo o seu material guardado, chamou os filhos, vizinhos e eles, como ela, se lembravam de um ou outro acontecimento, além de nos levar ao lugar onde foi construída a escola de palha (quando era escola rural), e também no local que fora edificada a primeira escola reunida (o prédio novo, hoje, está em outro local). A alegria dessa professora ao narrar os acontecimentos em nada se parecia com a hostilidade enfrentada por ela nas escolas de Cuiabá.

A professora Neide indicou outra comunidade de Chapada dos Guimarães onde houvera uma escola reunida, a comunidade de Água Fria, a poucos quilômetros de Cachoeira Rica. Ginzburg (1990, p. 152) esclarece que a ação da investigação deve se assemelhar ao

caçador que consegue ler as “[...] pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”, possibilitando desvendar o enredo da caçada, do sucesso ou não do aprisionamento da presa. Dessa forma, pode se dizer que éramos três caçadores e uma caçadora em busca de presas diferentes, mas cuja metodologia convergia.

A escolha das localidades a serem visitadas começou dessa forma, por meio de indicações de professores, o que possibilitou conhecer muitos docentes, pois um apontava outro colega, e este também gostaria que seu amigo participasse, e assim sucessivamente. Não tivemos má recepção em nenhum lugar no interior de Mato Grosso, mas nossa presença era emoldurada de alegria, esperança, emoção e também de saudosismos, presentes nas entrevistas. Foram muitos cafés e bolos experimentados ao longo do trajeto, uma vez que a população que vive em Mato Grosso é extremamente hospitaleira, especialmente aquela que habita as cidades do interior.

Durante o percurso das viagens, sempre me perguntava por que a motivação de estudar escolas reunidas, e cheguei à conclusão que, apesar de o Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM, da Universidade Federal de Mato Grosso ter estudado muitas facetas da História da Educação, enfocando diferentes grupos escolares, escolas isoladas e rurais (as atuais pesquisas do grupo tem como foco as escolas rurais), havia pouca coisa sobre escolas reunidas, motivo pelo qual optei por estudá-las. As visitas aos municípios mostraram que o arcabouço de fontes documentais e orais era mais expressivo após os anos de 1946 e dessa forma, optou-se por não desprezar a oportunidade de realizar pesquisas com fontes que fossem além do período acima estipulado (1946) e foi nesse interim que se realizou a coleta de fontes orais e documentais até os anos de 1978.

Assim, a História Oral, enquanto técnica de coleta de depoimentos, fortalecia ou complementava os dados obtidos nas análises documentais. Percebia-se que as escolas reunidas foram instituídas, no Regulamento de 1927, com a intenção de, após a consolidação da disseminação da instrução escolar, serem transformadas em grupos escolares. Contudo, o confronto das informações das fontes orais com as documentais ia evidenciando que tanto as escolas reunidas quanto os grupos escolares contribuíram para a expansão da escola graduada em Mato Grosso. A reunião de informações desvelou que os grupos escolares que não atingissem as metas apregoadas pelo Regulamento de 1927, ou seja, matrículas superiores a 250 alunos, seriam transmutados em escolas reunidas. Assim, as escolas reunidas, por um lado, poderiam ser transformadas em grupos escolares na medida de sua expansão, mas estes também poderiam ser classificados como escolas reunidas, por força da mesma prescrição, indicando que tais modelos organizacionais estavam articulados entre si e ambos dependiam

também de condições extraescolares, tais como a densidade populacional e a disponibilidade econômica.

O montante de documentos (dentre estes as fontes orais) coletados indicava que não haveria necessidade de realizar novas buscas nos municípios e passar por um novo processo de aprovação no comitê de ética, porque nem 40% dos arquivos da pesquisa aprovada para o mestrado haviam sido lidos e analisados. Ao iniciar o processo de análise dos documentos já coletados, mas até então inéditos, somados aos que serviram como base para o Mestrado, percebeu-se que havia uma contradição entre o planejado, o executado e o divulgado. Que o cotidiano escolar dos três modelos bases, escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas não eram tão diferenciados, pois, em muitos momentos mantinham relativa similaridade.

O corpo teórico privilegiado para a presente tese fortaleceu a análise das fontes orais e documentais, uma vez que forneceram elementos que “tiraram as vendas” de fatos descritos nos documentais oficiais, os quais traçavam contornos que levariam o leitor despercebido a acreditar em uma mudança expressa na educação primária após 1931, com a implantação das escolas reunidas e com o aumento significativo do número de grupos escolares no cenário mato-grossense. As entrelinhas que desvelassem essa conjuntura estavam quase que invisíveis, porém, a partir dos depoimentos orais de diretores, professores e alunos que participaram do cotidiano diário das escolas reunidas no período escolhido para este estudo, foi possível realizar ponderações sobre as reais condições da disseminação escolar em Mato Grosso, na segunda metade do século XX.

A tese, com esse arcabouço de informações, ganhou substância definidora do percurso de escrita dos quatro capítulos em que foi a mesma dividida, de forma a apresentar elementos para comprovação de que, mesmo sendo semelhantes aos grupos escolares, as escolas reunidas mato-grossenses e as escolas isoladas eram organizações flexíveis que respondiam às necessidades das diferentes localidades, populações e políticas governamentais. Além desse atributo, semelhante instituição teve importante papel em um Estado com características rurais e com pouca densidade demográfica.

O primeiro capítulo, denominado de “*A difusão da Educação Primária em Mato Grosso entre a República e o Estado Novo*”, foi elaborado com a intenção de traçar os contornos do cenário no qual as escolas primárias estavam inseridas, apresentando dados numéricos e particularidades sobre Mato Grosso, espaço privilegiado do presente estudo.

No segundo capítulo, “*No Interior dos Grupos Escolares*”, são apresentadas particularidades de sua criação em Mato Grosso, para, assim, “dialogar” e considerar as

semelhanças e diferenças entre esta instituição escolar e as escolas reunidas, objetivando esclarecer se essa se assemelhava mais aos grupos escolares do que com as escolas isoladas.

Para o terceiro capítulo a prioridade foi apresentar *as Escolas Isoladas e seus Desdobramentos na Educação em Mato Grosso* para, após a análise dos grupos escolares frente às escolas reunidas, fosse implementado o mesmo processo reflexivo com as escolas isoladas, estabelecendo a linha divisória entre esta e as reunidas.

No quarto capítulo, intitulado “*Memórias de Professoras das Escolas Reunidas*”, buscou-se trazer à cena, as vozes dos protagonistas que vivenciaram o cotidiano das escolas reunidas, os quais ministraram aula nas diferentes localidades e que, por meio de suas histórias de vida, deram outro tipo de suporte a esta investigação. Nas Considerações Finais objetivou-se dialogar com os resultados e sintetizar o diálogo estabelecido com as fontes documentais e bibliográficas.

CAPÍTULO 01: A DIFUSÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM MATO GROSSO ENTRE A REPÚBLICA E O ESTADO NOVO



Ilustração 01: Escola Rural Mista do Mercado (1972).

Fonte: SILVA (2015, p. 138).

1.1 O cenário educacional primário em Mato Grosso nos primórdios republicanos

As pesquisas desenvolvidas no Estado de Mato Grosso sobre os primórdios do período Republicano enfatizam perspectivas educacionais e retratam particularidades da educação primária no estado sob o olhar da historiografia, delineando caminhos e constituindo-se como peças fundamentais para refletir sobre a educação primária em diferentes períodos. Os trabalhos resultantes da revisão bibliográfica contemplam estudos sobre os modelos escolares que funcionaram em Mato Grosso desde a instauração do período republicano até os anos de 1940. As pesquisas tratam, principalmente, das temáticas da infância, dos grupos escolares e das escolas isoladas, motivo pelo qual acredita-se que a presente pesquisa pode apresentar contribuições a esses estudos ao enfatizar as características desses modelos que, articulados entre si e às políticas educacionais, destinavam-se ao atendimento da demanda de escolarização. Estabelecidos na legislação com temporalidades diferentes, pode-se ressaltar, por exemplo a criação das Escolas Reunidas, modelo escolar que é mencionado pela primeira vez na Reforma da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, ocorrida em 1927.

Um dos estudos que colaboram para o estabelecimento de um quadro geral de referências sobre este tema e sobre este período é a tese da pesquisadora Elizabeth Figueiredo de Sá intitulada de “*De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*” (SÁ, 2007), que teve como foco de estudo compreender a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso, na perspectiva da história da infância e da escolarização.

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

Uma das bases dos estudos sobre a escola graduada no Brasil tem suas raízes na Espanha, com os estudos de Viñao Frago (2001), que ressalta que a organização graduada introduzia não só uma nova organização espacial escolar, mas também um novo pensamento sobre a educação primária. Nela, os alunos deveriam ser agrupados por idade, conhecimento e nível cultural, formando classes homogêneas. A proposta da escola graduada foi atrativa aos planos dos governantes brasileiros, os quais não poderiam negligenciar a educação enquanto

fator de desenvolvimento, notadamente, na mudança de regime político e adoção do regime republicano. O modelo de escola graduada disseminado por meio dos grupos escolares, registrou sua difusão na transição dos séculos XIX para o XX e “[...] possibilitou que os vários elementos da organização pedagógica em experimentação no século XIX chegassem a uma configuração racional e estável” (SOUZA, 2011, p. 360). Nesse contexto, a escola graduada:

[...] permitiu a distribuição dos alunos em classes e a correspondência entre nível de adiantamento e espaço – cada classe passa a ocupar uma sala de aula. Outro desdobramento importante foi a divisão do trabalho docente – cada professor tornou-se responsável por uma classe, isto é, por um grupo supostamente homogêneo de alunos classificados por nível de adiantamento. Por sua vez, a segmentação dos programas acompanhou a determinação temporal regularizada – uniformizou-se a duração das séries ou seções (inicialmente seis meses e posteriormente um ano) tempo no qual o agrupamento de alunos deveria apreender as matérias designadas para a classe e complementar o nível apropriado de instrução determinado para aquela série. Estabelece-se, portanto, uma equivalência entre o ano escolar do aluno e o progresso nos estudos. O aproveitamento do rendimento do aluno auferido nos exames passa a ter uma grande centralidade para determinar a promoção grau a grau (série a série), ou seja, a classificação dos estudantes (SOUZA, 2011, p. 60).

Com as classes homogêneas pela distribuição por série, concretizava-se a possibilidade de ensinar a todos simultaneamente. Lesage (1999) evidencia que o método simultâneo substituiu o individual, caracterizado pelo fato de o professor atender um aluno por vez, chamando-o para perto de si, a fim de que este aprendesse e seguisse a turma. O método simultâneo, que tinha como pressuposto a homogeneidade dos alunos e das classes, possibilitava ensinar todos ao mesmo tempo.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 25) explicam o funcionamento desse método em sala de aula: ”Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo”.

A organização do tempo escolar se adequava ao entendimento da época – buscar evitar a fadiga mental dos alunos, por isso, Faria Filho e Vidal (2000, p. 25) esclarecem que “[...] os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo do dia de aula, aproximadamente 4 horas, em uma rígida grade de horário”. Os mesmos autores apresentam detalhamento sobre o processo de ensino:

Cada período de 10 ou até 25 minutos, de acordo com o estado brasileiro, correspondia a uma aula e, portanto, a um exercício. Aproximadamente a cada três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos. O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar. (Ibid, p. 25).

Nessa organização do trabalho escolar, havia necessidade de cumprir o horário estabelecido, para que o planejamento das aulas surtisse efeito e o método realizasse com sucesso a aprendizagem e, para tanto, “[...] se contavam os minutos e se distribuía as disciplinas pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos do curso” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25), a fim de estabelecer normas para o controle do tempo escolar. Essa pretensão objetivava-se no relógio que, inserido no ambiente escolar, marcava o tempo das atividades com toques de campainhas ou sinetas ouvidos por todos.

A aplicabilidade do ensino simultâneo foi articulada à separação de alunos e professores em salas que correspondiam a ano/série e esse conjunto de características esteve presentes, com variações, nos grupos escolares brasileiros, instituições que mais se disseminaram como escola graduada. Souza (2009), ao analisar a consolidação da escola graduada no estado de São Paulo, adverte sobre a necessidade de considerar, além das variações, as relações entre os diferentes modelos de organização da escola primária que articulavam-se mediante características próprias de cada estado (aí incluídas questões políticas, econômicas e educacionais). A compreensão das especificidades da combinação de diferentes modelos é, segundo a mesma autora, “estratégia analítica e interpretativa necessária para se evitar anacronismos” (SOUZA, 2013, p. 28).

Ao relacionar os acontecimentos inerentes à implantação dos grupos escolares em diferentes estados com a realidade mato-grossense, conforme a indicação acima, percebe-se que as políticas educacionais, bem como as propostas de inovações de modelos escolares, chegavam tardiamente a este estado. Em São Paulo a criação dos grupos escolares ocorreu em 1893, “[...] no Rio de Janeiro em 1897, no Pará em 1899, no Paraná em 1903, em Minas Gerais em 1906, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo em 1908, no Mato Grosso em 1910, em Santa Catarina e em Sergipe em 1911, na Paraíba em 1916, no Piauí em 1920” (LAGE, 2006, p. 1). Percebe-se 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 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, exarado durante o governo do Dr. Manoel José Murтинho, 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 às 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.

O segundo Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso foi sancionado no ano de 1896 e alterou a nomenclatura acima descrita. Por ele, a instrução foi estruturada em ensino primário e secundário, oferecido em escolas denominadas elementares e complementares e era 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 de Mato Grosso, conforme já apontado por Paes (2011).

As disciplinas ministradas nas escolas elementares, de acordo com Silva (2011, p. 3), compreendiam “[...] leitura corrente de impressos e manuscritos, caligrafia e escrita, estudo prático da língua materna, exercícios de intuição ou noções de coisas, acompanhadas de exercícios de leitura, escrita”, aritmética, cultura moral, geografia física e história de Mato Grosso. Para as meninas, acrescentavam-se aulas de costura simples.

Essas tentativas de organização da instrução, logo após a proclamação da República, sofreram um interregno provocado pela alta incidência de conflitos armados em Mato Grosso, indicativo de que a mudança de regime demandava realinhamento das forças políticas. Reis (2011, p. 47) descreve que foram inúmeras as consequências causadas pela disputa de poder no Estado, sendo que os “[...] acontecimentos de violência na disputa pelo poder entre as oligarquias organizadas, sob o comando dos coronéis no estado, acabam influenciando e prejudicando o desenvolvimento da própria educação”. O quadro a seguir enumera os conflitos armados ocorridos em Mato Grosso entre os anos de 1896 a 1910, para evidenciar sua intensidade.

Quadro 05:
Conflitos armados em Mato Grosso (1896-1908)

CONFLITOS ARMADOS EM MATO GROSSO 1896-1910			
DATA/ PERÍODO	LOCAL/REGIÃO	REGIÕES/MT	OBSERVAÇÕES
1896/julho	Nioaque	SUL	O Capitão João Caetano Teixeira Muzzi, João Rodrigues Sampaio e Vicente Anastácio invade a cidade com mais de 150 homens.
1896/julho	Nioaque	SUL	Conflito armado entre os Muzzi e Mascarenhas.
1896/julho e agosto	Nioaque	SUL	Coronel Jango Mascarenhas invade a cidade.
1896	Ponta Porã	SUL	Ataque às fazendas sob comando do cel. João Cláudio Gomes da Silva.
1899	Miranda	SUL	Conflito armado entre os coronéis Mascarenhas e José Alves Ribeiro (derrota dos Mascarenhas).
1899	Cuiabá	NORTE	Bando de aproximadamente 50 homens sob o comando do Cel. Antonio Cesário e outros (contra o governo).
1900	Nioaque	SUL	-
1900/ Novembro	Santana do Paranaíba	SUL	Os coronéis Dionísio Benites e Carlos Ferreira, de Castro invadem a cidade com mais de 100 homens
1901	Santana do Paranaíba, Nioaque e Miranda	SUL	Os coronéis Jango Mascarenhas e Dionísio Benites, comandam bandos armados.
1901	Diamantino, Poconé e São Manoel	NORTE	O governo utiliza-se de tropas comandadas por coronéis.
1901	Santana do Paranaíba	SUL	Massacre de inimigo políticos do governo do estadual.
1902	Santana do Paranaíba	SUL	A cidade é invadida duas vezes (inclusive por mercenários paraguaios).
1903	Santana do Paranaíba	SUL	Delegado é expulso por coronéis com homens armados.
1904	Santana do Paranaíba	SUL	Ação de grupos armados.
1906	Corumbá e Cuiabá	SUL	Revolução liderada pelo cel. Generoso Ponce. O presidente Antonio Paes de Barros é deposto e assassinado.
1906	Bela Vista	SUL	O Cel. Bento Xavier apoia a revolução e é derrotado pela força pública
1907	Sul do estado	SUL	O Cel. Bento Xavier ataca a cidade de Bela Vista

1908	Sul do estado	SUL	Invasão de forças armadas sob o comando do cel. Bento Xavier
------	---------------	-----	--

Fonte: SÁ (2007, p. 76).

Ao analisar os dados transcritos percebe-se que os conflitos armados foram mais na porção Sul de Mato Grosso, entre a cidade de Nioaque e Santana do Paranaíba, onde a ação de grupos armados chegaram a mobilizar mais de 100 homens para invasão das cidades e tomada de poder, sob a ordem dos coronéis que comandavam a região e se opunham ao governo estadual. Corrêa (2009) explica que:

O advento da república não trouxe para Mato Grosso mudanças substanciais que pudessem transformar as relações sócio-econômicas da região e caracterizar uma nova situação em relação à violência e ao banditismo ali existentes. Na realidade, a nova ordem política veio tão somente consolidar uma situação pré-existente no cenário das lutas pelo poder de mando nos níveis local e regional, intensificando o clima de violência e abrindo maior espaço à atuação declarada do coronelismo (CORRÊA, 2009, p. 68).

Os coronéis² eram figuras ilustres em Mato Grosso, donos de grandes extensões de terras e mantinham seus próprios exércitos compostos por um grande contingente de pessoas sob seu mando e comando. No Estado, “[...] duas grandes oligarquias disputavam o poder; a do norte composta principalmente pelos usineiros, e a do sul formadas pelos grandes pecuaristas, pelos comerciantes, e pelos ervateiros” (EDUCACIONAL, 2012, p.11). As disputas políticas, acirradas pelos coronéis, implicaram em sucessivas mudanças de governo, conforme pode ser aferido no quadro abaixo. Essa rotatividade é forte indicativo da dificuldade para proposição ou implantação de projetos que demandam longa duração, tais como os educacionais.

Quadro 06:

Governadores do Estado de Mato Grosso entre 1889 a 1911

PERÍODO DE GOVERNO	GOVERNADOR
1889 – 1891	Antonio Maria Coelho
1891	Frederico Sólton de Sampaio Ribeiro
1891	José Da silva Rondon.

² “A expressão ‘coronel’ é originária da Guarda nacional criada no período regencial para conter as rebeliões que ocorriam pelo país e que ameaçavam os interesses das elites regionais. Com este título, concedido pelo governo imperial, o poder central autorizava os chefes locais para possuir “gente armada” a seus serviços” EDUCACIONAL: Livro “Mato Grosso” (2012, p. 69).

1891	João Nepomuceno de Medeiros Mallet.
1891 – 1892	Manoel José Murtinho.
1892	Junta Governativa
1892	Luiz Benedito Pereira Leite.
1892	Junta Governativa.
1892	Luiz Benedito Pereira Leite.
1892	André Virgílio Pereira de Albuquerque.
1892	José Marques Fontes.
1892	Generoso Ponce Leme de Souza Ponce.
1892 - 1895	Manoel José Murtinho.
1895 - 1897	Antonio Correa da Costa.
1897	Antonio Cesário de Figueiredo
1897 - 1898	Antonio Correa da Costa.
1898 - 1899	Antonio Cesário de Figueiredo.
1899	Antonio Leite de Figueiredo.
1899 - 1900	Antonio Pedro Alves de Barros.
1900	João Paes de Barros.
1900 - 1903	Antonio Pedro Alves de Barros.
1903 - 1906	Antonio Paes de Barros.
1906 - 1907	Pedro Leite Osório.
1907 - 1908	Generoso Paes Leme de Souza Ponce.
1908 - 1911	Pedro Celestino Correa da Costa.
1911 - 1915	Joaquim Augusto da Costa Marques.

Fonte: EDUCACIONAL (2012, p.111) adaptado.

A última invasão, derrotada, de forças armadas esteve sob o comando do cel. Bento Xavier, ao Sul de Mato Grosso, em 1908, contra o governo estadual de Pedro Celestino Corrêa da Costa³ que, vitorioso, manteve-se no cargo.

Pedro Celestino foi “chamado a assumir o lugar de Generoso Ponce, que havia sido eleito à presidência do Estado, em 1907, por problemas de saúde”. Iniciou um governo forte e repressivo sem favorecer os acordos firmados em outros mandatos, já que, em sua administração, pretendia “[...] reparar os erros da situação decaída que, a par do abismo em que precipitara as finanças, paralisando a expansão econômica nascente, contraiu compromissos que vamos solvendo com grandes prejuízos e sacrifícios da coletividade” (VARGAS, 2017, p. 1).

Para além dessa interpretação, Paes (2011, p. 39) esclarece sobre a existência de formas complexas e de diversificadas ações para garantir o arranjo do poder político:

³ “Nascido em 5 de julho de 1860, no sítio Bom Jardim, em Chapada dos Guimarães, Celestino tinha 15 anos quando seguiu ao Rio de Janeiro, que naquela época já era o destino quase obrigatório dos filhos das famílias tradicionais. Por lá, formou-se em Farmácia em 1881” (VARGAS, 2017, p. 1).

No período, a Lei Orgânica Municipal era elaborada pelo Poder Legislativo Estadual que cerceava de forma explícita o poder político local. Na presença do mencionado acordo com os coronéis, todavia, o governo estadual, em troca do apoio político, concedia autonomia extralegal que abrangia, entre outros fatores, o poder para a nomeação de cargos públicos, permitindo a indicação de pessoas, com as quais mantinha relações; o apoio da polícia estadual para a perseguição dos opositores do coronel; o poder de administração dos recursos financeiros do município.

Participante dessa conjuntura, o governador Pedro Celestino Corrêa da Costa afastava as oposições com homens armados, se assim fosse necessário, mas foi ele que implementou, quatorze anos depois do segundo, o terceiro Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, em 1910. Em Mato Grosso houve quatro Regulamentos da Instrução Pública Primária do Estado: o de 1889, de 1896, de 1910 e de 1927, sendo que Sá (2007, p. 75) descreve que o primeiro e o segundo não apresentaram propostas de mudanças significativas, justamente devido aos conflitos armados que se espalharam por várias localidades de Mato Grosso. Somente em 1910, com a promulgação de novas orientações, foram retomadas as iniciativas para a implantação de nova estrutura educacional e, por isso, os estudos, em geral, tomam o governo de Pedro Celestino como baliza histórica desses empreendimentos.

Para compreender a dimensão das pretensões contidas no Regulamento de 1910 é preciso considerar que, em 1909, integravam o sistema educacional público matogrossense 70 unidades escolares em pleno funcionamento e outras (quase 20) que aguardavam abertura devido à falta de professores para ministrar aulas (MATO GROSSO. Regulamento, 1910).

Para mudar essa situação, cogitou-se uma profunda reformulação na educação, considerada como solução para os problemas do ensino primário. A solução ensejada foi a intervenção legal e, para tanto, foram contratados professores que conhecessem a legislação e a organização dos grupos escolares, especialmente aquelas implantadas no estado de São Paulo. Para esta tarefa, o Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa mandou contratar professores formados na Escola Normal Caetano de Campos, da capital paulistana, que detinham o conhecimento requerido e foram convidados, inicialmente, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann.

As mudanças não tardaram a acontecer, pois os citados professores normalistas chegaram a Cuiabá em 1º de agosto de 1910 e realizaram a orientação e formulação do novo Regulamento, sancionado pelo Decreto nº 258/1910. Entre a chegada dos professores e a sanção do regulamento passaram-se 20 dias apenas e, considerando os problemas estruturais e adversos enfrentados pelo Estado, pode-se inferir, acompanhando outros estudos, que o Regulamento não resultou de estudos aprofundados sobre o contexto mato-grossense. Uma

segunda inferência, bastante plausível, é que eles trouxeram um modelo pronto, dada a rapidez extraordinária na finalização do Regulamento. Esse modelo pronto consistia na descrição de um sistema educacional ideal projetado para atender o objetivo da disseminação de escolas e de instrução por meio de grupos escolares, mas não levava em conta as particularidades da educação primária, assim como as condições econômicas e geográficas do estado e a citada legislação previa, por exemplo, um número de normalistas superior àquele disponível para a regência das classes. Sá (2009, p. 572), em seus escritos sobre Gustavo Kuhlmann, indica que tais fatos foram cogitados pelos educadores e que Leowigildo de Mello advertiu, em seus relatórios sobre a “[...] inviabilidade de se “copiar” exatamente as diretrizes educacionais de outro estado”.

Paes (2011, p. 63) colabora para o entendimento dessa questão afirmando que:

Logo que chegaram à capital, Kuhlman e Mello fizeram visitas às escolas para diagnosticar a condição do atraso da instrução em Mato Grosso, a ponto de afirmarem que “nada havia que aproveitasse – tudo estava por fazer”. Tais declarações, certamente, fruto da observação das aulas na Escola Modelo que funcionavam anexa à Escola Normal, na Capital. A falta de prática pedagógica nos demais modelos escolares (escolas isoladas e reunidas) tornava a observação um pouco tendenciosa, reducionista, mesmo assim com certa proximidade da realidade daquela época.

Assim, a criação dos grupos escolares, então pretendida, requereu outras providências, tais como, a reformulação de diretrizes relativas à formação de professores para atendimento da demanda do ensino primário. A providência para sanar essa dificuldade foi a criação da Escola Modelo Barão de Melgaço, anos depois denominada Pedro Celestino, em homenagem ao governante que promoveu a reforma de 1910.

Em mensagem, o governante explicou que nada adiantaria regulamentar novamente a educação sem o necessário empenho na formação de professores, como prescrevia a recém-criada legislação. Caberia ao governo aparelhar e melhorar a parte material da instrução pública, “[...] mas faltam-lhe bons professores para todas as localidades, como é para desejar, e isso só se conseguirá com o tempo, preparando moços para o magistério publico que deve tornar-se atraente e de real proveito para a sociedade” (MATO GROSSO, Mensagem, 1910, p. 7), por isso, a reformulação deveria se efetivar também na Escola Normal, responsável por formar docentes capazes de atender a demanda que se esperava emergir com a criação do novo modelo escolar. Não se tratava, no entanto, de problema específico do estado de Mato Grosso. A reforma da instrução pública desencadeada no estado de São Paulo após a proclamação da República, também foi iniciada e centralizada no curso de formação de

professores, estratégia que procurava investir nos agentes capazes de promover e sedimentar as mudanças: os professores. Com o mesmo objetivo, também foram contratados professores experientes e que atuavam em outros estados, aptos a executarem as mudanças pretendidas, como foi o caso de Miss Marcia Browne, professora norte-americana com experiência no ensino baseado nos processos ativos (REIS FILHO, 1981).

Ao chegar em Mato Grosso (Cuiabá), os referidos professores paulistas iniciaram a elaboração de um Regulamento com o objetivo de implementar mudanças significativas para a instrução primária do estado, capazes de exceder às expectativas e alavancar a educação ao patamar dos demais estados brasileiros. Mas, tal tarefa não seria fácil, pois, para a constituição dos grupos escolares seria necessário “[...] pelo menos seis escolas primárias, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino, o Governo poderá, reunindo-as, fazê-las funcionar em um só prédio” (MATO GROSSO. Regulamento, 1910, p. 124).

A colaboração dos professores paulistas, aos quais se juntaram outros provenientes do mesmo estado, não se esgotou na elaboração do Regimento. Eles permaneceram em Mato Grosso e assumiram cargos-chave na Educação:

Mello assumiu a direção da Escola Normal e Modelo anexa e Kuhlmann a direção do Grupo Escolar do 2º distrito, ambas em Cuiabá-MT. O primeiro atuou mais diretamente na educação e na imprensa e, o segundo, dono de um temperamento mais impulsivo, atuou não só na educação e na imprensa cuiabana, como também na política local (SÁ, 2009, p. 572).

A pretensão dos reformadores pode ser avaliada com o cotejamento entre as características dos diferentes modelos escolares, então conhecidos. A diferença entre um Grupo Escolar e uma escola isolada poderia ser verificada desde a estrutura física até a organização espacial e pedagógica, mas os dados indicam que havia um pouco mais de investimento nas escolas isoladas urbanas e nas distritais, deixando a cargo da comunidade as demais. No ideário pedagógico então veiculado, a implantação de grupos escolares

[...] representava a concepção de urbanização e modernidade, tão apropriada a uma República em processos de consolidação. Mais que uma simples reunião das Escolas Isoladas, o Grupo Escolar marcaria definitivamente a estrutura da educação no Estado de Mato Grosso, combinando uma maior disciplinarização do corpo docente e do corpo discente (REIS, 2011, p. 169-170).

No ideário republicano, a Escola Isolada representava a “[...] situação de atraso no âmbito educacional mato-grossense, que além de não abranger grande parte da população escolar, não apresentava muitas vezes as condições administrativas, técnicas, pedagógicas e

higiênicas para oferecer uma educação de qualidade para as crianças” (Ibidem, p. 167). Pode-se observar diferenças entre o grupo escolar e as escolas reunidas nas imagens a seguir:



Ilustração 02: Grupo Escolar Senador Azeredo
Fonte: Album Graphico do Estado de Matto-Grosso (1914).



Ilustração 03: Escola Isolada Barca Pêndulo
Fonte: Escola Estadual Manoel Corrêa de Almeida (2011).

As ilustrações foram escolhidas para evidenciar como ocorreu a classificação das escolas primárias a partir de 1910. O Grupo Escolar Senador Azeredo inaugurado aos 10 de setembro de 1910, foi erguido em um dos mais antigos bairros da Capital, o 2º Distrito de Cuiabá, que atualmente recebe o nome de Bairro do Porto. Situado à Rua Senador Azeredo, que faz divisa com a Rua 13 de Junho, configurando-se em um dos melhores edifícios visto que edificado em forma de palácio (MATO GROSSO, Relatório, 1943).

A segunda escola ilustrada é a Escola Isolada Rural Mixta da Barca Pêndulo, uma das escolas mais antigas de Mato Grosso aborda pelas fontes documentais, criada pela Resolução nº 508/1908 e se situava no 3º Distrito da capital, atual município de Várzea Grande, funcionando em uma casa situada às margens do rio Cuiabá. A escola recebeu o nome de Escola Barca do Pêndulo, em homenagem à barca que transitava entre Várzea Grande e Cuiabá, transportando passageiros e mantimentos. Cardoso e Amâncio (2012, p. 275) esclarecem que a escola tinha somente um professor que “[...] era responsável pela matrícula, pelo ensino, pelo aproveitamento dos alunos, pelo espaço físico da escola que, normalmente, era uma das dependências da casa do professor”.

A ilustração confirma a diferenciação física entre essas duas modalidades escolares, mesmo ficando, aproximadamente, a 600 metros de distância uma da outra. A diferença entre as duas instituições de ensino é extrema e exemplifica que o investimento no Grupo Escolar era superior, em detrimento daquele na maioria das escolas da rede pública de ensino.

Ilustração 04:
Palácio da Instrução – MT



Fonte: Album Graphico – APMT, 1914.

O Palácio da Instrução, edificado na parte mais central da capital do estado, Cuiabá, constitui uma imponente construção cuja finalidade originária foi a de abrigar, além do grupo escolar, composto pela Escola Modelo, campo de estágio para efetivação da prática pedagógica dos normalistas, também a Escola Normal, para formar professores, e o Liceu Cuiabano, instituição de ensino secundário. O planejamento original, que daria efetividade à construção do “Palácio da Instrução” buscou atender as aspirações sociais de uma elite em ascensão, já que o conjunto de instituições educacionais ali instalado não privilegiava os menos favorecidos, contrariando o discurso dos governantes, para, possivelmente justificar os altos investimentos revertidos em favor de semelhante edificação (CUNHA, 2009).

A Escola Modelo⁴ tinha como proposta atender as atividades realizadas semanalmente pelos normalistas que cursavam o 2º e 3º anos do curso de formação de professores primários, através da prática de ensino. Segundo Reis (2006, p. 48), essa instituição mantinha “[...] 10 classes e funcionava inicialmente em regime de cinco anos; compreendia o curso elementar (4 anos) e o complementar (1 ano); e era dividido em seções masculina e feminina, cabendo às mulheres lecionar somente para as primeiras séries do ensino primário”.

⁴ Augusto João Manuel de Leverger (Barão de Melgaço), nascido em Saint Malô, na França, em 1802, antes de ter o título de Barão de Melgaço foi condecorado, por D. Pedro II, no dia 9 de junho de 1857, com a comenda de Grão-Mestre da Ordem de São Bento de Aviz, por isso, o nome da escola foi uma homenagem por seu destaque em Cuiabá pelas suas contribuições na área de engenharia militar e História de Mato Grosso (FREIRE; SIQUEIRA; PINTO, 2011).

A Escola Modelo era uma espécie de laboratório pedagógico dos futuros normalistas, a fim de que pudessem desenvolver experiências e práticas para vencer os desafios educacionais impostos no cotidiano de sala de aula (REIS, 2006).

Apesar da vontade política de se criar 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” (SOUZA, 2011, p. 358).

Os problemas educacionais de Mato Grosso, nesse período, não estavam restritos à inexistência de um programa de ações pedagógicas que fomentassem o sistema. Quase uma década após a promulgação do Regimento destinado a ordenar o sistema evidencia-se que o orçamento público não permitia a construção de um número maior de grupos escolares e nem equipar os mesmos com material didático, professores e demais funcionários. A verba orçamentária para despesas com a instrução pública ficava aquém da demanda, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Tabela 01:

Despesas da Instrução Pública de (1919 – 1923)

Anos	Verbas da Instrução Pública	Despesa Total	%
1919	570:083\$731	5.265:202\$158	10,8
1920	593:941\$593	5.380:615\$500	11
1921	580:959\$343	5.764:553\$067	10
1922	631:726\$997	4.385:133\$749	14,4
1923	647:585\$315	4.366:247\$628	15,4

Fonte: Reis, (2011, p. 107).

A tabela indica que 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 05 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. O quadro a seguir traz um demonstrativo numérico, por municípios, exemplificando essa situação:

Tabela 02:
População Infantil em Mato Grosso nos anos de 1920

LOCALIDADE	MASCULINO				FEMININO				TOTAL			
	-1	01-06	07-09	10-14	-1	01-06	07-09	10-14	-1	01-06	07-09	10-14
Campo Grande	267	2.108	968	1.460	310	2.028	924	1.266	607	4.136	1892	2726
Corumbá	269	1.752	787	1.087	268	1.677	804	1.120	537	3.429	1591	2678
Aquidauna	71	1.049	337	572	98	941	409	543	169	1.990	746	115
Bela Vista	131	1.017	545	665	162	969	429	545	293	1.986	974	1210
Coxim	111	753	344	452	103	724	322	404	214	1.477	666	856
Cuiabá	429	2.849	1.431	2.038	429	2.792	1.390	2.037	858	5.641	2821	4075
Diamantino	39	345	159	226	31	329	184	224	70	674	343	450
Livramento	129	849	378	469	89	858	388	543	218	1.707	766	1011
Mato Grosso	8	111	62	75	17	129	53	56	25	240	115	131
Miranda	105	677	308	433	102	698	306	372	207	1375	614	805
Nioac	117	904	395	551	117	872	376	453	234	1.776	771	1004
Poconé	80	617	311	443	88	665	333	431	168	1.282	644	874
Ponta Porã	378	2.732	1.255	1.778	357	3109	1.160	1.486	753	5.841	2415	3264
Porto Murtinho	49	334	174	215	44	311	155	203	93	645	329	418
Registro do Araguaia	84	540	213	310	74	535	246	278	158	1.075	459	588
Rosário Oeste	152	1.039	565	750	202	1.193	659	816	354	2.232	1224	1566
Santana da Paraiba	154	1.121	543	691	152	1.055	481	704	306	2.176	1024	1395
Santo Antônio do Rio Abaixo	201	1.343	655	841	186	1.348	576	776	387	2.691	1231	1617
Santo Antônio do Rio Madeira	170	1.188	495	592	188	1.239	445	499	358	2.427	940	1091
São Luiz de Cáceres	146	1017	490	631	136	1121	522	637	282	2138	1012	1268

Fonte: POUBEL E SILVA, (2006, p.57).

A expressividade numérica de crianças entre 7 e 14 anos, que estariam em idade escolar, aparece com maior volume em Cuiabá (6.896), Ponta Porã (5.679), Campo Grande (4.618) e Corumbá (4.269), municípios considerados polos centrais de Mato Grosso. Não estão computadas nesse montante as crianças de 5 e 6 anos, por não haver sido instituída a educação infantil como etapa escolar: “Nesse universo de crianças em idade escolar, entre 7 e 14 anos, 51,3% eram do sexo masculino e 48,7% do sexo feminino [...]” (SÁ, 2006, p. 58).

O cenário apresentado sobre os grupos escolares e sua pequena expansão até os anos de 1920, em Mato Grosso, pode ser cotejado com os dados sobre as Escolas Isoladas no mesmo período e, para isso, a tese de Rosinete Maria dos Reis, intitulada “*A escola Isolada à Meia – Luz (1891/1927)*”, traz à cena as escolas isoladas e sua contribuição para educação do

Estado de Mato Grosso. A discussão da autora está centrada na problemática que emerge na coexistência de dois modelos organizacionais de escolas primárias: os grupos escolares e as escolas isoladas. O primeiro, considerado superior nos aspectos estruturais e pedagógicos e o segundo, tratado pelos governantes mato-grossenses como símbolo de precariedade, tanto educacional como estrutural. Reis (2011, p. 54) ressalta a definição dos administradores referente à escolarização:

[...] nos discursos dos administradores públicos era tida como a obra reconstrutora do bem-estar público. Daí a necessidade de repensá-la desde suas bases, seria preciso equipá-la de novas finalidades e objetivos, consolidar novas práticas e ritos, instaurar e sedimentar modelos e funções consoantes com a ordem pública e com o perfil da sociedade que se desejava alcançar. Mesmo tendo início em meados do século XIX este esforço em se reformular e adequar o ensino às novas necessidades do mercado adentra o novo século e começa a tomar folego no início das suas primeiras décadas (Ibid.).

Estas mudanças poderiam estar ligadas ao fato de haver no Estado um número grande de pessoas analfabetas que, aliadas à dispersão populacional, tornariam a escola isolada, naquele momento, uma das opções para sanar tal problemática. Entre os anos de 1872 a 1920, verificou-se que 80% das pessoas em Mato Grosso não eram alfabetizadas. “As políticas públicas para o avanço da educação em Mato Grosso teriam que vencer a distância com as outras capitais brasileiras e as vias de acesso não eram favoráveis [...] devido à baixa densidade populacional” (REIS, 2011, p. 66). Os dados a seguir expressam essa realidade:

Tabela 03:

Alfabetização em Mato Grosso (1872 – 1920)

ANO	Alfabetizadas	Não alfabetizadas	% Analfabetos	Total Habitantes
1872	10.922	49.495	81,9%	60.417
1890	15.679	77.148	83,1%	92.827
1900	31.811	86.214	73%	118.025
1920	71.793	174.819	70,9%	246.612

Fonte: REIS, (2011, p. 65).

Percebe-se que, de 1872 a 1900, os percentuais da população alfabetizada e não alfabetizada tiveram um aumento significativo e a população passou de 60.417 para 118.025 habitantes. O problema é que o número dos não alfabetizados chegou a ser muitas vezes

maior, se comparado às alfabetizadas. A situação se agravou com o expressivo aumento populacional em 1920, quando passou 118,025 para 246.612 habitantes, sendo que 49.993 da população de Mato Grosso possuía idade entre 7 e 14 anos e, destes, 11.617 sabiam ler e escrever, com 38.376 crianças e adolescentes que não sabiam ler e escrever (REIS, 2011).

Reis (2011, p. 96) 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. De acordo com a mesma autora:

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 funcionado 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).

Talvez seja por isso que o número de escolas isoladas em Mato Grosso sempre foi crescente, visto não onerar os cofres públicos, não demandar muitos funcionários e estrutura física e podendo ser instalada 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 longínquas 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 na tabela abaixo, essa modalidade de escola estava disseminada por todo o estado e apresentou estabilidade durante todo o decênio verificado.

Tabela 04:
Escolas Isoladas (1910 – 1924)

LOCALIDADES	1910	1911	1912	1915	1919	1922	1923	1924
Aquidauana	02	03	03	04	05	06	09	03
Bela vista	03	03	03	04	07	04	04	04
Campo Grande	03	03	03	04	06	04	04	06
Corumbá	13	13	13	11	11	11	11	06
Coxim	02	02	02	08	07	08	08	08
Cuiabá	22	23	23	28	30	38	36	37
Diamantino	02	02	02	03	05	07	07	07
Livramento	05	05	05	04	05	05	05	05
Mato Grosso	04	04	04	04	04	04	04	04
Miranda	05	05	05	03	04	03	08	01
Nioac	04	04	04	01	03	03	03	03
Poconé	05	06	02	04	05	10	10	10
Ponta Porã	–	–	–	05	05	05	–	05
Porto Murtinho	–	–	–	02	02	03	–	03
Registro do Araguaia	–	–	–	04	08	09	–	07
Rosário	08	08	06	08	12	12	12	12
Santa Rita do Araguaia	–	–	–	–	–	–	–	03
Sant Anna do Paranayba	03	03	04	03	02	02	02	02
Santo António do Rio Abaixo	12	12	11	10	14	18	15	15
Santo António do Rio Madeira	01	01	01	07	03	05	06	06
São Luiz de Cáceres	04	04	01	04	01	01	01	01
Três Lagoas	–	–	–	02	03	02	02	03
TOTAL	98	101	92	123	142	160	147	151

Fonte: SÁ, (2007, p.111).

A tabela indica que a implantação dos grupos escolares, em 1910, não implicou na supressão das escolas isoladas e que 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, seria necessário aglutinar de seis a oito escolas isoladas, o que inviabilizava sua criação em muitas localidades, mesmo sem o cumprimento estrito dessa norma. Nos anos de 1913 foram criados cinco 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, fato que evidencia que tal intenção não fez jus à realidade, mostrando-se onerosa aos cofres públicos. Se analisarmos por este viés, a proposta de expandir a escola graduada (sistemática utilizadas por meio dos grupos escolares) tenderia ao fracasso logo nos primórdios de sua implantação, por não conseguir, em algumas delas, garantir a matrícula mínima exigida pelo Regulamento de 1910, que era de, no mínimo, 250 alunos. Dos cinco grupos escolares, somente a Escola Modelo da Capital mantinha esse perfil, como pode ser observado nos números referentes às matrículas:

No corrente ano matricularam-se no Grupo Escolar Modelo 480 alunos, sendo 213 do sexo masculino e 267 do feminino. No Grupo Escolar “Senador Azeredo” matricularam-se 137 alunos, sendo 78 do sexo masculino e 59 do feminino. No de S. Luís de Cáceres matricularam-se 186 alunos, dos quais 106 pertencem ao sexo masculino e 80 ao feminino. No de Poconé matricularam-se 110 alunos, sendo 55 do sexo masculino e 55 do feminino. Finalmente, no de Rosário Oeste matricularam-se 114 alunos, sendo 96 do sexo masculino e 18 do feminino. (MATO GROSSO, Mensagem, 1910, p. 18).

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

1.2 As mudanças no cenário educacional de Mato Grosso com o Regulamento de 1927

Conforme já descrito, 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 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 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 1927⁵, aprovado pelo Decreto nº 759 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 (MATO GROSSO. Regulamento, 1927).

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, porque 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.

Quanto aos modelos escolares, o Regulamento de 1927 introduziu as escolas reunidas, ampliando as possibilidades de organização entre as já existentes escolas isoladas e os grupos escolares, para atender especificidades políticas e educacionais.

Quando não havia se efetivado a criação das Escolas Reunidas em Mato Grosso, o governador Annibal Toledo reclamou, em sua mensagem à Assembleia de Mato Grosso, que essa fora a herança recebida de seu antecessor, e declara:

Ficaremos assim condenados a assistir mussulmanicamente o rapido progredir de Estados vizinhos, como S. Paulo, Paraná, Minas e Goyaz, contentando-nos com a gloria quasi humilhante de ouvir madrigaes sobre as

⁵ Não foram encontrados trabalhos que analisassem o Regulamento de 1927 como objeto principal de estudo, essa normativa é utilizada para direcionar as reflexões sobre a educação primária em Mato Grosso, como fundamentação, mas não enquanto construção política e ideológica que expressou os ideais da época em que foi criado, no auge das reivindicações expressas pelas ideias escola novistas e da elaboração da Carta Constitucional de 1930 no período inicial de Getúlio Vargas.

nossas riquezas em potencial, esbatidos entre pilherias e anedotas da nossa vida selvagem. O povoado é, pois, o nosso grande, o nosso principal, e, por muito tempo ainda, o nosso unico problema (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 8).

A relação entre densidade demográfica e desenvolvimento econômico e escolar se mostrava de difícil solução. Os povoados o principal problema, segundo o governador não comportavam a criação de grupos escolares, mas somente de escolas isoladas que, por sua vez, tinham sua atuação classificada pelos governantes como, praticamente, nula. Como poderiam almejar mudanças no cenário educacional mato-grossense implantando modelos considerados avançados, se a realidade não comportava tais alterações? Os grupos escolares haviam sido criados nas maiores cidades do estado e eram caracterizados como modelos modernos de escola primária que, no entanto, não podiam ser disseminados para os vilarejos. 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.

Esta estratégia já havia sido utilizada em outros estados. Souza (2009, p. 23) informa 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, pois elas representavam “[...] duas ou mais escolas reunidas ou isoladas que funcionavam numa mesma localidade, voltados para atendimento à população que vivia à margem das colônias, as chamadas ‘casas-escolas ou escolas isoladas’” (BERTONHA; MACHADO; SCHELBAUER, 2011, p. 2).

A semelhança entre as escolas reunidas e as isoladas também foi apontada por Schueler e Magaldi (2008, 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.

Talvez a versão das escolas reunidas que assumisse uma escola multisseriada fosse a mais pertinente em Mato Grosso, já que não havia recursos e nem cidades em desenvolvimento em larga escala para comportar a construção de grupos escolares, a exemplo da escola modelo anexa ao Palácio da Instrução. A hipótese apontada por Shieh é que “[...] as escolas reunidas eram tão eficientes quanto os grupos escolares no que dizia respeito aos resultados obtidos e que, além disso, elas eram capazes de superar as deficiências das escolas isoladas, sendo por isso, as mais adequadas escolas rurais” (SHIEH, 2010, p. 75). Assim, as escolas reunidas constituíram uma possibilidade de organização que, diferentemente dos grupos escolares, poderiam ser adotadas tanto nos espaços urbanos como nos rurais.

Shieh (2010, p. 73) acrescenta que as escolas reunidas passaram a fazer parte do cenário educacional de São Paulo, em 1912 e, no início, não podiam ser consideradas como um modelo escolar, “[...] na medida em que constituíam numa simples junção de escolas isoladas num mesmo edifício escolar, embora seus professores não tivessem de pagar o aluguel do espaço”. Esse cenário paulista era semelhante ao cenário mato-grossense antes da promulgação do novo Regulamento.

Em Mato Grosso, inicialmente, foi proposta a implantação dos grupos escolares, enquanto instituição modelar e característica das grandes cidades. Caso os mesmos não se efetivassem, seriam dissolvidos, retornando à categoria de escolas isoladas. Com a criação das escolas reunidas adotava-se outra lógica, uma vez que as mesmas foram criadas mediante a frequência anual de 150 matrículas, e somente transformadas em grupos escolares caso esse quadro sofresse um aumento de salas e, conseqüentemente, de alunos.

Com isso, Mato Grosso dava sinais de sair das “sombras”, se projetando na trilha do desenvolvimento e ganhando visibilidade no cenário nacional, visto ser a educação fator preponderante nessa escalada, pois se o Estado conseguisse números favoráveis no setor educacional poderia conseguir maior apoio do governo federal para alavancar os investimentos em infraestrutura, a exemplo da estrada de ferro que tanto o governo almejava, visto ser a ferrovia um moderno meio de transporte que estimularia diferentes ramos da economia, a exemplo do comércio de exportação e importação com países da Europa.

As mudanças educacionais, portanto, estavam inseridas numa conjuntura mais ampla de reformas. Ao assumir o governo do Estado de Mato Grosso em 1930, Annibal Toledo buscava dar continuidade ao desenvolvimento local e registrava em seus relatórios e mensagens à Assembleia estadual as obras realizadas em seu mandato, consideradas um salto para o futuro. Dentre elas, a construção do porto de Corumbá e de Porto Esperança, além da construção de estradas de rodagem ligando diversas localidades mato-grossenses à Estrada de

Ferro Noroeste do Brasil e à fronteira paraguaia, além da instalação definitiva da Fazenda Modelo e da fundação do Núcleo Colonial, ambos em Campo Grande.

Tal perspectiva otimista teve por base o fato de que o porto de Corumbá foi considerado, até 1930, como o terceiro maior da América Latina, movimentando o comércio com países vizinhos ao Brasil e também com os países europeus. Assim, os diferentes modelos de barcos ou navios,

[...] nacionais e estrangeiras traziam mercadorias destinadas ao mercado local e outras localidades do estado e Bolívia. Vapores vinham do Uruguai, Argentina e de alguns países europeus trazendo o cimento inglês, o vinho português e os refinados tecidos franceses, além dos imigrantes. Na volta levavam produtos de exportação como a borracha, couro, charque, cal e a erva mate, transformando a região em um corredor das exportações de Mato Grosso (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 109).

Quanto ao Porto Esperança, a construção de “[...] um pequeno caes para facilitar o movimento daquele porto que cresce extraordinariamente, obra essa cuja deliberação definitiva dependia de uma visita do ministro⁶ da Viação ao Estado que nesse momento se realiza” (MATO GROSSO, Relatório, 1930, p. 109), indica, simultaneamente, sua necessidade econômica e a relação do Estado com dirigentes de escalões elevados do país.

Por outro lado, Porto Esperança também movimentava o comércio com outros países, sendo que a via terrestre, construída para ligar as terras mato-grossenses à Estrada de Ferro⁷ Noroeste do Brasil também integrava os planos de desenvolvimento do Governador Annibal Toledo.

O poder central brasileiro parecia demonstrar preocupação no sentido de não haver um controle sobre essa movimentação de pessoas e nem do comércio vantajoso que despontava nas localidades distantes, como Mato Grosso, e por isso justificava a construção de rodovias que se interligassem à Noroeste do Brasil. Decorre daí também, a fundação de um núcleo colonial no sul do Estado (colonização japonesa, alemã, dentre outras), tendo o citado governante contratado um engenheiro do Rio de Janeiro para examinar e escolher as terras mais apropriadas para esse fim. Isso porque, de acordo com Fonseca (2015), dentre as prerrogativas administrativas de Getúlio Vargas encontrava-se ter o controle da formação de núcleos coloniais a cargo, principalmente, dos governos estaduais, cuja incumbência se

⁶ Registros apontam que o primeiro ministro da aviação no Brasil foi Joaquim Pedro Salgado Filho. Recebeu as honras desse cargo pelo apoio dado ao governo de Getúlio Vargas desde 1930, na tomada de poder.

⁷ O planejamento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil integrou o Plano de 1890, devendo sair de Uberaba (MG) para a cidade de Coxim (MT) (GHIRARDELLO, 2002).

concentrava nas atividades de incentivo, planejamento, organização visando efetuar a colonização. Para Mato Grosso, “[...] a colonização visava cumprir alguns objetivos, sendo os principais: trazer colonos para áreas de baixa densidade demográfica, aumentar e diversificar a produção agrícola para melhorar o abastecimento interno do Estado” (FONSECA, 2015, p. 56).

Essas iniciativas do estado, portanto, estavam inseridas num conjunto de pretensões de âmbito nacional, pois, segundo Andreotti (2006, p. 103), os anos de 1930 foram reconhecidos como referências de modernidade no Brasil, quando da instauração do “[...] processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937”.

Fonseca (2015, p. 59), ao utilizar fontes documentais para evidenciar os motivos que levaram os governantes a fundar colônias em Mato Grosso, ressalta que isso se deveu ao fato de a maioria das fazendas não desenvolver a agricultura de subsistência, consumindo produtos de São Paulo. Com tais medidas, o Estado poderia produzir diversos gêneros alimentícios e acrescentar ao comércio de importação, o de exportação dos produtos nativos. Para executar esse feito, a criação de uma fazenda modelo em Campo Grande tornou-se necessária, uma vez que daria suporte aos produtores que se instalassem na região.

Em mensagem, o governador Annibal Toledo ressalta que “[...] como sabeis, Srs. Deputados, os maiores obstáculos com que defronta o administrador em Matto-Grosso, são a vastidão imensa do seu territorio e a escassez de sua população cerca de 400 mil habitantes para 1500.000 kilometros quadrados” (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 5). Tal fato dificultava a ação do dirigente estadual, pois, se a “[...] população, embora pequena, estivesse reunida, confinada em área menos extensa, ainda o seu governo não seria tão difícil” (Ibidem). A explicação para a ineficiência de suas ações era utopicamente justificada:

A densidade maior do povoamento e diminuição das distancias poderiam mais ao alcance de seus recursos orçamentarios, tornariam mais baratos e mais efficientes todos os serviços públicos - a instrução, a hygiene, o policiamento, a administração da justiça, a assistencia publica sob todos os seus aspectos, e por fim a propria arrecadação dos elementos financeiros necessarios para executal-los. E assim não só as condições de vida da população estariam cercadas de maiores garantias, de maior conforto, como tambem a sua expansão pelo territorio todo se poderia fazer de modo mais tranquilos, mais com modo e até mais rapido mesmo (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 5).

O discurso apontava que o setor educacional, juntamente com outros setores essenciais para a população, era considerado problema de difícil solução, levando a autoridade a indagar sobre a possibilidade de desenvolvimento sem que houvesse oferta de educação para toda a população em idade escolar. O próprio governador respondeu à questão explicando que havia muitas escolas que se localizavam distantes das cidades e dos aglomerados, ou seja, em áreas rurais, caracterizadas pela pouca densidade demográfica, pois, grande parte dos “[...] nossos municípios só tem existencia para efeitos de tesouro” (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 6).

Tal situação persistia em relatos anteriores, de 1891 a 1927, quando ocorreram quatro tentativas de se reorganizar a instrução primária do Estado. Em 1926, Mário Corrêa da Costa, governador em exercício em Mato Grosso, propôs uma nova tentativa de reorganização da instrução primária no Estado, visando modificar o cenário anterior e, para tanto, convidou figuras ilustres do meio educacional, desta vez, mato-grossense para a elaboração de um novo regulamento.

Vale ressaltar que, segundo dados divulgados pelo próprio governo, nos anos de 1927, Mato Grosso contava com uma população de 296.968 habitantes (MATO GROSSO, Regulamento, 1927) e, desde os anos 1920 já havia uma estimativa de 198.378 crianças em idade escolar. A comissão designada para elaborar o novo regulamento era composta pelo Diretor Geral da Instrução Pública, diretores e professores de diferentes escolas, intelectuais e, novamente, três professores paulistas⁸.

A comissão tinha o desafio de reestruturar a instrução primária, de maneira que não onerasse os cofres públicos, já que a ordem era destinar verba para os gastos ligados aos avanços comerciais de Mato Grosso, que dariam maior visibilidade aos dirigentes centrais do país.

O desenvolvimento do comércio, no final dos anos de 1920 e início de 1930, também se ressentia da pouca densidade populacional mato-grossense e do difícil acesso às localidades distantes que truncavam o deslocamento espontâneo para essas áreas, desassistidas também por meios de transporte. Daí decorre o investimento na construção da estrada de ferro (conforme apontado na Mensagem de Mato Grosso, de 1927), que poderia

⁸ A comissão teve a seguinte composição: Cesário Alves Corrêa, Jayme Joaquim de Carvalho, Isac Póvoas, Julio Strübing Müller, Franklin Cassiano da Silva, Philogônio de Paula Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas, Alcindo de Camargo, Rubens de Carvalho, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann. Cesário Alves Corrêa, Jayme Joaquim de Carvalho, Isac Póvoas, Júlio Strübing Müller, Franklin Cassiano da Silva, Philogônio de Paula Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas, Alcindo de Camargo, Rubens de Carvalho, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann.

provocar interesse por outras localidades, formação de comunidades às quais outros benefícios seriam agregados, tais como a educação, o desenvolvimento do comércio, a implantação de indústrias. Nessa visão do poder público, a ferrovia levaria o desenvolvimento, tido como sinônimo de civilização e de avanços em todos os setores da sociedade.

No entanto, o sonho de implementação da estrada de ferro ficava distante devido às condições orçamentárias estaduais e a solução encontrada foi melhorar as estradas terrestres já existentes e formar colônias de agricultores, os quais permaneceriam nas localidades de difícil acesso em troca das terras para cultivo de roça de subsistência.

Na mensagem de 1930, o governador Annibal Toledo descreveu que não tinha expectativas animadoras para as contas do Estado, uma vez que a receita “[...] de 1928 para 1929, cahio de 9.498 para 8.359 contos, ou seja, um decrescimo de 1.139 contos. E no corrente anno, tudo leva-nos a crêr que ella cahirá ainda mais, a julgar pelas rendas dos primeiros mezes correspondentes do anno passado” (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p, 15).

É nesse contexto de dificuldades econômicas e de baixa densidade populacional, em que o estado elencava os problemas, reivindicava ajuda do governo central e constatava o pequeno avanço educacional, que foram propostas legalmente a criação das Escolas Reunidas.

A primeira experiência em Mato Grosso com as Escolas Reunidas foi autorizada pela presidência do Estado, no dia 23 de outubro de 1929, mas os trabalhos escolares somente começaram a ser efetivados aos 4 de março de 1930, em Santo Antônio do Rio Abaixo (hoje 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 previa o desdobramento das classes, com a designação de um(a) professor(a) normalista, interino(a), que alcançara, em suas avaliações escolares, notas altas (MATO GROSSO, Regulamento, 1927).

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, sete e, no mínimo, três, com o número de alunos oscilando entre 15 e 45 por classe. Semelhante às isoladas, às escolas reunidas era

permitida a junção de um ou mais níveis escolares numa mesma sala, quando meninos e meninas dividiam o mesmo espaço, estudando simultaneamente (SANTOS, 2014) como mostram as normativas do Regulamento de 1927.

O Regulamento de 1927 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, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene” (MATO GROSSO, Regulamento 1927, p.164). Já o programa da escola isolada urbana tinha duração de 3 anos sendo “os dois primeiros anos igual ao das escolas rurais”. O Art. 24 da mesma Legislação enfatiza que nas Escolas Reunidas o curso era composto de três anos podendo chegar a 04 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, conforme quantificado na tabela abaixo.

Tabela 05

Escolas primárias (1939)

NÚMERO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS MATO-GROSSEENSES EM 1939	
Denominação da escola	Quantidade
Grupo Escolar	13
Escolas Reunidas	22
Escolas Isoladas Urbanas	19
Escolas Distritais	52
Escolas Regimentais	15
Escolas Rurais	144

Total de escolas	265
-------------------------	------------

Fonte: MATO GROSSO. Relatório, 1939.

O quadro e os dados apontados na Tabela 05 mostram a superioridade numérica das Escolas Rurais, que melhor atendiam à demografia do estado e que as Escolas Reunidas, após sua pioneira implantação de 1931, superaram o número de Grupos Escolares. Em oito anos existiam 22 delas, para um número de 13 grupos escolares, o que permite inferir sobre a pertinência de sua criação e que a expansão desse modelo parecia estar se realizando, diminuindo o número de Escolas Isoladas que foram fechadas, visto que agrupadas.

O quadro estampa um montante de 265 escolas públicas, independentemente de serem estaduais ou municipais, no ano de 1939. Contrapondo a esse dado, em 1937 haviam 362 escolas, dando a falsa impressão de que ocorrera uma redução de seu número, contudo, o quadro não faz referência às escolas privadas (97). Sendo assim, não ocorreu qualquer alteração nos dois anos citados anos, uma vez que o número de escolas permaneceu o mesmo, de 265 unidades escolares públicas.

Pode-se adicionar a essas transformações o rebaixamento de Grupos Escolares à categoria de Escola Reunida, o que contribuiu favoravelmente para a economia estadual. O grupo escolar Leônidas de Matos foi uma das experiências realizadas pelo governo no sentido de transformar escola reunida em grupo escolar⁹. Sua criação data de 1931, quando já funcionava em prédio próprio, mas as estruturas estavam danificadas e exigiam muitos reparos. Por isso, não conseguiu manter o número de matrículas exigido no Regulamento de 1927 (Art. 34) para seu funcionamento (250 alunos), uma vez que a média ficava em torno de 194 estudantes matriculados anualmente. Por isso, Francisco Alexandre Ferreira Mendes, diretor da Instrução Pública Estadual, solicitou que fosse alterada sua classificação e nomenclatura, de grupo escolar para escola reunida.

Na cidade de Herculânea ocorreu movimento nos dois sentidos uma vez que a Escola Reunida se transformou em Grupo Escolar criado pelo Decreto nº 2.203/1939, porém, não conseguiu manter-se nessa classificação, pois a média de alunos matriculados foi reduzida, de 250 para 180, o que levou a sua alteração para Escola Reunida.

Percebe-se que, para transformar uma escola reunida em grupo escolar, o requisito básico seria o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, o número de salas e não a estrutura física, pedagógica ou organizacional. Se, por um lado, esse modelo atendia as

⁹ Localizada na cidade de Santo Antônio de Leverger, incorporou os alunos da primeira escola reunida criada em Mato Grosso.

restrições econômicas, por outro lado, provocava indiferenciação entre dois modelos organizacionais previstos para serem distintos em muitos aspectos. A mobilidade das mesmas escolas entre uma classificação e outra é evidência dos poucos critérios utilizados para demarcá-las.

Vale ressaltar que a escola reunida foi um modelo de escola graduada similar ao do grupo escolar, porém de custo bem mais baixo, prevendo a mesma organização daqueles. Por isso, foram consideradas solução temporária para os problemas da escola primária, já que, para o governo, elas se mostravam financeiramente vantajosas e poderiam se transformar em grupos escolares mediante a ampliação da matrícula. Talvez esse fosse o maior propósito de criar escolas reunidas em Mato Grosso: atender a demanda de matrículas mantendo a perspectiva da ampliação dos Grupos Escolares, daí serem consideradas, a princípio, não um modelo escolar, mas uma etapa transitória entre as escolas isoladas e os grupos escolares.

O Regulamento de 1927 também criou duas inspetorias regionais de ensino em Mato Grosso, cuja função precípua era, além de fiscalizar o ensino primário nas diferentes localidades do estado, agir com honestidade nos relatórios emitidos, não deixando de realizar as inspeções por causa da localização e situações adversas em que se encontravam essas escolas. Deveriam, assim, fiscalizar mais de 300 escolas isoladas espalhadas nos vilarejos distantes, por vezes sem acesso, além dos grupos escolares e das escolas reunidas, o que se configurou tarefa impossível.

A explicação sobre o fracasso na fiscalização das escolas isoladas, principalmente nas rurais, contava com outros agravantes, pois resvalava nos privilégios políticos. Não havia requisito previamente estabelecido para a escolha dos inspetores escolares e, quase sempre, o indicado era alguém com liderança nos municípios, pertencente ao 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.

Amorim (2013) esclarece que o PSD herdou do Estado Novo as estruturas de poder e procurou manter os preceitos políticos de Vargas, 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 Müller¹⁰, presidente do PSD, era aliado ao governo de Júlio Müller, Interventor Federal em Mato Grosso. A 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 efetivassem seus objetivos educacionais, independentemente de serem urbanas ou rurais. Percebe-se que a educação pública, apesar dos pequenos avanços, ainda constituía um 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 dificultava todo tipo de acesso e faziam com que as escolas isoladas tivessem seu provimento restrito às condições da própria localidade.

Em 1937, Júlio Müller apresentou uma estatística das escolas de Mato Grosso: 227 estaduais (55 urbanas, 20 distritais, 152 rurais), 38 municipais (7 urbanas, 9 distritais, 22 rurais) e 97 particulares (64 urbanas, 06 distritais, 27 rurais), totalizando 362 em todo território mato-grossense, com 26.249 alunos matriculados (MATO GROSSO, Mensagem, 1937). Percebe-se que, independentemente de serem estaduais, municipais ou particulares, há um número expressivo de escolas rurais (201 unidades) em contraposição ao número de escolas urbanas (126) e distritais (35). A predominância numérica das escolas rurais é indicativa de que o modelo de escola isolada era o mais presente em todo o Estado de Mato Grosso. 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.

¹⁰ Filinto Strübing Müller e Júlio Strübing Müller, nascidos em Mato Grosso, filhos de Júlio Frederico Müller que teve uma tradição na política do Estado. Seu pai foi “prefeito de Cuiabá por várias vezes durante a República Velha” e Strübing Müller interventor de Mato Grosso durante o Estado Novo. (CPDOC, 2007).

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, por vezes, 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.

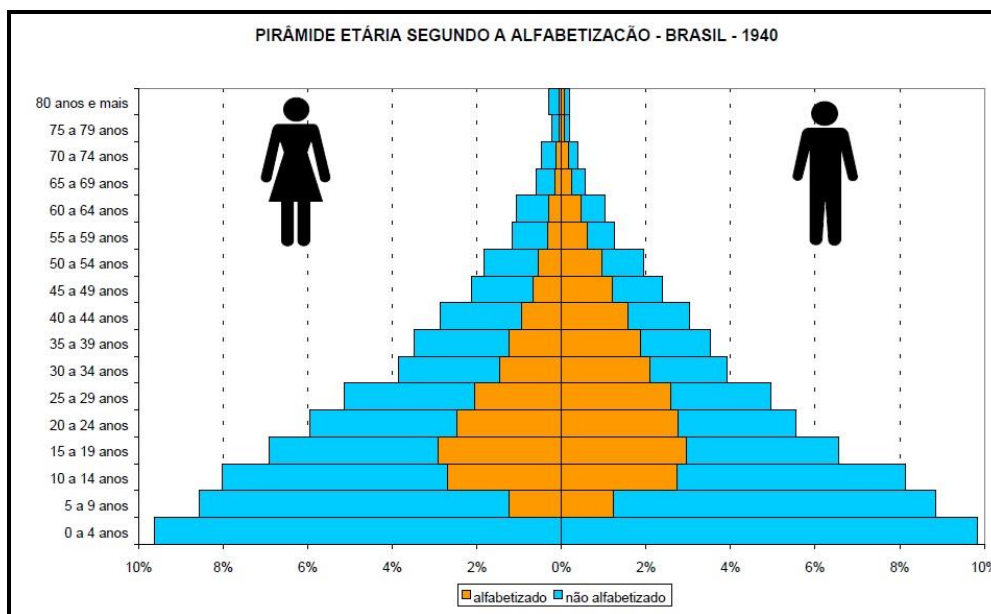
1.3 Escolas Reunidas em Mato Grosso

Em 1940, o Brasil estava no momento crucial de criação de indústrias, possuía uma população de 8.498,79 habitantes (km²), com 1.574 municípios e 4.842 distritos. Nesse período persistia o ideário de que a educação escolar poderia modificar a sociedade e “[...] vários projetos educacionais disputavam hegemonia pela crença sustentada do poder da educação escolar de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades” (ARAÚJO, 2007, p. 09). Dessa forma:

A educação escolar enquanto projeto político de formação de mentalidades colocava-se perante problemas sociais condizentes com a industrialização crescente; com o monopólio estatal da escolarização; com a demanda por escolas técnicas e profissionais; com os princípios de laicização do ensino, da escola única e gratuita para todos; enfim, com as formulações da Pedagogia Nova (Ibid.).

As mudanças eram almejadas para sanar um problema crescente, o fato de que no país o índice de analfabetismo era muito grande, contrapondo-se às taxas brutas de alfabetização que se diferenciavam também entre homens e mulheres. A pirâmide etária retrata os índices de alfabetização no Brasil em 1940:

Ilustração 05:
Alfabetização no Brasil (1940)



Fonte: Beltrão (2002, p. 27).

O gráfico revela que, a quantidade de pessoas alfabetizadas diminuía com o avanço das faixas etárias. O número dos que não sabiam ler e nem escrever ficava em torno de 67%, ou cerca de 27.735,140 brasileiros. Contrapondo, em menor quantidade a esse número, ficavam as pessoas que sabiam ler e escrever, em torno de 13.292,605 (32%) pessoas e ainda havia aqueles que não declaravam se sabiam ler ou não, um montante de 208.570 pessoas (CENSO, 1940, p.37). A tabela abaixo retrata essa realidade de maneira detalhada:

Tabela 06:

Total de pessoas entre 05 e 14 anos que sabem e não sabem ler e escrever – Brasil (1940)

IDADE	PESSOAS DE 05 A 14 ANOS					
	TOTALS		RECEBENDO INSTRUÇÃO		NÃO ESTÃO RECEBENDO INSTRUÇÃO	
			LER E ESCREVER		SABEM LER E ESCREVER	
	H.	M.	H.	M.	H.	M.
TOTALS	5.606,230	5.480,666	1.110,54	1.074,09	335.905	295.000
05 anos	618.978	596.054	8.282	9.467	2.702	2.750
06 anos	600.836	582.548	26.244	28.470	3.491	3.494
07 anos	586.390	575.802	68.886	70.889	4.951	5.496
08 anos	598.736	572.926	114.185	114.109	7.786	8.192

09 anos	519.036	507.510	145.801	144.150	11.429	13.390
10 anos	629.381	602.523	176.509	174.753	23.724	25.252
11 anos	496.455	495.283	167.511	165.111	33.762	37.716
12 anos	591.664	572.869	168.050	159.063	56.631	66.325
13 anos	472.172	480.190	133.473	120.830	78.088	96.05
14 anos	492.582	494.961	101.594	87.252	113.341	132.385

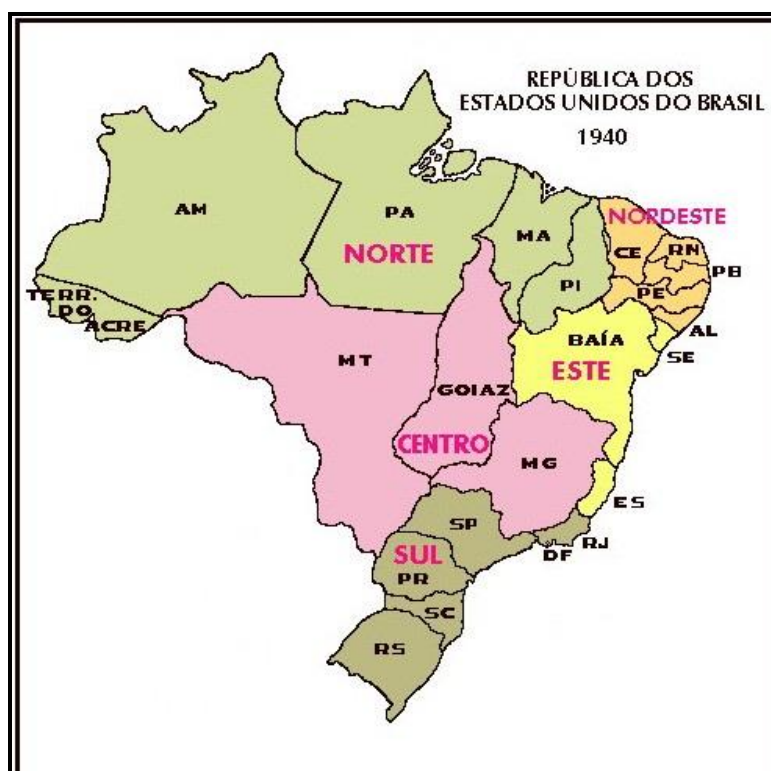
Fonte: IBGE (CENSO, 1940, p.28) adaptado.

Os percentuais apresentados na tabela revelam que, num total de 11.086,896 crianças/jovens até 14 anos de idade no país, em 1940, o montante de 2.184,63 recebiam instrução e sabiam ler e escrever. Contrapondo a este número, os dados mostram que 630.905 não sabiam ler ou escrever e não recebiam instrução, sendo que um número considerável de pessoas se encontrava na faixa etária entre 12 a 14 anos.

O Estado de Mato Grosso nos anos de 1940 ocupava um território de 1.477.041 h/km², distribuídos em 28 municípios e 94 distritos (IBGE, 1940, p.37). A ilustração a seguir demonstra como se constituía o desenho do mapa de Mato Grosso e suas divisas:

Ilustração 06:

Mapa do Brasil (1940)



Fonte: SOHISTORIA (2017).

Em 1940, a população total brasileira era composta por 41.236.315 habitantes, equitativamente distribuídos entre homens e mulheres e 11.817.302 afirmavam não saber ler nem escrever; dessa população, 5.758.816 eram crianças entre 5 e 9 anos.

Recortando, especificamente, o estado de Mato Grosso dos dados gerais nacionais, verifica-se que ocupava uma área de 1.148.014 quilômetros quadrados, sendo menor apenas que os estados do Amazonas e do Pará, e que sua população, em 1943, era composta por 463,9 mil habitantes (menor apenas que aquela dos estados do Acre e do Amazonas), representando 0,80% da população brasileira. No mesmo período, a densidade populacional do estado era de 0,32 habitante por quilômetro quadrado e apenas 16,52% residia na capital, Cuiabá. O mesmo Anuário informa que a população do estado havia crescido apenas 0,40 em relação ao censo de 1890.

Em 1940, havia no estado 4 cidades com população de até 5.000 habitantes; 5 com população entre 5.001 e 10.000 habitantes e, entre 10.001 e 25.000 habitantes havia 15 cidades, a maior quantidade relativa; apenas 2 cidades possuíam entre 25.001 e 50.000 habitantes e nenhuma acima disso, totalizando 22 municípios e 73 distritos. Em 1942, 3 municípios do estado eram dotados de serviço telefônico com 542 aparelhos instalados e, em 1943, 18 municípios possuíam iluminação pública, 15 possuíam iluminação elétrica domiciliar, nenhum com instalações de esgotos sanitários, 16 contavam com limpeza das vias públicas e 13 com remoção domiciliar de lixo. Quanto à imprensa periódica, foram registrados no estado 4 jornais de circulação diária e 4 de circulação semanal entre os quais predominava a tiragem de até mil exemplares. Em 1944 estavam em funcionamento 3 estações de rádio, uma editora, 4 cine teatros e 11 cinemas que realizaram 4.348 sessões e totalizaram 1.169.650 expectadores, garantindo bom percentual de assistência a cada uma delas.

Como se pode perceber, as deficiências na infra estrutura iam além daquelas educacionais, embora se possa também inferir sobre a existência de uma grande demanda cultural com base nos espectadores computados nos cinemas.

Nesse mesmo ano havia no estado 131.677 crianças entre 0 e 9 anos, sendo 61.680 entre 5 e 9 anos e 97.084 entre 10 e 19 anos. Em 1941, foram recenseadas 963 unidades escolares e, delas, 755 eram instituições de ensino primário que atendiam 30.238 crianças matriculadas, sendo 162 unidades estavam localizadas na capital. A extensão do ensino era mais eloquente no apontamento das necessidades educacionais do que o número de escolas ou de alunos matriculados: entre 1938 e 1941 predominavam cursos primários de dois anos (oferecidos em 196 unidades) e de três anos (oferecido em 102 unidades). O corpo docente do

ensino primário variou, de 1938 a 1941, entre 724 e 755 professores, sendo 349 normalistas e 375 não normalistas.

Nos anos de 1950, o estado perdeu território e houve modificações em suas divisas. Cordeiro (2014) ressalta que o Estado de Rondônia surgiu após a divisão de terras pertencentes ao Amazonas e Mato Grosso e em 1943 recebeu o nome de Território do Guaporé.

A grande extensão territorial mato-grossense propiciava a produção agrícola e com grandes áreas cultivadas, o Estado passou a ser exportador de produtos nativos, grãos e gado, além do extrativismo do diamante e do ouro. São Paulo era o principal consumidor dos produtos mato-grossenses, sendo que “[...] em 1938, numa exportação interestadual de dezoito milhões (18.000.000) de quilos, para o estado de São Paulo foram cartoze milhões (14.000.000). No exterior, a principal compradora era a Argentina, seguida da Alemanha e Grã-Bretanha” (MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 7).

Indicando também que a década de 1940 apresentava melhoria de índices, verifica-se que a quantidade de exportação para os países europeus foi intensa, sendo oito e meio milhões de quilos para os argentinos, três e meio milhões para os alemães e quinhentos mil quilos destinados à Grã-Bretanha. Aníbal Toledo já sinalizava a intenção de aumentar os ganhos com as exportações mato-grossenses nos anos de 1930 e parece que este objetivo se concretizou nos anos 1940, embora não sob seu governo.

Na educação, parece não ter 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.

Nos anos 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 grande acordo entre partidos:

[...] então senador pelo Rio Grande do Sul, selou um acordo político com Ademar de Barros, urdido desde dezembro de 1949, que definiria o resultado da eleição. O cacife eleitoral de Ademar fora cabalmente demonstrado em 1947, quando se elegeu governador de São Paulo e quando garantiu a eleição de seu candidato a vice, Luís Novelli Júnior, derrotando nas duas oportunidades concorrentes de peso, inclusive os apoiados por Getúlio. A aliança Vargas-Ademar foi formalizada no início de maio de 1950, numa declaração conjunta à nação. No dia 8 de junho, o PTB oficializou seu apoio a Vargas. Para seu companheiro de chapa foi escolhido João Café Filho, indicado pelo PSP em agosto e aceito pelo PTB em setembro (LAMARÃO, 2005, p. 2).

As eleições ocorreram no dia 3 de outubro de 1950, ocasião em que 8.254.989 eleitores optaram pelo retorno de Getúlio Vargas para comandar o país. Ele obteve “[...] a maioria absoluta dos votos, 3.849.040 (48,7%). Eduardo Gomes ficou bem abaixo, com 2.342.384 votos (29,6%), e Cristiano Machado não passou de um distante terceiro lugar, com 1.697.193 votos (21,5%)”. Os votos nulos totalizaram 145.473, enquanto 211.433 foram brancos (LAMARÃO, 2005, p. 2).

Para Ghiraldelli Jr. (2005), Vargas, desde seu governo no Estado Novo, sustentava a tese de que o Estado deveria arcar com uma parcela maior dos gastos no campo educacional, para que todas as camadas da população tivessem acesso à escola. Entretanto, não foi bem-sucedido ao defender essa tese no ano de 1951:

[...] Vargas procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. Além do mais, não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização durante a gestão Vargas (pós-Dutra) cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação pública continuaram evidentes; e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. No terceiro ano de governo, Vargas tinha como um dos índices sociais pouco favoráveis o que dizia que somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano e apenas 3% alcançavam o último ano. (GHIRALDELLI JR., 2005, p.101).

O mesmo autor acima citado, acrescenta que Getúlio Vargas, “[...] pôs fim à própria vida no dia 24 de agosto de 1954. Deixou uma carta-testamento à nação, de grande comoção popular, e, mesmo morto, impulsionou politicamente, no ano seguinte, a eleição de Juscelino Kubitschek, apoiado pela aliança PSD-PTB” (GHIRALDELLI JR., 2005, p.101).

O suicídio de Vargas não tirou seu prestígio no seio da população, pois Juscelino Kubitschek (PSD) e Jango Goulart (PTB) conquistaram as eleições, tendo como pano de

fundo da campanha a figura de luta de Vargas: “A plataforma política de JK embasou-se na perpetuação da ordem e na difusão de um otimismo quanto ao desenvolvimento do nosso país” (GHIRALDELLI JR., 2005, p. 102).

O Programa de Metas de JK tinha como lema crescer “50 anos em 5” e tinha seu foco de investimento na industrialização do país. A educação era a última meta do programa, “[...] fazia o problema do ensino dependente das necessidades de institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, ou seja, o incentivo ao ensino técnico profissionalizante”. Para Juscelino Kubitschek todos os níveis de ensino deveriam educar para o trabalho (Ibid., p. 103).

O cenário político de transformações no Brasil não parece ter afetado o ordenamento de Mato Grosso, pois este ainda enfrentava dificuldades de atendimento às populações que moravam em áreas rurais, uma vez que o estado, em 1950, possuía “528.451 habitantes, disseminados ao longo dos 1.262.572 km², sendo que, dessa população, 182.060 moravam nas cidades e vilas, e 346.391 na zona rural, ou seja, 65%” (MATO GROSSO, Mensagem, 1953, p. 25). Este percentual populacional que morava em lugarejos distantes das cidades populosas, não dispunha de infraestrutura e, por isso, criar escolas nessas áreas seria um desafio constante para o Departamento de Educação e Cultura de Mato Grosso.

O Estado era composto de 35 municípios e havia 716 unidades escolares distribuídas em diversas localidades, sendo 108 na capital e 616 nos demais municípios mato-grossenses: “No ano findo foram matriculados 7.133 alunos na Capital e 31.166 nos municípios, num total de 38.299 alunos o que revela elevado índice de matrícula” (MATO GROSSO, Mensagem, 1951, p. 41). As matrículas estão assim distribuídas nas escolas primárias dos municípios mato-grossenses:

Tabela 07:

Movimento do ensino primário em Mato Grosso (1951)

Município	Urbanas	Distrital	Rural	Grupos Escolares	Escolas Agrupadas	Total
Cuiabá	37	14	91	4	12	158
Alto Araguaia	4	3	4	1	4	16
Amambai	3	5	18	1	1	28
Aparecida Tab.	1	–	5	1	–	7
Aquidauana	14	2	14	1	6	37
Aripanã	–	–	–	–	–	0
Barra do Bugres	1	–	8	1	–	10
Barra do Garças	2	2	1	1	–	6
Bela Vista	2	2	13	1	6	24
Bonito	3	–	4	–	1	8

Cáceres	3	1	13	1	2	20
Camapuã	2	–	3	1	–	6
Campo Grande	49	7	47	2	23	128
Corumbá	21	8	6	1	15	51
Coxim	1	1	9	2	–	13
Diamantino	1	3	5	1	1	11
Dourados	5	3	21	1	5	35
Guiratinga	9	7	4	3	3	26
Maracajú	4	1	6	1	3	15
Mato-Grosso	3	–	5	–	–	8
Miranda	3	–	7	1	1	12
Nioaque	1	1	2	1	1	6
N.S. Livramento	2	2	27	–	1	32
Paranaíba	3	4	3	1	–	11
Poconé	3	–	35	1	2	41
Ponta Porã	6	5	23	2	2	38
Porto Murtinho	8	–	7	1	1	17
Poxoreu	5	6	24	1	3	39
Rio Brilhante	8	2	3	–	3	16
Ribas Rio Pardo	1	–	4	–	1	6
Rochedo	2	2	3	–	1	8
Rosario Oeste	2	4	49	1	1	57
S. A. Leverger	1	1	42	1	2	47
Três Lagoas	7	6	5	1	2	21
Várzea Grande	2	2	17	1	–	22
Total	219	94	528	36	103	980 Escolas

Fonte: MATO GROSSO. Relatório da Instrução Pública (1951, p. 42).

A tabela mostra as matrículas realizadas nas escolas dos municípios de Mato Grosso e as distribui em escolas urbanas, distritais, rurais, grupos escolares. A hipótese que se formula frente aos dados da tabela é que a classificação de escolas agrupadas pode estar relacionada com as escolas reunidas (E.R) existentes nos municípios. Os grupos escolares (G.R) também são escolas agrupadas, apesar de estarem discriminados na tabela. As escolas permanecem sendo classificadas de acordo com a prescrição do Regulamento de 1927, isto é, segundo a localização, sendo urbanas e distritais as que estiverem localizadas até 3 km da sede do município. As escolas rurais são que se localizassem mais de 3 km da sede do município e os grupos escolares juntamente com as escolas reunidas se localizavam praticamente na sede dos (2 km) municípios (MATO GROSSO, Regulamento 1927).

Ao analisar os dados obtidos na tabela acima, constata-se a existência de 980 escolas de diferentes modelos, sendo 841 isoladas (219 urbanas, 94 distritais, 528 rurais), 36 Grupos Escolares e 103 Escolas Reunidas. A maioria das escolas se localizava nas cidades-polo de Mato Grosso, totalizando 158 unidades em Cuiabá, 128 em Campo Grande, 57 em Rosário Oeste, 51 em Corumbá, 47 em Santo Antônio do Leverger e 41 em Poconé. O distrito de Várzea Grande possuía somente 22 escolas e estava localizado vizinho à Cuiabá, separado

apenas pelo Rio do mesmo nome, e era considerado área rural. As demais localidades eram distantes e não eram polos, variando entre 6 e 39 unidades.

Os dados revelam ainda que em todo estado de Mato Grosso, no ano de 1951, haviam sido criados e implantados 36 grupos escolares e 103 escolas reunidas. Somente em Guiratinga (3 G.E. e 3 E.R) e em Ponta Porã (2 G.E. e 2 E.R) o número de grupos escolares equivalia ao das escolas reunidas, uma vez que naqueles lugares predominava o modelo de escola isolada.

A diferença entre o número de estabelecimento destes dois modelos de escola diminuía no interior, sendo que a parte sul abrigava um maior contingente de escolas reunidas, como: Campo Grande (2 G.E. e 23 E.R), Corumbá (2 G.E. e 15 E.R) e Bela Vista (1 G.E. e 6 E.R). Havia lugares em que o número de escolas reunidas e de grupos escolares era equivalente, como em Alto Araguaia (1 G.E. e 4 E.R) e Aquidauana (1 G.E. e 6 E.R). Em outros, somente grupos escolares, como Várzea Grande, Aparecida Tabuado, Camapuã e Coxim (1 G.E), existindo também lugares onde só vigoraram escolas reunidas, como em Bonito, N. S. Livramento, Rio Brilhante, Ribas Rio Pardo, Rochedo (1 E.R em cada).

Na comunidade de Mato Grosso¹¹ não havia grupos escolares e nem escolas reunidas. A explicação para o fato pode residir na informação de que a localização ficava próxima a dois polos do Estado, os municípios de Diamantino (1 G.E. e 1 E.R) e o de Cáceres (1 G.E. e 2 E.R), os quais poderiam atender à demanda dos alunos nos modelos reunidos. Outra inferência reside também na hipótese de que a cidade de Mato Grosso não tinha um número suficiente de alunos e tampouco de escolas isoladas para serem agrupados em um só prédio, possibilitando a constituição de escola reunida ou de grupo escolar.

Os dados expressos na tabela 4 demonstram ainda que não constava o número de escolas de Aripuanã, o que pode ter ligação com as informações de que quanto mais distantes de Cuiabá mais aumentava a dificuldade para obtenção de informações sobre a educação primária da localidade, por carência de inspeção e também devido a dificuldades de acesso, uma vez que Aripuanã fica a 1.112 km de Cuiabá, pelas rodovias MT-170 e BR-070.

Nos anos de 1950, o Censo do Estado de Mato Grosso registrou números mais elevados de população e de matrícula, uma vez que a população aproximada era de 459. 676 habitantes, sendo 26.073 homens e 21.713 mulheres. Desse total, pode-se observar os municípios em que havia percentuais mais elevados de conclusão do ensino elementar:

¹¹ Hoje denominada Vila Bela da Santíssima Trindade. Foi a primeira capital de Mato Grosso, do período colonial até 1835.

Tabela 08
Possui Curso Ensino Elementar (1950)

MUNICÍPIO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Alto Araguaia	192	183	375
Amambaí	316	170	486
Aparecida do Taboado	50	34	84
Aquidauana	1.126	854	1.980
Aripuanã	30	11	41
Barra do Bugres	104	61	165
Barra do Garças	737	525	1.262
Bela Vista	564	445	1.009
Bonito	93	90	183
Cáceres	1.254	900	2.154
Camapuã	59	44	103
Campo Grande	5.561	4.843	10.404
Corumbá	3.295	2.876	6.171
Coxim	235	189	424
Cuiabá	3.736	4.065	7.801
Diamantino	317	174	491
Dourados	464	375	839
Guiratinga	1.153	870	2.023
Maracaju	159	158	317
Mato Grosso	132	68	200
Miranda	539	305	844
Nioaque	294	273	567
Nossa Senhora do Livramento	502	296	798
Paranaíba	468	258	726
Poconé	410	388	798
Ponta Porã	866	738	1.604
Porto Mortinho	948	524	1.472
Poxoréo	337	210	547
Ribas do Rio Pardo	55	53	108
Rio Brilhante	103	59	162
Rochedo	43	32	75
Rosário Oeste	260	213	473
Santo Antônio do Leverger	368	278	646
Três Lagoas	945	836	1.781
Várzea Grande	358	315	673
TOTAL	26.073	21.713	47.786

Fonte: IBGE (1950, p. 140).

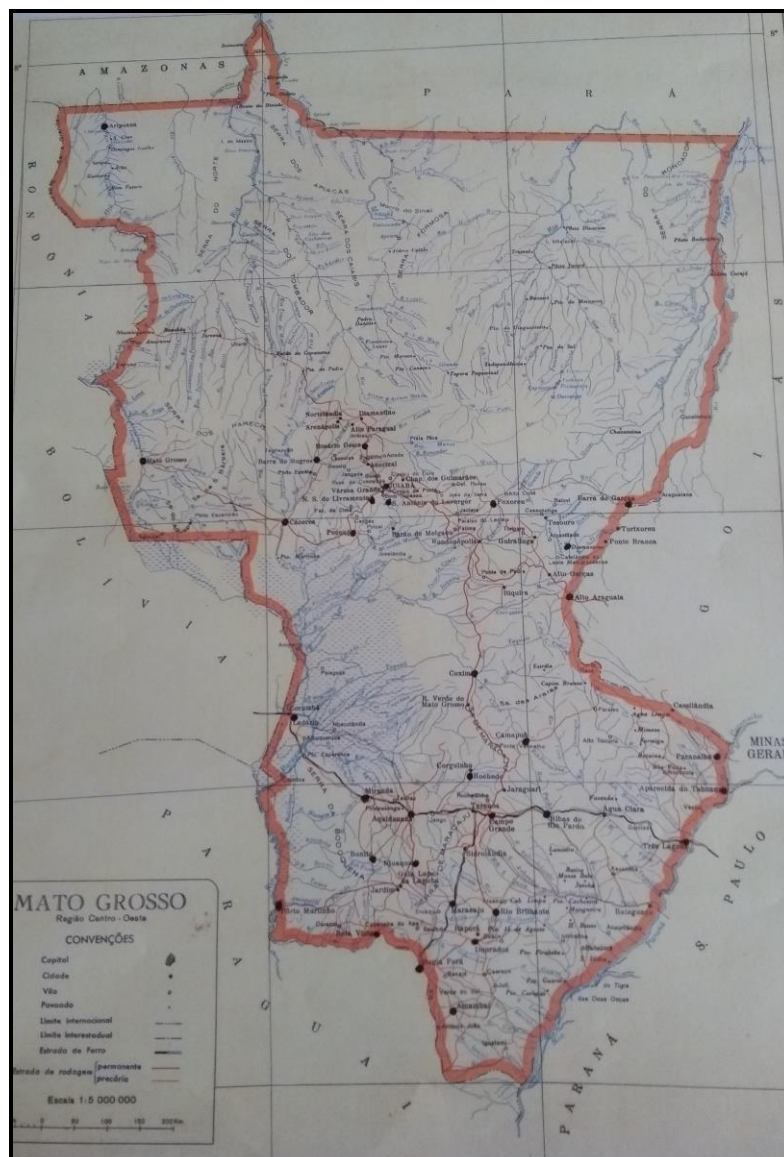
A tabela acima demonstra que, do número aproximado de habitantes (431.855), entre homens e mulheres, 47.786 possuem ensino primário completo. As localidades que

apresentavam números significativos de habitantes com o ensino elementar completo foram: Campo Grande (10.404), Cuiabá (7.801), Corumbá (6.171), Cáceres (2.154), Guiratinga (2.023), Aquidauana (1.980), Três Lagoas (1.781), Ponta Porã (1.604), Porto Mortinho (1.472), Barra do Garças (1.262) (CENSO, 1950). Percebe-se que o montante de 47.786 de pessoas que concluíram o ensino primário em Mato Grosso, representa um número pequeno em termos percentuais, 9% da população estadual.

Quando assinaladas em um mapa, as cidades acima mencionadas permitem visualizar o desenho da disseminação da escolarização primária. Evidencia-se que ela estava concentrada em algumas regiões do estado.

Ilustração 07:

Mapa de Mato Grosso (1959)



Fonte: ATLAS DO BRASIL (1959).

Para uma taxa de 9% de pessoas com o ensino elementar concluído, infere-se que Mato Grosso teria um número bem menor de habitantes que sabiam ler e escrever, e um número grande de analfabetos. Aproximadamente com 431.855 habitantes, sendo 225.394 homens e 206.461mulhes, cerca de 25% da população do Estado de Mato Grosso não sabiam ler e escrever nos anos de 1950, sendo que desse número 116.969 eram homens e 122.598 mulheres. Já do percentual dos que sabiam ler e escrever (21%) os homens superavam as mulheres, eram 109.939, para 90.381 mulheres (CENSO, 1950).

Em 1954, ocorreu um crescimento considerável da população em idade escolar, em cenário desfavorável à educação: o primeiro se refere à falta de professores e o segundo à carência de instalações para funcionamento das unidades escolares. A falta de professores não se restringia apenas às escolas primárias, visto que abrangia também os Colégios, Ginásios e Escolas Normais. Nas escolas primárias, “[...] lança-se mão do elemento alfabetizado que no meio se encontra para exercer o cargo de professor e de um prédio qualquer, ou melhor, de um abrigo, para a instalação do curso” (MATO GROSSO, Mensagem, 1954, p. 19).

O estudo de Oliveira e Rodriguez (2008, p. 2), sintetiza as vicissitudes da formação de professores no estado, demanda sempre lembrada quando da proposição de reformas ou novos projetos educacionais e a trajetória da Escola Normal em Mato Grosso ilustra tais dificuldades:

A primeira Escola Normal em Mato Grosso foi criada pela Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837, porém, foi instalada, em 1840, no governo do Presidente Cônego José da Silva Guimarães (1840-1843). Mas foi desativada no governo do Tenente Coronel Ricardo José Gomes Jardim (1844-1847), em 9 de novembro de 1844. Posteriormente, em 9 de julho de 1874, o Barão de Diamantino (1874-1875) sancionou a Lei nº 13, mediante a qual criava um curso normal na cidade de Cuiabá, sendo instalado solenemente no dia 3 de fevereiro de 1875.

A Escola Normal (Cuiabá) foi acoplada ao Liceu de Línguas e Ciências, instituição de ensino secundário, instituído pela Lei nº 536, de 3/12/1879. Após 10 anos de atuação conjunta, a escola normal deixou de funcionar no mesmo edifício, tendo sido transferida para Externato do Sexo Feminino, criado com a reforma de 1889, o qual tinha como objetivo formar mestres para o ensino primário estadual.

Uma segunda escola normal foi criada na parte sul do Estado, em Campo Grande nos anos de 1930, e instalada no mesmo edifício do Grupo Escolar Joaquim Murinho. Por meio da Lei n. 342/1949, foi criada a terceira escola para formação de professores de Mato Grosso,

a Escola Normal de Aquidauana, também na porção sul do então Mato Grosso uno¹². Até os anos de 1949, havia somente três escolas normais (OLIVEIRA; RODRIGUEZ, 2008).

Se por um, lado havia a dificuldade para a contratação de professores diplomados, de outro, o Departamento de Educação enfrentava, em 1956, o desafio de esboçar o mapa educacional de todo o Estado: “Mais de dois meses de buscas, através dos precários documentos existentes – anotações diversas, fichários, registros e arquivos – não nos forneceram os elementos necessários para uma ideia do conjunto” (MATO GROSSO, Mensagem, 1956, p. 86).

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). A segunda hipótese para o reduzido número de escolas reunidas em 1951 é o fato de 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. 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, p. 84).

A hipótese para o apontamento de João Ponce é que o mesmo buscava uma justificativa no passado para o problema educacional e que não conseguiu avançar seu governo. Parte da problemática recaía sobre a fiscalização, que deixou à deriva o ordenamento

¹² Sobre a divisão de Mato Grosso e a criação do Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, consultar a obra de Silva 1996.

do ensino primário nas localidades distantes das cidades populosas. 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, p. 84).

Se dividir o número de escolas fixado na mensagem, seriam quase 200 para cada um dos seis inspetores, um número expressivo, se considerarmos a distância entre elas e as dificuldades de locomoção. Outro problema enfrentado era a falta de conhecimento da situação geral do ensino no Estado, especialmente no que dizia respeito ao funcionamento das escolas: “[...] da lisura com que se conduzem os professores no cumprimento dos seus deveres, das convivências na manutenção de certos estabelecimentos, da necessidade dos estudantes, em sus de tudo o que diz respeito ao andamento do ensino nas longínquas localidades dispersas pelo interior” (MATO GROSSO, Mensagem, 1957, p. 84). O estado de Mato Grosso, na metade dos anos de 1950 possuía em seu quadro de registro 1.190 escolas públicas:

Tabela 09:

Escolas Primárias (1956)

ESCOLAS PRIMÁRIAS DE MATO GROSSO EM 1956	
Denominação da escola	Quantidade
Grupos Escolares	49
Escolas Reunidas	36
Escolas Urbanas	9
Escolas noturna	01

Escolas Regimentais	10
Escolas Rurais	1.085
Total de escolas	1.190

Fonte: MATO GROSSO. Mensagem, (1956).

Os dados demonstram que houve um aumento significativo no número de escolas, se comparados às décadas de 1930 e 1940. Para atuar nessas escolas, o quadro de professores era composto por 1.850 docentes. Se considerarmos o fato de que os grupos escolares e as escolas reunidas previam um professor para cada classe, esse número não parece suficiente para atender a demanda escolar.

Os dados do Anuário Estatístico Brasileiro do ano de 1956, não corroboram as informações contidas na mensagem governamental. Embora contendo a ressalva que os dados não estavam consolidados quando da publicação, foram computados para o estado de Mato Grosso 577 unidades escolares de ensino primário (ensino fundamental comum), mantidas pelo governo estadual; nelas, atuavam 1330 docentes, sendo que apenas 306 eram portadores do diploma do Curso Normal. Dos 38.243 alunos matriculados, 24.936 estavam na 1ª série e nas seguintes a redução era drástica: 6.981 alunos na 2ª série, 3.997 alunos na 3ª série e 2.329 alunos na 4ª série.

Segundo as mensagens, no ano de 1959, o número de escolas quase dobrou, ficando em torno de 2.078 distribuídas em 59 municípios mato-grossenses. (MATO GROSSO. Mensagem, 1956 a 1959). A hipótese para o crescimento do número de escolas parece estar relacionada ao aumento da demanda educacional/população. Em 1940 o Estado tinha 193.625 habitantes, sendo que em 1950 passou para 212.649 habitantes e 1960 o número subiu para um total de 330.610 habitantes (CENSO, 2010). Nos anos de 1960, a expansão das escolas primárias continuou acentuada e, conseqüentemente, o número de professores também aumentou:

Tabela 10:

Ensino Primário em Mato Grosso (1959-1962)

PRIMÁRIO				
DESCRIÇÃO	1959	1960	1961	1962
Estabelecimentos criados	76	92	115	63
Estabelecimentos Instalados	76	92	115	63
Estabelecimentos Transferidos	25	12	120	24
Estabelecimentos funcionando	1.376	1.469	1.585	1.684
DOCENTES				

Professores nomeados	173	254	957	552
Professores Exonerados	296	259	1.110	297
Professores em Exercício	4.704	4.958	4.875	5.102
Matrículas	92.100	110.036	112.200	130.013

Fonte: MATO GROSSO. Mensagem, 1962.

Os números evidenciam que as 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. Uma hipótese que se desenha a partir da Tabela 10 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 (MATO GROSSO, Mensagem, 1962).

Em 1963, o governador em exercício em Mato Grosso, Fernando Correia da Costa ressalta em Mensagem enviada à Assembleia do Estado que enfrentava muitas dificuldades na Diretoria Geral e Inspetorias da Educação, isso porque o sistema era manual e “[...] a falta de mecanização tem dificultado muito o bom funcionamento do Departamento, grande tem sido os nossos esforços para dinamizá-lo e fazê-lo preciso eficiente e rápido em suas informações e providências [...]” (MATO GROSSO, Mensagem, 1963, p. 146). Essa fato comprometia a fiscalização das escolas situada nos povoados distantes de Cuiabá. O governador continua:

As Inspetorias foram sacudidas para as suas tarefas de contatar o funcionamento das escolas, a assiduidade e a eficiência das professoras e o aproveitamento dos estudantes. Algumas delas já são dotadas de viaturas e em breve prazo esparamos equipar todas e só então com os Inspetores percorrendo povoado por povoado, município por município, conversar com professores, pais e alunos, poderão cadastrar escolas, supervisionar atividades escolares, eliminar professores fantasmas punir irresponsáveis e fazer justiça às dedicadas mestras que são incontestáveis e às quais redemos as nossas homenagens. (MATO GROSSO, Mensagem, 1963, p. 146).

As projeções futuras do governador eram para sanar todas e quaisquer dificuldade de fiscalização das escolas primárias no Estado, para isso, deveria melhorar a infraestrutura do do Departamento de educação. Isso, talvez fosse um dos motivos para haver tantos diferenciais na educação primária. Cada escola, independentemente 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 já apontadas neste trabalho.

O mesmo governador, um ano depois, expressa contentamento ao descrever as mudanças e o avanço das matrículas nas escolas primárias de Mato Grosso. “Das 2040 mil crianças matogrossenses em idade escolar estima-se que 180 mil frequentaram escolas em 1963 sendo que 150 mil nas escolas públicas estaduais e o resto nas escolas federais, municipais e particulares” [...]” (MATO GROSSO, Mensagem, 1964, p. 105).

Os resultados apontados por Fernando Côrrea quantificam que houve um avanço no número de crianças e jovens matriculadas no ensino primário: 1959 (91.100), 1963 (150.700), 1964 (aproximadamente 180.00). Esse montante de alunos matriculados estavam distribuídos em 1965 nas seguintes escolas primárias:

Tabela 11:
Estabelecimento de Ensino – MT (1960-1964)

ANOS	1960	1963	1964
Escola Modelo	04	04	04
Grupos Escolares	66	84	86
Escolas Reunidas	64	84	84
Escolas Rurais Mistas	1.765	1.995	2.074
Total	1.913	2.197	2.248

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem, 1965.

Percebe-se que o número de Escolas Reunidas e Grupos Escolares é superado, em todos os anos, pelo número de Escola Rurais. Isso não significa que o número de matrículas seja maior do que o dos grupos escolares e escolas reunidas, já que esses dois modelos de escolas agrupadas possuíam um número grande de salas de aula.

Tomando-se para cotejamento os dados do Anuário Estatístico do Brasil, publicado em 1965, é possível acompanhar a evolução de diferentes indicadores do estado de Mato Grosso.

A população recenseada passou de 432.265 habitantes em 1940 para 522.044 em 1950 e 910.262 em 1960, total que correspondia a 1,28 da população do país, que era de 70.967.185.

Em 1963, o total de aparelhos telefônicos instalados era de 5.431 unidades, sendo 1605 deles na capital. O consumo de energia elétrica no estado, no ano de 1964 era de 57.609 mil kwh sendo que, desse total, 20.437 era destinado às residências, 6.927 a fins comerciais, 13.166 para fins industriais e 5.512 para a iluminação pública, indicativo de melhorias urbanas e da hierarquia das atividades econômicas. Outros elementos de urbanização também obtiveram incremento, pois em 1963 havia 29 municípios com abastecimento de água encanada e 10 municípios servidos por rede de esgotos; foram computados também 41 cinemas e cines teatro (sendo 4 deles em Cuiabá), que realizaram 10.566 sessões e constituíram plateia de 3.693.565 pessoas. Desse total, 4 cinemas estavam em localizados em Cuiabá, que registrou 1.153 sessões e público de 664.191 pessoas. Havia ainda o registro de 5 jornais diários e 20 com periodicidade variável.

O censo registrou, no ano de 1963, que havia 369 unidades escolares de ensino primário localizadas nas cidades, 110 localizadas em vilas e 1.483 localizadas na zona rural e, quanto aos professores, 2.691 atuavam em cidades, 358 em vilas e 1.888 na zona rural, sendo que a quase totalidade era remunerada pelo poder estadual. Vale dizer que a receita arrecada pelo estado, em 1965, era menor apenas do que aquela arrecada nos estados de Rondônia, Acre, Roraima, Amapá, Maranhão, Piauí e Sergipe.

Em 1964, o estado de Mato Grosso registrava população de 83.636 de crianças entre 6 e 14 anos vivendo na zona urbana e 95.692 na zona rural. Entre 7 e 14 anos, foram registrados 73.396 vivendo na região urbana e 83.469 na zona rural e, desse contingente, frequentavam a escola na região urbana 60.465 crianças e na zona rural o total era de 43.697 estudantes. Se era grande o número de crianças fora da escola, pode-se dizer que a maior concentração dessa condição estava na zona rural. Nesse ano foram computados 3.944 regentes de classe sendo que apenas 727 possuíam o diploma de Cursos Normal.

Embora até aqui os dados sobre a educação primária tiveram como fonte principal pesquisas realizadas e as Mensagens de governantes, pode-se considerar, num esforço de síntese, dados coletados nos Anuários Estatísticos do Brasil referente às décadas de 1940 e 1960, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE nos anos de 1945 e 1965, respectivamente. Embora nem sempre coincidam, dados os objetivos para os quais foram formulados, o cotejamento entre os dados produzidos pelo poder central e aqueles produzidos pelos governos estaduais podem esclarecer algumas opções com relação à política educacional, notadamente se forem considerados outros indicadores da mesma conjuntura.

Frente a esses dados oficiais censitários ou governamentais é possível entender porque as escolas reunidas, criadas para serem um modelo transitório de instituição escolar, mereceram um processo de expansão capaz de consolidá-la como uma alternativa permante no interior das escolas primárias de Mato Grosso, deixando de ser apenas um meio de se transformar em grupo escolar e adquirindo, conseqüentemente, identidade própria. Talvez este modelo se mostrasse mais adequado para se adaptar às variações provenientes da densidade demográfica, da quebra de permanência e da escassez de recursos. Os dados específicos sobre a instrução primária, no entanto, não destoavam dos outros indicadores culturais.

Problematizar as organizações escolares previstas nos Regulamentos da Instrução Pública primária em Mato Grosso e as tentativas de reorganizar a educação primária de maneira que viesse a atender ao ideário republicano de desenvolvimento não parece ser uma tarefa fácil. Os modelos que se destacaram para compor o enredo desse cenário e que acabaram por contribuir para a elaboração da presente tese são, sem dúvida, os grupos escolares e as escolas isoladas. Analisando as pesquisas realizadas, percebeu-se uma lacuna que mostrava um modelo de escola que nascera semelhante ao grupo escolar, validando o investimento ou não destes, o que não impedia ter, em sua realidade, similaridade com as características das escolas isoladas.

CAPÍTULO II: NO INTERIOR DOS GRUPOS ESCOLARES



Ilustração 08: Grupo Escolar Senador Azeredo, Cuiabá – MT, 1914.

Fonte: SANTOS (2014, p. 40).

2.1 A transformação de Grupo Escolar em Escola Reunida em Mato Grosso

Este capítulo buscará apresentar como era o interior dos grupos escolares, bem como as diferenças destes com relação às escolas reunidas, não na visão legislativa, já que esta já foi abordada no capítulo inicial, mas na visão de quem participou de seu cotidiano, conforme apontado em diferentes pesquisas já realizadas. Por meio dos dados aqui coletados, pretende-se discutir tanto o modelo escolar explicitamente almejado para o estado os grupos escolares como a organização das escolas reunidas que, pensadas como organização transitória e temporária constituíram-se em instituições importantes para a disseminação da escolarização e, talvez, melhoria da qualidade educacional.

A história dos grupos escolares mato-grossenses nasceu com uma esplendorosa construção, no centro da capital do estado, Cuiabá, o Palácio da Instrução, que não foi replicado arquitetonicamente nas demais localidades porque um conjunto de fatores não eram favoráveis a tal empreendimento questões relativas à extensão territorial, à densidade demográfica e à restrição orçamentária.

A criação dos grupos escolares nasceu no interior de um projeto de modernização que via neles a solução para os problemas da educação primária que, por sua vez, era vista como um dos pilares do desenvolvimento social, já que essa instituição “[...] 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”, algo que ainda não se tinha vivenciado nas escolas do Estado (REIS, 2006, p. 45). Para os anos de 1910, essa proposta significou um desafio, já que no estado imperavam majoritariamente as escolas isoladas.

O trabalho intitulado “Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)”, de Marcio Bogaz Trevizan (2011), buscou investigar a criação e as conjunturas que levaram à implantação de um grupo escolar na divisa do Brasil com o Paraguai. O autor explica que nas Mensagens dos governantes, de 1923, já apareciam reivindicações da população de Ponta Porã para a instalação de um Grupo Escolar que atendesse à região central do município. A força do município e de sua reivindicação residiam no lucro gerado pela região com a produção e venda da erva-mate e pela necessidade de resguardar a fronteira com o Paraguai.

A Empresa Laranjeira Mendes era detentora da maioria das plantações de erva-mate no sul mato-grossense, porém não investia efetivamente na região. As críticas dos moradores da cidade foram se intensificando e a Companhia assumiu o compromisso de doar um terreno

para a construção do grupo escolar, embora haja dúvidas sobre o rigor desse compromisso (TREVISAN, 2011). O autor afirma que

[...] de forma concreta o principal responsável pela construção do Grupo Escolar foi o administrador da Laranjeira Mendes & Cia, Heitor Mendes Gonçalves, a qual encampou a instalação do edifício para abrigar o GE. Quanto ao início das obras, o mesmo artigo noticiou o nome do Engenheiro responsável pela planta, Dr. Napoleão Michel (TREVISAN, 2011, p. 167).

Em Mato Grosso, havia muito interesse das exploradoras de produtos e especiarias em comandar também a educação, a exemplo das colonizadoras que formaram diversas cidades de Mato Grosso, como Alta Floresta, Sinop e outras, pois, onde se instalassem colônias, deveria ser erguida uma escola. A demanda, proveniente da ocupação populacional, conferia poderio às empresas instaladas nas localidades e escassos investimentos do poder público de Mato Grosso nas regiões afastadas da capital. Nesse movimento, a inauguração do Grupo Escolar de Ponta Porã ocorreu em 1927 e concretizava a reivindicação de outros municípios, como explica Reis (2006, p. 45).

A criação dos famosos grupos escolares, apesar de parecer-nos atualmente pouco moderna, foi um projeto altamente inovador para a época, tanto por reunir num mesmo prédio várias crianças e professores sob a orientação e a administração de um professor que assumia a função de Diretor, quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado. Em razão dessa nova sistemática, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças.

O grupo escolar, conforme já apontado, “[...] tinha por base, novos e sofisticados elementos estruturais, implementados para garantir maior sustentação à instrução pública, importante ramo da administração na primeira República” (REIS, 2006, p. 49). Sua construção era diferenciada das escolas isoladas, conforme ilustração abaixo.

Ilustração 09:

Grupo Escolar Mendes Gonçalves Ponta Porã – MT (1925).



Fonte: TREVISAN, (2011, p. 178).

Percebe-se que a ilustração mostra parte do entorno da construção do Grupo Escolar Mendes Gonçalves, sem outras edificações, com matas ao fundo, reafirmando as características rurais do estado. Tal fato vem ao encontro das explicações de Reis (2006, p. 50), de que os grupos “[...] também enfrentaram dificuldades diversas devido à falta de verbas, gerando más condições físicas, falta de manutenção dos prédios, precariedade de materiais escolares, má formação e baixos salários do corpo docente”, além dos problemas com a nova metodologia moderna que distinguiu essa instituição de ensino. Reis (2006, p. 50) descreve a estrutura pretendida:

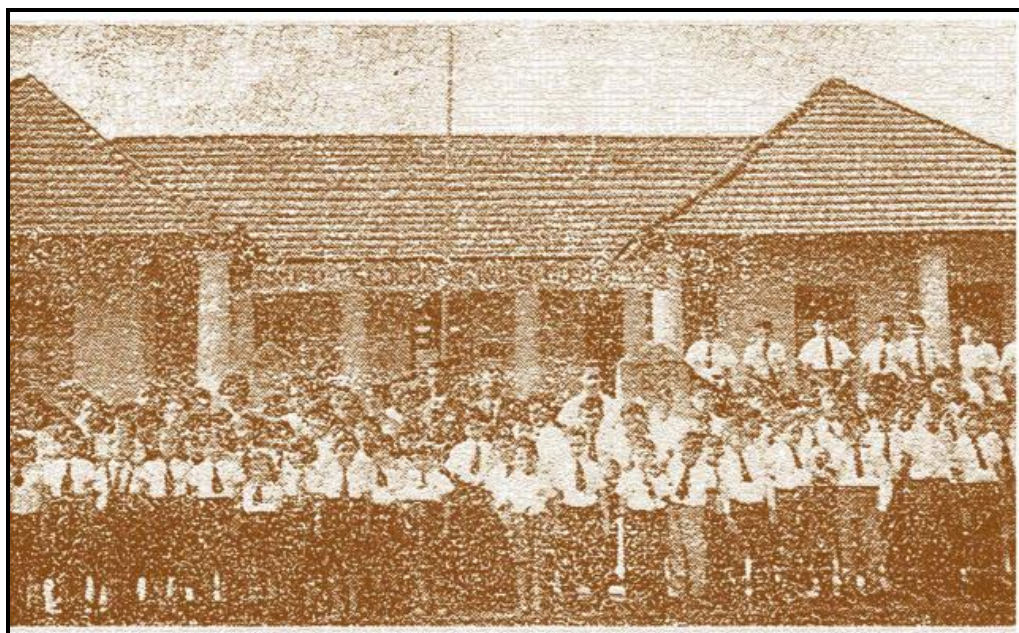
Dentro dessa lógica inovadora, a estrutura organizacional dos grupos escolares seguia o seguinte direcionamento: a) os Grupos Escolares eram instituições subordinadas à autoridade do Diretor Geral da Instrução Pública e dos Inspetores Escolares, assim como do Governo do Estado; b) reuniria em um só prédio de oito a dez classes, dividida em duas seções: masculina e feminina; c) cada classe deveria conter, no máximo, 45 alunos, e, no mínimo, 16; d) o corpo administrativo e pedagógico seria composto por um Diretor (que era também professor), um professor adjunto para cada classe, um porteiro e dois serventes (Ibid.).

O Grupo Escolar de Ponta Porã não se diferenciou daqueles das demais localidades, atendendo, prioritariamente, à elite da cidade, como “[...] filhos dos funcionários da Empresa Mate Laranjeira, da elite local e talvez das famílias simples, porém não envolvidas

diretamente no processo de produção da erva-mate” (TREVISAN, 2011, p. 185). Por isso, a maioria da população pobre não tinha acesso a essas instituições e, provavelmente, estudava e/ou frequentava as escolas isoladas. Os indícios desse fato podem ser fortalecidos com a ilustração abaixo:

Ilustração 10:

Alunos do Grupo Escolar Mendes Gonçalves GEMG Ponta Porã – MT(1920)



Fonte: TREVISAN, (2011, p. 178).

Percebe-se que os alunos do Grupo Escolar Mendes Gonçalves vestiam uniformes e, diferentemente das escolas isoladas rurais, calçavam sapatos e meias brancas: “[...] os meninos de calça preta, camisa branca e gravata preta, enquanto as meninas eram uniformizadas com saia preta franzida, blusa branca e gravata preta [...]”. Os professores da citada instituição, não eram da localidade de Ponta Porã e sim, vindos da capital e de outros municípios mato-grossenses (TREVISAN, 2011, p.191).

No entanto, talvez o fato de que o Grupo Escolar de Ponta Porã não atendia todas as crianças da região, principalmente aquelas em idade escolar que trabalhavam nos ervais, impediu que essa instituição atendesse aos requisitos prescritos para o funcionamento de um grupo escolar: a frequência de alunos matriculados não atendia o número exigido. Em 1931, o Grupo Escolar Mendes Gonçalves encerrou o ano com 154 alunos matriculados, inferior àquele exigido para se manter na categoria de grupo escolar (TREVISAN, 2011).

Não somente a matrícula foi o motivador para que o professor Franklin Cassiano da Silva, Diretor Geral da Instrução Pública em Mato Grosso, indicasse a transposição do Grupo

Escolar Mendes Gonçalves para Escola Reunida. Trevisan (2011, p. 200) explica que pairava sobre o citado grupo a reputação de que o ensino não era eficiente e não seguia as normativas da escola graduada. O mesmo autor esclarece as vantagens de tal alteração:

As vantagens as quais se refere o Diretor Geral da Instrução Pública estão relacionadas a dois fatores: a) em primeiro lugar à redução dos gastos considerados pelo Estado como desnecessários para manter [...] b) em segundo lugar a vantagem seria referente às benesses financeiras as quais o professor-diretor teria direito, além do seu vencimento como professor, se, se esforçasse para conseguir mais alunos e aumentar o número de classes na Escola Reunida (TREVISAN, 2011, p. 200).

Percebe-se nos motivos alegados pelo Diretor Geral que, além da economia financeira, havia a percepção de que a organização das escolas reunidas seria idêntica àquela dos grupos escolares, com menor custo. Embora as diferenças estivessem, justamente, na demanda maior por recursos e provimento de pessoal, a mudança na classificação das escolas reforça a interpretação de que as escolas reunidas constituíram opção para a disseminação de escolas primárias em quase todas as localidades do estado, por proporcionar acesso à educação para as camadas populares.

Assim como as escolas reunidas mantinham semelhança com os grupos escolares, também conservavam vestígios de práticas, em geral, associadas às escolas isoladas, tais como as classes mistas, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 07:

Classes das Escolas Reunidas Mendes Gonçalves (1930).

TURMA	DOCENTE	MATRÍCULA
1º Ano “A” (feminino)	Nair Santos	28
1º Ano “B” (feminino)	Nair de Pinho	29
2º Ano Misto	Calina Delamonica	22
3º Ano Misto	Gonçalo N. da Cunha	23
4º Ano Misto	Juvelina Gomes	07
1º Ano Masculino	Eduardo Malhado	44

Fonte: TREVISAN (2011, p. 202).

Após o grupo escolar de Ponta Porã ser transformado em escola reunida, percebe-se que o número de alunos matriculados na primeira série permitia a separação por gêneros, isto é, o número de alunos era suficiente para a formação de duas classes. A redução de matrículas

mostrou-se drástica a partir do segundo ano, evidenciando que o problema não estava localizado apenas na matrícula inicial, mas sim na falta de continuidade dos estudos, que indicava aos gestores que as classes multi-seriadas trariam economia dos gastos com pessoal, descaracterizando assim, a organização prevista para o grupo escolar; mesmo a separação por gêneros ficava em segundo plano para que fosse atendido o critério de número mínimo de estudantes por classe. Vale ressaltar que um professor assumiu a classe masculina e as classes mistas foram assumidas por professoras.

Se na organização das classes essa escola reunida se assemelhava às escolas isoladas, a lista de material solicitada para seu funcionamento indica proximidade com aqueles associados, comumente, aos grupos escolares. As fontes documentais utilizadas por Trevisan (2011) evidenciam que a lista de materiais permaneceu a mesma nas duas modalidades classificatórias de organização escolar, indício da tentativa de preservar algumas características de seu funcionamento.

Quadro 08:

Material Didático despachado para o GEMG.

QUANTIDADE	TIPO DE MATERIAL
05	Caixas de giz branco.
02	Livros em branco de 150 folhas.
02	Resmas de papel almaço.
200	Cadernos de caligraphia.
200	Cadernos de linguagem.
10	Programmas de ensino para Grupos.
24	Borrachas school.
10	Lápis de borracha
02	Ditos bicolores
01	Raspadeira
200	Grammas de gramma arábica
01	lata de tinta preta atlas
200	Bolas
02	Globo terrestre
01	Coleção de história natural
01	Mapa da Europa
01	Mapa da América do Sul
01	Mapa da África
01	Mapa da Oceania
01	Mapa de figuras geométricas
01	Mapa panorâmico da superfície da terra
01	Mapa de Mato Grosso

Fonte: TREVISAN, 2011 (adaptado).

As especificações dos materiais demonstram que a parte pedagógica era assistida de infraestrutura. O montante de cadernos de caligrafia, de linguagem e mapas é superior ao número de alunos, não havendo necessidade de seu uso por mais de um estudante. Trevisan (2011) relata que muitos materiais enviados ao Grupo Escolar em questão não foram usados no seu primeiro ano de funcionamento porque os pais das crianças matriculadas, a maioria de poder econômico alto, compraram os materiais para seus filhos, prescindindo daqueles da escola. Quando esse grupo escolar foi classificado como escola reunida, o acervo pedagógico se manteve para o atendimento de crianças de menor poder aquisitivo. Essas condições não existiam nas escolas isoladas, desprovidas que eram de recursos pedagógicos e de estrutura física.

A trajetória do Grupo Escolar de Ponta Porã também se replicou em cidades próximas à capital do Estado, como Santo Antônio do Rio Abaixo (hoje Leverger), município distante 1.032 km de Cuiabá.

O trabalho de Emilene Fontes de Oliveira Xavier, intitulado de “Cultura Brasileira e a Memória da Construção da Identidade Nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)”, defendido do ano de 2004, narra a trajetória de criação e as dificuldades enfrentadas por uma escola reunida, posteriormente transformada em Grupo Escolar. A autora ressalta que o município de Santo Antônio do Leverger foi importante para a economia de Mato Grosso pelo cultivo de canaviais e pela produção açucareira. O citado município, assim como muitos do Estado, estava sob a batuta dos coronéis, seja na economia, seja na educação.

O município de Santo Antônio do Leverger era uma das localidades mais antigas do estado, “[...] sendo elevado a distrito no ano de 1835, através da Lei nº 11, e, posteriormente a município, através do Decreto Lei Estadual nº 22, de 1890” e ainda até hoje, guarda muitas das características rurais de outrora (SANTOS, 2014, p. 83). Talvez por isso, e ao poder dos coronéis, esse estabelecimento escolar enfrentou muitos desafios para se manter e foi minado, mais tarde, por questões políticas estabelecidas tanto no Sul quanto no Norte do antigo Mato Grosso uno.

Com a chegada de Vargas ao poder e a instauração do Estado Novo, a centralidade de comando deveria estar unicamente em mãos do presidente e não das oligarquias. Com isso, “Vargas tentou de todas as formas, impor essa doutrina, principalmente em território que as oligarquias tinham sua política bem estabelecida, e seu poder de mando quase que intocável”, (XAVIER, 2004, p. 45). Assim, a criação de um Grupo Escolar em terras dominadas pela oligarquia açucareira teve um principal propósito:

[...] a criação do Grupo Escolar em Santo Antonio de Leverger ocorreu praticamente sob o desmantelamento do poder das oligarquias, no momento em que o novo poder se instalava no Brasil, e sem dúvida o Grupo Escolar Leônidas de Matos serviu como ícone dessa nova política para a sociedade Levergense, isso justificaria a ênfase nas encenações cívicas e patrióticas que na prática são demonstrações públicas de que essa nova política estava sendo implantada no município (Ibid.).

Esse Grupo Escolar constituiu a primeira escola reunida de Mato Grosso, criada no ano de 1930. Santos (2014, p. 49) explica que a mesma foi criada em 4 de março de 1930, proveniente da reunião de três escolas isoladas existentes na região. Essa junção incorporou 248 alunos matriculados, número bem superior do que o estabelecido para a criação dessa modalidade (150 alunos): “[...] sendo 137 do sexo masculino e 111 do feminino, mantendo as seguintes classes: 1ª, 2ª e 3ª femininas; duas turmas de 1ª classe masculina, uma outra de 2ª e 3ª mistas e 4ª a classe masculina”. Por ter sido pioneira em Mato Grosso e pelo atendimento dos requisitos legais, essa escola reunida foi elevada, em 1932, a grupo escolar. As classes dessa escola eram divididas por nível de conhecimento e, como em outros exemplos já mencionados, a primeira classe, na maioria dos casos, tinha mais alunos do que as outras:

Quadro 09:

Distribuição de alunos por disciplinas

DISCIPLINAS	1ª CLASSE	2ª CLASSE	3ª CLASSE	4ª CLASSE
Leitura	159	42	44	03
Caligrafia	50	42	48	108
Língua materna	159	42	44	03
Aritmética	75	42	44	03
Geometria	159	42	44	03
Geografia	75	42	44	03
Cosmografia	–	42	44	03
História do Brasil	159	42	44	03
História natural	159	42	44	03
Física	–	42	44	03
Desenho	–	–	44	03
Ed. Moral e Cívica	159	42	44	03

Fonte: SANTOS, (2014, p. 87).

Percebe-se que a disciplina de Caligrafia é a que tinha maior número de matriculados, 248 alunos, e só a 4ª classe tinha 108 crianças matriculadas nesta disciplina. Isso pode indicar que os estudantes desta sala de aula ainda não sabiam ler e escrever com maestria. A 1ª classe parece ser a que detinha conhecimento mais elevado, dando a indicar que os alunos já haviam cursado algumas disciplinas, como Cosmografia, Física e Desenho, matérias presentes na 3ª

classe. Sobre o assunto Oliveira e Sá (2011, p. 115) esclarecem “[...] que o ensino dos conteúdos era simultâneo, porém as classes não eram organizadas por idade, mas sim por níveis de aprendizagem, podendo o aluno ser da primeira classe em literatura e da terceira classe em Caligrafia”, que não era, exatamente, o modo de funcionamento previsto para os grupos escolares e sim uma reminiscência do funcionamento da instrução anterior ao predomínio da escola graduada.

Desse modo, infere-se que um aluno poderia estudar em qualquer classe, desde que necessitasse realizar a matéria. Uma filosofia regia toda escola, de acordo com Xavier (2004, p. 48): “[...] O acatamento às leis e autoridades e à obrigação de respeitar os superiores eram sinônimo de cooperação eficaz para o grande ideal: o progresso de nosso país”, o civismo.

As Escolas Reunidas de Santo Antônio de Rio Abaixo iniciaram seus trabalhos com: bancos de madeira (8), cadeiras de palhinha em mau estado (5), carteiras de madeiras pintadas de preto (8), canecos de ferro (7), escarradeiras esmaltadas (7), globo geográfico (1), livros para matrículas (2), livros para chamada dos alunos (7), livro de ponto (1), lousas (4 em mau estado), mapas de Mato Grosso (7), Mapas da Ásia (3), Mapas da África (4), mapas da Oceania (3), mapas de figuras geométricas (8), mapas de superfície da terra (4), mesas de madeira, sendo uma pequena (3), poltronas de jacarandá muito usada (1), quadros negros em mau estado (4), régua de madeira de 0,50 cm (1), régua de madeira de 0,30 cm (6), talha de barro para água (7, sendo 1 já quebrada) (SANTOS, 2014).

Pelos materiais arrolados nessa escola reunida, também é possível indicar sua aproximação com as condições materiais presentes nos grupos escolares. Quando sofreu essa elevação, a escola reunida de Santo Antônio do Rio Abaixo recebeu o nome de Leônidas de Matos, por reivindicação do diretor da instituição, que contou com apoio da população, visto ter sido este Interventor seu fundador, em 15 de junho de 1932: “A inauguração de um Grupo Escolar em Santo Antônio de Leverger, ajudou a marcar o processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar o que representou inovação no ensino regional” (XAVIER, 2004, p. 50).

Ao se transformar em grupo escolar, o currículo e a carga horária sofreram alteração, adequando-se às normas dessa modalidade de instituição de ensino, aumentando para quatro anos o ensino primário (nas escolas reunidas o curso primário é de três anos) e para cada ano um conjunto de disciplinas, ora semelhantes, ora diferentes do curso primário:

Quadro 10:

Disciplinas dos Grupos Escolares

ANO	DISCIPLINA
1º Ano	Leitura e linguagem oral e escrita. Aritmética; geografia; ciências físicas e naturais; educação higiênica; instrução moral e cívica; desenho; trabalhos manuais e canto.
2º Ano	Leitura e linguagem oral e escrita; aritmética; geografia; história do Brasil; educação moral e cívica; desenho; educação higiênica; trabalhos manuais e educação física.
3º Ano	Leitura e linguagem oral e escrita; aritmética; geografia e cosmografia; história do Brasil; instrução moral e cívica; geometria e desenho; ciências naturais e higiene.
4º Ano	Linguagem oral e escrita, aritmética, geografia e cosmografia; história do Brasil; ciências físicas e naturais; instrução moral e cívica; geometria e desenho; educação higiênica; trabalhos manuais.

Fonte: XAVIER (2004, p. 63).

O quadro evidencia que a disciplina de trabalhos manuais somente constava no programa do 3º ano e que as matérias relacionadas à higiene se faziam presentes em todos os anos do curso primário. A disciplina de instrução moral e cívica, não nomeada no segundo ano, constou no início e no final do curso primário para fortalecer as questões de patriotismo e a identidade brasileira, como ocorria em outros estados. Xavier (2004, p. 78) esclarece que o ensino de História também foi importante para formação cívica dos alunos e estava presente em quase todos os anos: “O ensino de História muito contribuiu na produção de uma consciência nacional romântica, e a ação dos conhecimentos históricos transmitidos na época não se limitou apenas ao espaço da sala de aula”. A autora acrescenta ainda que:

A escola era a instituição fundamental, criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos. As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais como o hasteamento da bandeira nacional e cantos dos hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar (Ibid, p. 84).

A organização das escolas, adotando o modelo dos grupos escolares ou das escolas isoladas, era sempre regida pelo ideal nacionalista apregoado por Getúlio Vargas e propagado por meio da disciplina instrução moral e cívica.

A organização apregoada pelos Regulamentos da Instrução Pública Primária foi abordada neste trabalho, mas como seriam os grupos escolares e as escolas reunidas vistas por dentro? Os relatos de professoras (apresentados por diferentes pesquisadores) que atuaram

nessas instituições subsidiarão essa reflexão para, assim, fortalecer a interpretação de que as escolas reunidas, embora criadas para ser um modelo de escola transitória ou uma etapa para a constituição em Grupo Escolar, apresentava vantagens para implantação (baixo custo financeiro e variação no número de matriculados nas séries) e, conseqüentemente, ampliava as possibilidades de disseminação escolar em diferentes localidades, urbanas e rurais, e se fixaram como modelo escolar predominante em Mato Grosso.

2.2 Os Grupos Escolares vistos por dentro

A criação dos grupos escolares e das escolas reunidas tiveram normativas diferenciadas, datando a primeira de 1910 e a segunda de 1927. A legislação da educação do estado de Mato Grosso ao implantar as duas modalidades teve como objetivo a reformulação do ensino primário, de maneira a garantir a inserção de um número maior de crianças. A análise dessas normativas aponta para a existência de um esforço do governo em melhorar esse nível de ensino, como pode ser observado no quadro que se segue:

Quadro 11:

Prerrogativas educacionais para o Ensino Primário – MT

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DE 1910	REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DE 1927
Art. 1 – O ensino primário no Estado de Mato Grosso será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem.	Art. 1 – Divide-se o ensino, no Estado de Mato Grosso, quanto à natureza do curso, em: primário e secundário.
Art. 5 – A instrução primária é obrigatória para todas as crianças de 7 a 10 anos de idade.	Art. 3 – O ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos.
Art. 21 – Enquanto o Estado não possuir prédios em número suficiente para neles funcionarem as escolas primárias, abonarse-á a cada professor que lecionar em casa particular um auxílio pecuniário para aluguel, o qual será fixado anualmente pelo poder Executivo para cada localidade, precedendo proposta e informação do Diretor Geral da instrução Pública.	Art. 85 - O governo dará maior desenvolvimento à construção dos prédios escolares; reformando os próprios estaduais escolares, a fim de melhorar as suas condições higiênico-pedagógicas; construindo novos edifícios; concedendo, a título de auxílio, contribuições pecuniárias às populações rurais e aos particulares que se propuserem a construir prédios escolares.
Art. 12 – O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido, e do concreto para o abstrato, e abstendo-se outrossim de perturbar a inteligência da criança com o estudo do prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição.	Art. 91 – [...] passaram sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido: farão o mais largo emprego da intuição; conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução; empregarão, no ensino da leitura, o método analítico; estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um; transformarão os seus alunos em colaboradores; tornarão as lições interessantes; educarão pela palavra e pelo exemplo; evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica.

<p>Art. 26 – Apesar da questão de os castigos ser um pouco contraditório, este artigo estabelece que o professor, tanto na distribuição dos prêmios, como na aplicação dos castigos, deverá ter todo o cuidado em não baratear aqueles, afim de que possam servir de estímulo à assiduidade, conduta e moralidade dos alunos: bem como, não exceder-se nos castigos, para que possam produzir os bons resultados que são de esperar de sua prudente imposição</p>	<p>Art.123 - Manter a disciplina dos alunos; aplicar com moderação e critério as penalidades da sua competência.</p>
---	--

Fonte: XAVIER (2004, p. 57).

As informações contidas no quadro 11 mostram que a obrigatoriedade do ensino mudou quanto à idade das crianças, passando de 7 a 10 para de 7 a 12 anos. Isso, fez com que os pais/ou responsáveis fossem obrigados a matricular seus filhos/a, o que resultou num aumento do número de alunos. A obrigatoriedade escolar poderia garantir a democratização do ensino, já que um número maior de crianças teria acesso à educação.

As escolas primárias, na legislação de 1910, poderiam funcionar na casa dos professores e estes receberiam um subsídio do Estado, porque não havia prédios escolares do governo e tampouco construção para atender condizentemente a essa finalidade. Talvez, por isso, tenha ocorrido uma crescente expansão de escolas isoladas, principalmente nas áreas rurais, pela facilidade de abertura de uma unidade desse modelo. Em 1927 não mudou muito em relação às áreas rurais, visto que o professor poderia ainda ministrar aulas na sala de sua casa, somente nas áreas urbanas essa prerrogativa foi revogada, passando a ficar a sede escolar a cargo do governo estadual, assim como a construção de prédios escolares e/ou aluguel.

Para o ensino, as determinações prescreviam, tanto em 1910 como em 1927, o emprego do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato. Os professores deveriam aguçar a intuição dos alunos nas resoluções de problemas em sala de aula. Vale ressaltar que, segundo Valdemarin e Pinto (2010, p. 166), o método de ensino intuitivo demanda o uso de diferentes materiais, tais como “gravuras, coleções, objetos de madeira, papel e linha, caixa de tintas”, entre outros. O método intuitivo, em sua aplicabilidade,

[...] consiste em ser essencialmente prática – no exercício e desenvolvimento da aprendizagem por meio dos sentidos – demandando um vasto conjunto de materiais de apoio, espaço físico, preparo didático dos professores para estimular os sentidos dos alunos e promover aprendizagens significativas (VALDEMARIN, PINTO, 2010, p. 183).

A recomendação do Regulamento de 1927 enfatizava que os professores deveriam tornar “[...] as lições interessantes; educação pela palavra e pelo exemplo; evitarão a rotina e

acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica” (MATO GROSSO, Regulamento, 1927, p.179).

Diferentes pesquisas têm investido no conhecimento sobre como as modificações foram sentidas e vivenciadas no cotidiano docente. Na obra *“Lembranças de professores e alunos mato-grosenses (1920-1950)”* organizada por Marlene Gonçalves, Nicanor Palhares, Elizabeth Madureira Siqueira (2007), foram reunidos depoimentos de professores e alunos de diferentes escolas do estado. Nela, está relatada a vida escolar e profissional de Isabel Cruz Pinheiro, uma professora cacerense que começou seus estudos no Grupo Escolar Esperidião Marques (Cáceres – MT) e ali permaneceu até o segundo ano:

Minhas primeiras aulas no grupo escolar iniciavam com o A, B, C, isso corrente, A, B, C, D, E,...até o fim, depois de trás pra diante, depois salteado, aí a professora fazia um buraquinho no papel e colocava em cima de cada letra: Que letra é essa? O senhor sabe quais as letras mais difícil entrar...D, B, P, Q por quê? O d as duas perninhas dele é para cima, mais a barriga do d é para cá e do b é pra cá, e do p, as duas perninha dele é para baixo, mas o q é deste lado e o p é deste lado (GONÇALVES; SÁ; SIQUEIRA, 2007, p.87).

Isabel conta ainda como era a organização das classes no grupo escolar, cujas aulas ocorriam no período matutino, ressaltando que o “[...] ensino no grupo não era misturado não, cada série, se era segunda, segunda, se era terceira, terceira”. Neste trecho, a professora parece estabelecer comparações com outros modelos de escola, nas quais não havia separação por série, que ela classifica como “bagunçado”.

As memórias escolares também estão presentes na pesquisa que resultou no livro intitulado *“Memórias da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul”*, de Maria da Glória Sá Rosa (1990). Nele, a autora apresenta a trajetória de vida e de profissão de docentes que atuaram na parte Sul de Mato Grosso, antes da divisão do estado em 1977. A vida escolar de Luísa Vidal, uma normalista, que contribuiu para a educação de muitas crianças, teve início com sua primeira experiência como professora no Grupo Escolar Joaquim Murinho (Campo Grande), quando ela ingressou como substituta de uma professora chamada Ismênia Gomes Monteiro. As lembranças de Luísa Vidal esclarecem que naquela época havia uma votação para escolher a substituta e que seu nome foi o que recebeu maior votação: “Quem dava toda a orientação sobre a metodologia a ser adotada era a diretora, de acordo com as instruções recebidas de Cuiabá” (ROSA, 1990, p. 57). Muitas vezes quando não achavam substitutas, as próprias diretoras assumiam as turmas para não prejudicar o ano letivo.

Rosa (1990, p. 57) explica que Luísa Vidal foi uma professora que nunca aplicava castigos aos alunos, por acreditar que esse recurso não trazia vantagens à aprendizagem, mesmo que fosse recomendado pela direção da escola e, ao final, suas escolhas pareciam adequadas, pois costumava ouvir: “[...] olha Luísa, vem aí um menino indisciplinado, de outra escola, vamos ver o que você pode fazer com ele”. Há também o relato de que, certa vez, a diretora se aproximou da porta da sala de aula da professora Luísa trazendo um aluno que estava no grupo há mais de 02 anos, sem saber ler: “Com ele estava a irmã menor que vinha pela primeira vez ao colégio. Pois, bem em quatro meses essa menina já estava lendo tudo [...]” algo surpreendente para ela já que o irmão levou dois anos para aprender ler, isso porque o pai ajudou nessa tarefa complicada. (ROSA, 1990, p. 57).

Outro depoimento que mostra como era a organização dos grupos escolares foi o de Maria Constança de Barros Machado, uma professora de Cuiabá, que iniciou sua carreira em uma escola isolada para meninas, lecionou e foi diretora no Grupo Escolar Joaquim Murtinho. Ela conta que fazia de tudo para o bem-estar dos alunos:

Sempre gostei muito dos meus alunos. Tudo que eu podia fazer em benefício deles, principalmente se eram pobres, eu fazia. Dava aulas particulares, sem cobrar nada aos que tinham dificuldades em certas disciplinas principalmente Matemática e Português, visitava aos que estavam doentes, dava conselhos aos que precisavam, ouvia e orientava os que tinham problemas psicológicos. Sempre fui muito exigente com a disciplina. Quando tocava a campainha, os alunos faziam fila, contavam o Hino Nacional e dirigiam - se em silêncio para a aula (MACHADO apud ROSA, 1990, p. 64).

Percebe-se a indicação de que o Grupo Escolar Joaquim Murtinho era destinado à elite, assim como os demais desse modelo, mas a professora Maria Constança faz menção a alunos que podem e a alunos que não podem pagar aulas particulares e que havia defasagem educacional, o que a levava a ministrar aulas particulares, sem cobrar nada, para que os mesmos avançassem nos estudos e acompanhassem os demais estudantes. No ano de 1923 foram “[...] matriculados no referido grupo, 411 alunos, sendo 200 crianças do sexo masculino, e 211 pertencentes ao sexo feminino, com maior número de matrículas nas duas primeiras séries” (GONÇALVES, 2009, p. 117). O número elevado de procura para matrícula pode indicar o prestígio de se estudar em um Grupo Escolar, mas nem ele, conseguia manter a continuidade dos estudos. A distribuição desses alunos em sala de aula ficou da seguinte forma:

Tabela 12:

Número de matrículas no Grupo Escolar Joaquim Murtinho (1923)

TURMA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
1º Anno A	87	80	167
1º Anno B	31	43	74
2º Anno	44	45	89
3º Anno	25	27	52
4º Anno	13	16	29
Total	200	211	411

Fonte: GONÇALVES, 2009, p. 117.

Grupo Escolar Joaquim Murtinho era composto por dez salas e não comportava tantos alunos matriculados, por isso tiveram que ser “[...] eliminados 122 alunos, dos quais, 64 pertenciam ao sexo masculino e 58 ao sexo feminino. Assim, no final do ano letivo existiam 289 alunos”, distribuídos uniformemente nas salas de aula em 1923 (Idib.). Sobre os grupos escolares em Mato Grosso, Oliveira (2009, p. 109) esclarece que:

No caso do estado de Mato Grosso, os governantes buscaram inserir-se ao projeto nacional desencadeando, por um lado, a modernização das cidades, sua urbanização, com base em serviços de encanamento de água, melhoria da iluminação, construção de estradas, ferrovias, pontes, entre outros, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento do estado [...].

Os grupos escolares também faziam parte dessa representação de progresso. Um dos indícios que reforça o entendimento de que essa instituição de ensino era frequentada pelos filhos das elites são as exigências de material escolar e uniformes, entre outros itens, que criavam obstáculos para a participação da parcela pobre da população, a qual não dispunha de condições financeiras para arcar com esses custos. Segundo Rosa (1990, p. 65):

O uniforme era obrigatório: saia azul-marinho, blusa branca e gravatinha para as meninas. Para os meninos, calça e jaquetão cáqui. Este último pesado, mangas compridas, todo abotoado. Por baixo do jaquetão, vinha uma camisa branca de mangas compridas, abotoadas, acompanhada de uma gravata. Esse jaquetão cáqui era exigido diariamente, o aluno não podia comparecer as aulas sem ele (ROSA, 1990, p. 65).

De modo geral, a professora relata que o alunado não reclamava do calor decorrente do uniforme, pois eram muito educados e essa formação trazia de casa. Não só os alunos eram

bem trajados nos grupos escolares, mas também “[...] as professoras andavam bem vestidas: iam à aula de sapato de salto e vestido de seda” (ROSA, 1990, p. 40).

A professora/diretora Maria Constança, percebendo que as crianças pobres não poderiam assumir tais despesas, especialmente quando o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, instituiu um caixa escolar. A criação dos grupos escolares em Mato Grosso, a partir do ano de 1910, fez com que o modelo se disseminasse para outras cidades, além da capital e foram implantados:

[...] o Grupo Escolar do Primeiro Distrito de Cuiabá e o Grupo Escolar do Segundo Distrito também em Cuiabá. Em 1912, o Grupo Escolar de Cáceres, o de Poconé, o de Rosário Oeste e o D. Pedro II em Cuiabá. De modo específico, no sul do estado, o Grupo Escolar de Corumbá e o Grupo Escolar de Campo Grande, ambos em 1912. Além dos grupos escolares de Aquidauana, de Três Lagoas e de Ponta Porã (OLIVEIRA, 2009, p. 115).

A criação das escolas reunidas, em 1927, não poderia seguir outro caminho, pois foi projetada para se fazer presente em todas as cidades onde havia grupos insuficientes, mas também para áreas distantes das localidades urbanas. Essa flexibilidade dava a elas uma característica mista, o que lhe possibilitava ter semelhanças com as escolas isoladas, com classes mistas, mas para além desse fato, essa instituição era composta de maior número de características dos grupos escolares, tanto que após sua estabilidade, em termos de matrícula, ela neles se transformava ou, em alguns casos, era em escola reunida que os Grupos Escolares se transformavam.

O trabalho de Terezinha Fernandes Martins de Souza (2006), intitulado “*Alfabetização na Escola Primária em Diamantino: Mato Grosso (1930 a 1970)*” também priorizou o cotidiano e as relações estabelecidas no Grupo Escolar da cidade de Diamantino, reconstituídos por meio de depoimentos. A autora relata que a professora Dilza era aluna da Escola Reunida Major Caetano Dias, que deu origem ao Grupo Escolar Caetano Dias. Em seu livro, Santos (2014), esclarece que, por 13 anos, ela funcionou como Escola Reunida Major Caetano Dias sendo transformada em grupo escolar por meio do Decreto nº 40, de 16 de março de 1961, assinado pelo governador Fernando Corrêa da Costa.

Dilza conta que desde quando esse estabelecimento era organizado como escola reunida, já havia uma ligação com as comunidades circunvizinhas, pois, juntamente com a Diretora, seus alunos se deslocavam para as áreas rurais de Diamantino, visando auxiliar o padre na missa, porque a formação priorizava a formação humana e social dos estudantes. A faceta religiosa tinha a ver com a formação da Diretora, Dona Lucinda Faquini, uma irmã de

caridade que outrora cuidava do lar das crianças situado no mesmo município. A seguir se pode observar como era a construção simples do Grupo Escolar de Diamantino:

Ilustração 11:

Professoras do Grupo Escolar de Diamantino (1950)



Fonte: SOUZA (2006, p. 189).

A ilustração revela que o uniforme das professoras seguia o mesmo padrão dos uniformes das alunas e que muitas delas já integravam do quadro da escola quando esta funcionava como Escolas Reunidas Major Caetano Dias. A autora (SOUZA, 2006, p. 191) explica a presença de professores leigos:

A formação requerida para exercer a função era o curso normal, mas a realidade diamantinense, assim como nos demais municípios do interior do estado, não apresentava condições para o seu cumprimento. A Lei Estadual 2399, de 1965, previa que a “a falta de professores do quadro das escolas primárias do estado serão providas por monitores (leigos) contratados por um ano, mediante teste de eficiência” (art. 9º).

Esta condição era outro fator que assemelhava o funcionamento dos grupos escolares àquele das escolas isoladas, apesar das intenções de diferenciá-las. Pode-se supor que tais condições estivessem presentes também nas escolas reunidas, como indicam as estatísticas referentes ao estado. A professora Maria de Lourdes foi uma das professoras leigas do Grupo Escolar Major Dias e ela conta que:

[...] seu esposo alertou “você não tem competência”, mas ela e outras pessoas acreditaram que seria capaz e, talvez por isso, foi para a sala de aula e se esforçou, muito mais do que esperava e sabia. O discurso oficial proclamava um modelo de ensino, que previa uma política de formação do professor, que antecederse a sua ida para a sala de aula (SOUZA, 2006, p. 191).

Era no cotidiano escolar que as professoras aprendiam como dar aula e como se portar e no “[...] início da carreira, é comum sentir-se pouco preparada, para enfrentar as lutas que travamos no cotidiano da escola, na relação com os alunos e com o ensino e a aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 191).

A Diretora Lucinda contribuía para o bom andamento das aulas, fazendo o papel de mediadora entre professores e alunos e também ajudando no fazer pedagógico cotidiano da escola, em todas as turmas. Para alfabetizar as crianças era realizado um esforço conjunto “[...] envolvendo todos aqueles que atuam na escola, pois a questão deixa de ser teórico-metodológica e assume um caráter político e institucional, que conta com formas efetivas de organização e funcionamento, avaliação e decisão coletiva da instituição” (SOUZA, 2006, p. 192).

Nos registros fotográficos, os alunos dos grupos escolares se apresentavam com uniforme completo, diferentemente dos alunos das escolas isoladas como se pode perceber nas ilustrações abaixo:



Ilustração 12: Grupo Escolar (anos de 1960)
Fonte: SOUZA (2006, p. 194).



Ilustração 13: Escola Isolada (anos de 1960)
Fonte: SILVA (2014, p. 89).

A diferença é visível nas ilustrações, pois os alunos do Grupo Escolar Caetano Dias estão bem uniformizados, inclusive, calçados, diferentemente dos alunos da escola isolada de Pedras em Alto Paraguai – MT, município vizinho de Diamantino. Se as condições financeiras não permitiam a vestimenta escolar completa, pelo menos não os impedia de estudar, visto a quantidade grande de alunos.

Os grupos escolares ganharam força com a criação das escolas reunidas, pois nos anos de 1950 nota-se um aumento significativo dessas instituições escolares no Estado. Até os anos de 1942 foram registrados 13 Grupos escolares, 22 escolas reunidas, saltando para 28 grupos, e 37 escolas reunidas, em 1950.

Nos anos de 1960, o aumento das unidades de grupos escolares e das escolas reunidas nos municípios mato-grossenses pode demonstrar que a investida no modelo intermediário estava surtindo efeito, pois houve incremento no número grande de escolas com a proposta de organização da escola graduada em todo o estado:

Tabela 12:

Escolas primárias do Estado de Mato Grosso (1964)

Estabelecimento	1960	1963	1964
Escola Modelo	04	04	04
Grupos Escolares	66	84	86
Escolas Reunidas	68	84	84
Escolas Rurais	1.775	1.995	2.074
Total	1.913	2.167	2.248

Fonte: SILVA (2015, p. 76).

Os dados revelam que os grupos escolares superaram as escolas reunidas em quantidade em 1964 (86 grupos escolares e 84 escolas reunidas), mas o número maior de escolas, como já verificado em outros períodos, ficou por conta das escolas rurais, isto é, 2.248 instituições.

Souza (2006, p. 194) enfatiza que parece haver um silenciamento no discurso das autoridades mato-grossenses quanto ao “[...] trabalho dos professores, exceto em casos em que há insatisfação acerca do emprego dos “novos métodos”, ou das práticas inovadoras tão almejadas e difíceis de serem percebidas, concebidas, apropriadas”. Esse fenômeno é perceptível também nas fontes documentais, pois das dissertações analisadas sobre os grupos escolares em Mato Grosso, todas utilizam como principal fonte as mensagens dos governantes, sendo que elas, na maioria das vezes, não retratavam o cotidiano escolar do Estado. Dada a natureza dessa fonte documental, nela são priorizados os dados quantitativos sobre as realizações e a insatisfação como justificativa para os novos projetos, daí a

importância do uso de depoimentos de professores e alunos dos grupos escolares e escolas reunidas para conhecer outros aspectos que não aqueles apresentados oficialmente.

Este fato é ressaltado porque, em Mato Grosso, a distância entre as localidades e a capital fazia com que não houvesse fiscalização em todos os municípios e, por isso, a ênfase e os recursos pedagógicos recaíam nos grupos escolares, localizados em cidades com melhor estrutura. A característica rural do estado parece ter contribuído para o êxito das escolas reunidas no estado. Intermediárias entre grupos escolares e escolas isoladas, marcaram também o desenvolvimento das localidades e seu processo de urbanização.

2.3 Mato Grosso, um cenário de características rurais

O motivo de os governantes de Mato Grosso investirem em tantas tentativas para reformular o ensino primário, talvez se devesse ao fato de que a imagem do Estado também deveria melhorar, por isso, criar grupos escolares seria a solução para o melhoramento educacional e de sua imagem, uma vez que essa instituição era um dos indicadores utilizados para avaliar o desenvolvimento: “A escola, nesse momento, era entendida como uma instituição que auxiliaria o Estado na construção de um país que marchasse rumo ao progresso, ordeiro e, sobretudo, civilizado” (SILVA, 2016, p. 114). Mas, como criar grupos escolares em localidades em desenvolvimento e que guardavam características rurais?

A Marcha para o Oeste foi uma das causas propulsoras do movimento de colonização e do aumento da população nos lugares mais longínquos de Mato Grosso. Essa mobilização, de cunho político-estratégico, foi lançada oficialmente em 1938 e tinha como propositura colonizar as terras que entremeavam a região Centro-Oeste até a Amazônica: “O projeto governamental, de autoria do então presidente da república Getúlio Vargas, incluía a construção de escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos no interior do Brasil” (CALONGA, 2015, p. 2), tendo como objetivo a integração nacional.

A Marcha para o Oeste tinha, além das apontadas acima, outras intenções embutidas na política de colonização, sendo a educativa uma das mais importantes para os governantes, já que modificar “[...] hábitos e educar um novo jeito de viver, parecia que estava implícito nos projetos de realizar obras e modernizar, principalmente Cuiabá” (SILVA, 2018, p. 48). Para isso, a escola rural seria o principal meio de efetivar essa proposta. O projeto do presidente Getúlio Vargas

[...] visava a alargar as fronteiras ocupacionais dentro das fronteiras físicas do país, decidiu ocupar os grandes vazios demográficos – como está sendo demonstrado neste trabalho - existentes no Oeste do território brasileiro, iniciando-se, certamente, um dos mais ambiciosos projetos colonizadores já desenvolvidos por um governo no Século XX (PAES, 2011, p. 184).

Como resultado do movimento da Marcha para o Oeste ocorreu a “[...] fundação de cerca de quarenta e três (43) vilas e cidades, a construção de dezenove (19) campos de pouso, o contato com mais de 5 mil índios e distâncias percorridas num aproximado de 1,5 mil quilômetros (picadas abertas e rios)” (Ibid.). A perspectiva do governo federal era integrar as localidades interioranas do país e explorar suas riquezas. No caso de Mato Grosso existiam, no ano de 1937, muitas áreas com pouca densidade populacional e cerca de 38.072 habitantes distribuídos em 26 municípios:

Tabela 13:
População de Mato Grosso (1937)

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	%
Aquidauana	15.420	4,03
Araguaiana	3.888	1,01
Bela Vista	13.233	3,45
Campo Grande	30.685	8,01
Corumbá	28.640	7,47
Coxim	12.887	3,36
Cuiabá	48.857	12,75
Diamantino	6.000	1,57
Dourados	14.455	3,77
Entre Rios	10.266	2,68
Guajará Mirim	8.762	2,29
Livramento	10.675	2,29
Maracaju	8.693	2,25
Mato Grosso	1.894	0,49
Miranda	10.707	2,79
Nioaque	5.749	1,50
Poconé	11.130	2,90
Ponta Porã	26.168	6,83
Porto Murtinho	5.631	1,47
Rosário Oeste	12.876	3,36

Santana do Paranaíba	15.399	4,02
Santa Rita do Araguaia	13.392	4,07
Santo Antonio do Rio Abaixo	21.533	5,82
Santo Antonio do Rio Madeira	14.167	3,70
São Luís de Cáceres	15.713	4,10
Três Lagoas	14.252	3,72

Fonte: PAES, (2011, p. 187), adaptado.

A Tabela 13 mostra que os municípios de maior concentração populacional eram Cuiabá, com 48.857 habitantes, seguida por Campo Grande, com 30.685h, por Corumbá, com 28.640 e por Ponta Porã, com 26.168 habitantes. O município de Mato Grosso era o que tinha menor percentual populacional, cerca de menos de 1% do percentual dos municípios, que era de 38.072. A empreitada do Governo Federal em adensar a população de algumas áreas

[...] não representou praticamente nenhuma alteração significativa no processo de ocupação populacional. Em 1940, registravam-se 192.531 habitantes no estado de Mato Grosso, ou seja, 15,39% da região Centro-Oeste e 0,46% do total nacional. 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 (PAES, 2011, p. 188).

As colônias se instalaram em vários locais em Mato Grosso, com a promessa de melhores condições de vida para aqueles que buscavam um local para plantar e se estabelecer com sua família. Silva (2015, p. 53) explica que na divulgação da Marcha para o Oeste foi feita “[...] por meio das propagandas em massa disseminadas pelos quatro cantos do País, moldadas em um discurso que evidenciava o alto grau de facilidades nas conquistas que os futuros colonos adquiriram com seus trabalhos”. Foi o que aconteceu na porção Sul de Mato Grosso. A região

[...] passou por profundas transformações, alterando radicalmente as formas de exploração econômica; a densidade demográfica foi sensivelmente aumentada com a chegada de centenas de imigrantes de varias regiões do Brasil, bem como de outras nacionalidades; no mesmo sentido, ocorreu a mudança na constituição sociocultural da população, com intensas e profundas interações culturais entre os que chegaram e os que já estavam na terra. (ZILIANI, 2010, p.122).

Peripolli (2002, p. 26) corrobora essas informações e salienta que na parte “[...] Sul, hoje MS, existia certa atividade primária e contava com uma razoável infra-estrutura

beneficiada pela proximidade com o Sudeste. Já a porção Norte, Hoje MT, era a imagem do abandono”

Para Galvão (2013, p. 4), havia na fronteira localizada ao norte de Mato Grosso, divisas dos municípios de Barra do Garças, Chapada dos Guimarães, Rosário Oeste, Diamantino e Aripuanã, 62.478 habitantes, fruto do “[...] intenso processo de transformação econômica que por serem novos espaços incorporados ao processo produtivo e integrados ao mercado nacional, passou a ser caracterizado como fronteira capitalista recente” (Ibid.).

Nos anos de 1960 ocorreu um movimento acelerado de ocupação da fronteira agrícola, promovida pelas colonizadoras particulares que buscavam ocupar as terras em posse do Estado e que serviriam para a implantação de várias colônias. Contudo, a movimentação de pessoas para essas áreas, sob a liderança das colonizadoras, não era organizada e não ofertava aquilo que prometiam, isto é, saúde, educação transportes, etc.. A situação das famílias ficava difícil sem infraestrutura mínima para sobrevivência, fazendo com que algumas delas deixassem as colônias (PERIPOLLI, 2002).

De acordo com Teixeira (2006, p. 42), a “[...] maioria dos projetos de colonização privada do estado de Mato Grosso localiza-se nas margens da rodovia BR-163 (Cuiabá-Santarém). Nessas áreas, são as companhias de colonização que executam e controlam a venda de lotes, a comercialização e o beneficiamento da produção e exercem o poder político local”, para o desbravamento do interior do Estado.

O trabalho de João Carlos Zoti, intitulado *História e Identidade da Região Sul e Mato Grosso: A ocupação e Colonização da Região de Nova Andradina (1933-1950)*, ressalta que os trabalhadores viviam uma situação de aprisionamento frente à assinatura do contrato de trabalho. Eles foram arrebanhados com a promessa de trabalho rentável e melhores condições de vida, mas quando ficavam desqualificados para o trabalho difícil do campo, por motivo de doença ou idade, eram demitidos. O autor descreve as primeiras iniciativas para constituição da gleba Nova Andradina:

Ao adentrar no Estado de Mato Grosso entre os anos de 1933 a 1939, a Companhia Moura Andrade inicia a compra de terras onde atualmente se localiza o município de Batayporã, primeiramente no ano de 1938 adquirindo parte da “Gleba São Bento”, e demarcando outras glebas ao redor. Posteriormente adquire as terras da fazenda “Caaporã”, localizada no Vale do Paraná, que mais adiante se tornaria Fazenda Primavera, assim, neste contexto, iniciou-se o processo de desmatamento da região (ZOTI, 2017, p.132).

A região não tinha um cotidiano tranquilo, pois era marcada por disputas pela posse de terras e não havia fiscalização por parte da “[...] política de colonização e ocupação do governo, então a Companhia com seu poder econômico e político poderia usar de meios coercitivos para tomar de posse dessas terras, ou compra-las por valores irrisórios” (Ibid. p.135).

O Censo de 1960 mostra que a população de Mato Grosso era de aproximadamente 892.233 habitantes. Deste um grande percentual morava em áreas rurais, cerca de 545.311 habitantes e 346.922 pessoas viviam na área urbana. Dados coletados no anuário 1960, mesmo período do citado Censo, mostra uma população menor, de aproximadamente 649.963 habitantes distribuídos em uma extensão territorial de 1.261,094 km².

Neste capítulo pretendeu-se exemplificar a predominância das condições rurais no estado de Mato Grosso, no período aqui delimitado. Tais condições tornavam-se problemáticas e, por vezes, impeditivas da disseminação da escola primária e da adoção do grupo escolar como modelo de sua organização. Daí a adoção de um modelo escolar intermediário as escolas reunidas que possibilitaria oferecer condições melhores do que aquelas presentes nas escolas isoladas que, sempre foram predominantes e, simultaneamente, incentivar o atendimento dos requisitos que permitiriam transformá-las em grupos escolares, como se viu nos dados e descrições aqui apresentados.

CAPÍTULO III: AS ESCOLAS ISOLADAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO



Ilustração 14: Escola Paroquial Nossa Senhora da Guia – MT (1964).
Fonte: AMORIM (2013, p.149).

3.1 Entre Escolas Reunidas e Escolas Isoladas

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

A mensagem revela como o governo de Mato Grosso avaliava o ensino e indicava que as escolas rurais sofriam as maiores dificuldades, nomeando-as como falta de professores formados e a já tão mencionada baixa densidade populacional. Silva (2014) informa que o estado de Mato Grosso, nos anos de 1950, contava com uma população de 528.451 habitantes espalhados por mais de 1.262,572 km², sendo 182.060 fixados nas cidades e vilas e 346.391 nas áreas rurais. Isso significa que um percentual de mais 65,54% se encontrava no campo e/ou em lugares afastados, considerados como espaços campesinos/rurais. Dessa população, grande contingente se encontrava em idade escolar e uma parcela expressiva de professores sem formação atuava nas escolas, aqueles semialfabetizados, mencionados pelo governador.

As normalistas formadas em todo Estado de Mato Grosso não atendiam a demanda quantitativa das escolas e, podendo escolher, preferiam ministrar aulas nos grupos escolares e nas escolas reunidas, visto que, em geral, estavam mais próximas dos centros urbanos, onde também se localizavam os cursos Normais e, portanto, não iniciavam a carreira, como preconizavam os regulamentos, em escolas rurais, isoladas e/ou com deficiências nas condições de trabalho e funcionamento. Um exemplo de localidade com o quadro quase completo por professores não normalistas em 1950, já apontados neste trabalho estavam localizados no Distrito de Mimoso, Distrito de Cachoeira Rica, Nossa Senhora do Livramento, Guia entre outros locais pertencentes a comunidades com pouco infraestrutura.

A formação docente ou a falta dela no estado de Mato Grosso foi um dos objetivos das reflexões de Silva e Amorim (2014). No artigo intitulado “Curso de férias para professores leigos: mudanças no ensino primário em Mato Grosso (1950 – 1960)” há informações sobre o percentual de professores leigos existente no Estado. Nos anos iniciais da década de 1960 cerca de 60% do professorado que atuava nas escolas era leigo (a). Um percentual elevado

que fez com que os governantes instituíssem ações para resolver este que os mesmos consideravam ser um dos principais problemas da educação primária mato-grossenses.

Uma dessas ações foi instituir cursos de férias para professores que não tinham magistério em cidades consideradas polos e atender a demanda dos demais municípios circunvizinhos a este, tais como: Aquidauana, Cáceres, Campo Grande, Corumbá, Cuiabá, Dourados, Guiratinga, Três Lagoas. Pelo montante de escolas (2.167) em 1964 e o montante de professores (553) que fizeram o curso de férias no mesmo período nas citadas cidades, percebe-se que é um número considerável frente ao total de salas citadas por Silva e Amorim (2014), 799 salas de aulas.

Amorim (2013, p. 63) ressalta que o problema mais grave apontado pelos governantes de Mato Grosso, entre 1960 e 1965 era ter no quadro docente do Estado um contingente de aproximadamente 60% de professores leigos. Por isso, estes eram obrigados a frequentar o curso de férias e sanar essa “deficiência” de formação. “Os cursos de férias para as professoras leigas eram ministrados normalmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período de férias no calendário letivo do estado”.

Os professores leigos eram, em sua maioria lotados nas escolas isoladas, mas havia-os também nas escolas reunidas, de modo que os requisitos para o exercício do magistério não servem como diferenciadores das duas modalidades de escolas.

É preciso, portanto, recorrer a fontes orais e documentais para marcar suas diferenças legais e de funcionamento No Regulamento de 1910, que criava e detalhava o funcionamento dos grupos escolares, as escolas isoladas eram concebidas como aquelas que, em sua evolução, poderiam vir a se constituir em grupos escolares, por meio do agrupamento de quatro a oito unidades. O nome escola isolada neste período, se referia, principalmente à localização.

As escolas isoladas foram assim denominadas a partir dos anos de 1920, uma vez que, antes desse período, a legislação educacional (regulamentos) determinava que as instituições educacionais que se localizassem distantes das principais cidades do estado receberiam a nomenclatura de “escolas de 1ª classe” (escolas rurais) e de “2ª classe” (distritais), sendo que a escola com melhores condições estruturais e pedagógicas eram as de 3ª classe. Já no segundo Regulamento, de 1896, não havia qualquer determinação quanto à nomenclatura, visto que o ensino era dividido em primário e secundário, conforme já mencionado anteriormente nesse trabalho.

Assim, nos três primeiros regulamentos da instrução mato-grossense, as escolas isoladas não eram descritas na lei, embora algumas mensagens de governadores já fizessem menção à existência de escolas isoladas e grupos escolares (SILVA, 2014).

Somente com o Regulamento de 1927 se oficializou esse tipo de escola como modelo escolar dividido segundo seu posicionamento (urbana, distrital e rural), além das escolas reunidas, caracterizadas por aglutinar diversas unidades de ensino primário em um só prédio, independente de sua localização, urbana, distrital ou rural. A delimitação de cidades e distritos levava em consideração a distância de até três quilômetros entre uma e outra, mensurados dos núcleos mais populosos e indo em direção ao campo. As escolas reunidas poderiam se estabelecer numa distância de 2 km da sede do município (MATO GROSSO, Regulamento 1927). Entretanto, muitas delas foram criadas até mesmo nas áreas rurais, onde o modelo de escola isolada, obviamente, era mais comum.

O Art. 5º da mesma legislação prescreveu que o modelo de escola que teria maior disseminação em Mato Grosso seria a isolada, porque a densidade demográfica estadual dificultava a expansão dos outros modelos. Por conta dessa condição, o Diretor Geral da Instrução Pública teria autonomia para decidir sobre a criação delas visando atender a demanda do ensino primário nos lugares de difícil acesso.

A força da lei, no entanto, não preponderava sobre as circunstâncias, pois as distâncias dificultavam a fiscalização das instituições e nelas, muitas vezes, o ensino era conduzido de acordo com as experiências educacionais de professoras que não tinham formação para o magistério. A criação dessas unidades e a defasagem na fiscalização não se constituía em mecanismo para melhorar o ensino primário, já que em alguns casos, nem se tinha registro das escolas criadas nas fazendas. Foi o que ressaltou o então Presidente, Aníbal Toledo sobre este problema:

O mesmo não se poderá dizer, infelizmente, das escolas ruraes, espalhadas pelo interior, onde a falta de installações apropriadas a impossibilidade de encontrar professores diplomados para regel-as e a ausência quase absoluta de fiscalização, nos autorizam a considerar como insignificante ou nulla a contribuição de uma grande parte dellas para a instrucção da infância residente fora das cidades e das villas. (MATO GROSSO, Mensagem, 1930).

O melhoramento educacional nas áreas afastadas dependia de recursos para equipar minimamente as escolas isoladas, mas havia um silenciamento do governo frente a efetivas ações para sanar o problema. Possivelmente, isso se dava em função do total desconhecimento

das escolas rurais isoladas, daí imputar-lhes o título de ineficientes e desprovidas de relevância, visto que o ensino era tido como “quase nulo”.

As escolas isoladas serviam ao propósito educacional das localidades campesinas muito distantes das zonas urbanas, desprovidas por vezes de infraestrutura, oportunizando que um grande número de crianças em idade escolar pudesse frequentar a escola, mesmo que o curso fosse de menor duração. Na maioria das vezes, a comunidade rural assumia a edificação dessas escolas e até os proventos dos professores.

A legislação educacional de 1927, elencou algumas características dos tipos de escolas isoladas em Mato Grosso:

Quadro 12:

Características das Escolas Isoladas.

ESCOLAS ISOLADAS RURAIS	ESCOLAS ISOLADAS URBANAS	ESCOLAS ISOLADAS NOTURNAS
<p>Art. 5 – São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município.</p> <p>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.</p> <p>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:</p> <p>a) Prédio facilmente adaptável às necessidades escolares;</p> <p>b) Trinta crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do prédio indicado;</p> <p>Art. 8 – A escola rural será suprida por processo idêntico ao da criação, quando:</p> <p>a) A população escolar diminuindo, torna-se insuficiente;</p> <p>b) A frequência média mensal for inferior a 15 alunos, durante seis meses no ano, ou quando o inspetor geral, em três visitas consecutivas, com um mês, pelo menos, de intervalo, encontrar alunos presentes</p>	<p>Art. 12 – A escola isolada é urbana, quando localizada num raio de até três quilômetros da sede do município.</p> <p>Art. 13 – O curso da escola urbana é de três anos, sendo o programa dos dois primeiros anos igual ao das escolas rurais.</p> <p>Art. 14 – As escolas urbanas serão criadas nos termos do art. 7; ouvidas o inspetor geral, e suprimidas nos termos dos artigos 7 e 8.</p> <p>Art. 15 – A transferência das escolas urbanas se fará dentro de um raio de 3 quilômetros da sede do município, nos termos do art. 9.</p> <p>Art. 16 – Para o primeiro provimento e instalação das escolas isoladas urbanas, observar-se-ão as mesmas condições contidas nos artigos 10 e 11, referentes às escolas rurais.</p>	<p>Art. 17 – Os cursos noturnos, em tudo, semelhantes às escolas isoladas urbanas, destinam-se aos meninos de 12 para mais, que forem impossibilitados de frequentar as aulas diurnas.</p> <p>Art. 18 – Às escolas noturnas, quando isoladas, aplicam-se todos os dispositivos da Seção II, e quando reunidas as da seção IV.</p>

<p>em número inferior àquele mínimo, não sendo o professor a causa da deserção:</p> <p>c) Se tornar necessária com a criação de grupo escolar ou escolas reunidas nas proximidades.</p> <p>Art. 9 – A escola rural será transferida pelo governo, dentro do município, num raio de 8 quilômetros, em qualquer tempo e quando a conveniência do ensino a aconselhar.</p> <p>Art. 10 – A criação ou supressão de escola rural se fará em qualquer tempo; mas o primeiro provimento só se dará nos cinco primeiros meses letivos do ano.</p> <p>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.</p>		
---	--	--

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 1927.

Pelo quadro, pode-se perceber que, para as escolas isoladas, independentemente de serem urbanas, noturnas ou rurais, deveriam ser destinados prédios para seu funcionamento, mais especificamente, construções já existentes, facilmente adaptáveis e não onerosas. As determinações sobre o currículo, claramente, estabelecem diferenças importantes amparadas exclusivamente na localização, uma vez que para as escolas isoladas rurais estavam previstos menor tempo e menor conteúdo.

Os professores podiam pertencer a três categorias: efetivos (ingressantes por meio de concurso ou nomeação), interinos (contratos temporários) e substitutos (SILVA, 2014).

Amorim (2013), ao descrever a trajetória das professoras normalistas e leigas em Mato Grosso, verificou indícios de que as docentes que foram aprovadas por meio de processo seletivo ou através da nomeação do governo foram efetivadas desde o período inicial republicano as professoras interinas eram contratadas por um período delimitado de tempo para lecionar ou para substituir docentes que, por algum motivo, estavam afastados do trabalho em sala de aula, sendo essa forma de ingresso na carreira ou a efetivação nela a que mais dependia de contatos e de influências políticas.

Os estudos de Silva (2018, p. 77) mostram que no início da década de 1950 o Estado de Mato Grosso provia a efetivação de docentes, preferencialmente, por meio de concursos

públicos. Em 1952, um concurso em especial chama a atenção da autora, realizado no governo de Fernando Corrêa da Costa, do qual participaram candidatos (as) normalistas e leigos (as). O concurso foi realizado nos

[...] moldes do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP (Nível Federal), para professores diplomados e leigos. Foram examinados 643 docentes nesse processo seletivo, sendo 489 aprovados e 154 reprovados. Destes, 119 de Cuiabá, com 74 aprovados, e 45 reprovados. O número maior de participantes foi do interior, 524, dos quais somente 109 foram reprovados, um percentual baixo em relação aos professores da capital, que chegou a quase 50% de reprovação, considerando o montante total de participantes desta localidade.

A melhor colocação neste concurso foi de uma professora leiga, Joana Nepomuceno Couto Fontes, que obteve o primeiro lugar por atingir com 99 pontos, isto é, quase a totalidade de respostas certas. Essa é uma das contradições apontadas por Silva (2018) e indicativa da complexidade que se apresentava para a disseminação da escolarização primária no estado. A insuficiência de professores egressos dos cursos Normais era numericamente evidente dada à pequena oferta desses cursos, o que impunha a aceitação de professoras leigas para oferecimento de curso primário, ainda que em quantidade insuficiente frente ao número de crianças. No caso mencionado, provavelmente, a experiência no magistério falou mais alto que a formação acadêmica. A formação de professores em número insuficiente não era um problema novo e a efetivação de professores (as) leigos por meio de concurso apresentava-se como possibilidade real.

A possibilidade de professores leigos se efetivarem por meio de concurso constituía tentativa para enfrentar um problema duradouro, pois desde os anos de 1930 este problema era apontado. Em 1940, houve um movimento para substituir os professores leigos por normalistas. No Relatório do Interventor Júlio Muller, o mesmo ressalta que:

Tem-se procurado substituir os professores leigos por normalistas, e esse objetivo se vai conseguindo, plenamente, exceção feita de algumas escolas rurais, cujo afastamento dos centros de população, torna difícil o seu preenchimento por normalistas, o que, não obstante, se fará pouco a pouco, aproveitando-se, para tanto, cada oportunidade que se oferecer (MATO GROSSO, Relatório, 1940, p. 14).

No entanto, a extensão territorial de Mato Grosso, notadamente rural, não permitia que essa condição fosse alterada. Além disso, a legislação educacional de 1927 assegurava a lotação de pessoas não habilitadas no magistério para assumirem salas de aulas no ensino

primário. Como o número de escolas rurais era muito grande, foi incrementado o número de professores e professoras leigos(as) no quadro docente de Mato Grosso.

Em 1948 o governador Arnaldo Estevão convoca o setor educacional do Estado, juntamente com o Departamento de Educação e Cultura, para uma reunião para elaboração de um planejamento para instituir o curso de férias em Mato Grosso. O governador ressalta que:

É pensamento do departamento de educação e Cultura promover, nas férias de dezembro e janeiro uma reunião de limitado números de professores de escolas reunidas e isoladas, afim de ventilar e discutir as questões pedagógicas que julgar mais oportunas. Essa reunião se fará na Capital do Estado, e terá por fim imediato pôr os concorrentes mais em contacto com os modernos processos de ensino, facultando-se aos convocados as despesas de transportes e estada. (MATO GROSSO, Mensagem, 1948, p. 83).

O alvo das ações estava nas escolas reunidas e isoladas que tinham em seu quadro docente um número grande de professores leigos. Isso porque as escolas isoladas urbanas e isoladas noturnas, ou seja, as que se situavam dentro do perímetro das cidades, contariam com professores efetivos e, para as isoladas rurais e isoladas noturnas, localizadas a mais de 3 quilometro da sede dos municípios, o provimento era feito por professores interinos. Tal fato pode ser o justificar o grande número de docentes sem formação e que atuavam nessas escolas (MATO GROSSO, Regulamento, 1927).

O provimento dos cargos com professoras formadas era um ideal difícil de ser atingido pois havia, na época somente duas Escolas Normais na década de 1930: uma em Cuiabá e outra em Campo grande. “A distância que separava as duas, atrelado ao problema da densidade demográfica, limitava esse requisito no provimento de docentes para todas as escolas de Mato Grosso” (SILVA, 2014, p. 56).

Amorim (2013), em seus estudos sobre a formação de professores em Mato Grosso, esclarece que a Escola Normal de Campo Grande se instalou no Grupo Escolar Joaquim Murtinho, nos anos de 1930, e recebeu o nome de Escola Normal Joaquim Murtinho. A Escola Normal de Cuiabá foi criada oficialmente em 1874 e, em 1880, teve sua sede conjunta com o Liceu Cuiabano, porém, no momento em que a demanda de matrículas não foi suficiente para continuar em funcionamento, interrompeu seus trabalhos, sendo reinaugurada somente em 1910.

Após esse período, entre 1948 e 1953, estavam funcionando no Estado, “a Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, Joaquim Murtinho, em Campo Grande, Dom Aquino

Corrêa, em Três Lagoas e Jango de Castro, em Aquidauana” (MATO GROSSO, Mensagem, 1953, p.42).

As escolas que não fossem urbanas e ficassem isoladas dos núcleos mais populosos, deveriam ser organizadas por sexo, sendo uma destinada aos meninos e outra às meninas, ou até mesmo formar classe mista, se não existisse uma demanda de 30 estudantes matriculados, acima do que os sexos deveriam ser separados em duas classes: “[...] segundo as conveniências do ensino; só podendo as duas últimas ser regidas por professoras” (MATO GROSSO, Regulamento de 1927, p. 121).

A organização das salas de aula das escolas isoladas, assim como os recursos pedagógicos nelas utilizados foi definido da seguinte maneira: “[...] em alguns casos, a posicionar os alunos em fileiras, estruturadas por níveis de adiantamento. As atividades escolares, nas Escolas Isoladas, compreendem, predominantemente, o uso do caderno para copiar, escrever, para realizar os temas, montar frases, sublinhar” (SOUZA, 2016, p. 10).

O Regulamento de 1927 previa ainda, em seu Art. 8, que a escola rural seria suprida pelo mesmo processo que sofreu no período de criação, quando for “[...] necessária com a criação de grupo escolar ou escolas reunidas nas proximidades” (MATO GROSSO, Regulamento de 1927, p. 164). Sobre o assunto, Azevedo (2010, p. 163) esclarece que as classes multisseriadas vinham sempre acompanhadas de outras dificuldades, como: “[...] precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente [...]”. A ilustração mostra o telhado de palha indicando a pouca estrutura da escola:

Ilustração 15:

Escola do Ranchão, 1944 (Cuiabá – MT)



Fonte: MATO GROSSO Revista A Violeta (BCBM – MT).

Percebe-se, a partir da ilustração, que havia um número grande de crianças estudando nas escolas rurais e as condições estruturais eram bem simples. Nas escolas isoladas rurais era comum a sala de aula ser composta por cerca de 60 alunos, com idade e nível de conhecimento diferenciado, como descreve os estudos de Silva (2014). A escola rural do Rachão se situava em comunidade que levava o mesmo nome “Comunidade Rachão” próxima a Cuiabá. Sobre a escola isolada em Mato Grosso, Cardoso e Amâncio (2012, p. 275) ponderam que todos os setores eram de responsabilidade do professor, pois ele

[...] era responsável pela matrícula, pelo ensino, pelo aproveitamento dos alunos, pelo espaço físico da escola que, normalmente, era uma das dependências da casa do professor. Sem um currículo previamente definido, nem Plano de Aula, o período letivo e o horário das aulas ficavam também a sua critério. A discrepância entre matrículas e frequência dos alunos gerava desconfiança das autoridades em relação à idoneidade dos professores.

As escolas isoladas urbanas e noturnas tinham maior facilidade de serem fiscalizadas, já as isoladas rurais quase não recebiam fiscalização devido à dificuldade de acesso. Além disso, a fiscalização das escolas isoladas poderia não trazer informações seguras nos relatórios dos inspetores. Reis (2011, p. 79) explica os motivos desse problema em Mato Grosso:

Os relatórios anuais e mensais de Diretoria e inspetoria, bem como mapas escolares das escolas isoladas não davam conta de trazer todas as informações necessárias, muitas vezes os dados eram incompletos e pouco confiáveis, para que se pudesse fazer um levantamento que se pretendia seguro e verdadeiro do quadro panorâmico da instrução no Estado. Muitas vezes os dados fornecidos pelos professores e pelos inspetores eram burlados no que dizia respeito ao número de alunos, frequência e matrícula. Esses recursos utilizados pelos professores e inspetores para burlar as informações sobre a verdadeira situação do ensino público primário nas escolas isoladas eram frequentemente mantidos por eles talvez para que pudessem manter seus empregos, mascarando com resultados satisfatórios aquilo que pretendiam esconder.

Pode-se inferir também que os professores, por vezes, mascaravam os dados, não só por receio de perder o emprego, mas por também perceber que se a sala de aula da escola isolada não atingisse uma média frequente de 30 alunos, como prescrevia o Regulamento de 1927, seria a mesma fechada, deixando várias crianças sem acesso ao ensino primário. Tal situação, que vinha desde o período imperial, percorreu toda a Primeira República, pois os discursos demonstravam que, apesar dos decretos e reformulações na educação primária, “[...] as práticas escolares, principalmente das escolas isoladas, permaneceram praticamente imutáveis sem melhorias evidentes” (REIS, 2011, p. 94).

No ano que foi editado o Regulamento de 1927, pelo governo de Mato Grosso, os dados mostravam uma expansão no ensino primário, como se pode observar na tabela 14:

Tabela 14:

Ensino Primário em Mato Grosso (1927)

ANO	POPULAÇÃO	ESCOLA ISOLADA	GRUPO ESCOLAR	MATRÍCULAS
1900	118.025	62	0	1.655
1908	159.278	85	0	3.545
1910	171.672	98	0	3.024
1911	178.226	101	4	4.071
1915	207.044	126	5	4.503
1918	231.676	142	5	6.375
1922	261.549	160	5	6.140
1923	268.243	156	7	6.296
1927	296.968	146	12	7.895

Fonte: SILVA (2015, p. 36).

Pelos dados arrolados, houve um crescente aumento da população do estado de Mato Grosso e, em 1927, apresentava um total de 296.968 habitantes e, para atender a demanda do ensino, havia 146 escolas isoladas e 12 grupos escolares, num percentual de matrículas, nesses dois modelos, de 7.895 alunos. Percebe-se que o número de escolas isoladas, em 1922, era muito superior ao do grupo escolar e deveria atender o maior número de matrículas do período. O quadro aponta que não havia crescimento significativo no número dos grupos escolares no Estado.

Silva (2015) esclarece, em levantamento quantitativo de unidades escolares, que os grupos escolares permaneceram, até 1937, com 12 unidades, subindo para 13, em 1942. Após a criação das escolas reunidas, nos anos de 1937 havia 11 unidades delas, quase se igualando aos grupos escolares, e em 1942 este número saltou para 22 escolas desse modelo. As escolas isoladas, em 1937, eram em número de 227, passando para 236, em 1942. Os dados apontam que o número das escolas isoladas pode não ser mais expressivo, por terem sido muitas delas suprimidas para a criação das escolas reunidas, já que houve a criação somente de 1 único grupo escolar, no período entre 1937 e 1942:

Tabela 15:

Número de escolas Primárias em Mato Grosso (1946 a 1950)

ANO	ESCOLAS ISOLADAS	GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS REUNIDAS
1946	274	15	23

1947	289	24	33
1948	209	25	39
1949	649	28	37
1950	801	28	37
1956	1.094	49	36

Fonte: SILVA (2015, p. 58).

A expansão das escolas primárias em Mato Grosso revela que os grupos escolares saltaram de 15 unidades, em 1946, para 24, em 1947, o que talvez se deva ao fato de o número de matrícula ser suficiente, sendo transformado em escola reunida. Só mais tarde depois voltou a crescer numericamente em 1949, para 28 unidades escolares desse modelo.

As escolas reunidas tinham, no ano de 1942, um total de 22 instituições espalhadas pelo Estado, sendo que em 1946 esse montante sofreu um aumento mínimo de apenas uma unidade, voltando a subir em 1948, para 39 escolas reunidas espalhadas pelas diferentes localidades mato-grossenses. No ano de 1949, elas tiveram um decréscimo de duas unidades, o que pode indicar as seguintes hipóteses: duas escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares e/ou foram desmembradas, retornando para isolada.

Quanto às escolas isoladas, elas tiveram maior expansão do que os outros modelos, sendo que em 1947, apresentavam 289 unidades escolares. Enquanto em 1948 os grupos escolares e as escolas reunidas tiveram crescimento, as isoladas diminuíram de quantidade. Em 1949, as escolas isoladas voltaram a crescer numericamente, ficando em torno de 649 unidades, subindo para 801, no ano de 1950. Percebe-se que não foi alterado o número de grupos escolares e escolas reunidas, entre 1949 e 1950.

Os números de 1956 indicaram uma realidade diferenciada, pois diminuiu uma escola reunida (36) e os grupos escolares tiveram aumento para 21 unidades escolares, chegando a um total de 49 em todo o estado de Mato Grosso. A hipótese que pode ser levantada é a de que o Estado emancipou e/ou criou novos municípios, sendo ao todo 26, em 1940, passando para 62, no ano de 1960, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 12:

População de Mato Grosso entre os anos de (1940 – 1960)

CENSO DEMOGRÁFICO 1940	CENSO DEMOGRÁFICO 1950	CENSO DEMOGRÁFICO 1960
Municípios	Municípios	Municípios
Alto Araguaia	Alto Araguaia	Acorizal
Aquidauana	Aparecida Tabuado	Água Clara

Araguaína	Aquidauana	Alto Araguaia
Bela Vista	Aripuanã*	Alto Paraguai
Cáceres	Barra do Bugres	Amambai
Campo Grande	Barra do Garças	Aparecida do Taboado
Corumbá	Bela Vista	Aquidauana
Cuiabá	Bonito	Arenápolis
Diamantino	Cáceres	Aripuanã
Dourados	Camapuã	Barão de Melgaço
Entre Rios	Campo Grande	Barra do Bugres
Guajará Mirim	Corumbá	Bataguáçu
Herculânea	Coxim	Bela Vista
Lajeado	Cuiabá	Bonito
Livramento	Diamantino	Cáceres
Maracajú	Dourados	Camapuã
Miranda	Maracaju	Campo Grande
Nioaque	Mato Grosso	Carapo
Paranaíba	Miranda	Cassilândia
Poconé	Nioaque	Chapada dos Guimarães
Ponta Porã	Nossa S. Livramento	Corguinho
Porto Murtinho	Paranaíba	Corumbá
Poxoréo	Poconé	Coxim
Rosário Oeste	Ponta Porã	Cuiabá
Santo Antônio	Porto Murtinho	Diamantino
Três Lagoas	Poxoréo	Dourados
Total 26 municípios	Ribas do Rio Pardo	Guia Lopes da Lacuna
–	Rio Brilhante	Guiratinga
–	Rochedo	Inocência
–	Rosário Oeste	Itaporã
–	Santo A. Leverger	Itiquira
–	Três Lagoas	Jaciara
–	Várzea Grande	Jaraguari
–	Total 33 municípios	Jardim
–	–	Ladário
–	–	Maracaju
–	–	Mato Grosso
–	–	Miranda
–	–	Mutum
–	–	Nioaque
–	–	Nortelândia
–	–	Nossa Senhora Livramento
–	–	Nova Andradina
–	–	Paranaíba
–	–	Poconé

–	–	Ponta Porã
–	–	Ponte Branca
–	–	Porto Murtinho
–	–	Poxoréo
–	–	Ribas do Rio Pardo
–	–	Rio Brillhante
–	–	Rio Verde Mato Grosso
–	–	Rochedo
–	–	Rondonópolis
–	–	Rosário Oeste
–	–	Santo do Leverger
–	–	Sidrolândia
–	–	Terenos
–	–	Tesouro
–	–	Torixoreu
–	–	Três Lagoas
–	–	Várzea Grande
–	–	Total 62 municípios

Fonte: IBGE – Censo Demográfico (1940, 1950 e 1960).

*Exclusiva a população do Município de Aripuanã, ainda não conhecida de 1950.

Os dados obtidos nos Censos de 1940, 1950 e 1960 mostram o crescimento de Mato Grosso, no quesito administrativo. Em 10 anos (1940 a 1950), houve um aumento de somente 7 municípios e, na década seguinte (1950 a 1960), 29 municípios novos, aproximadamente, a criação/emancipação de 2 municípios por ano. Os 26 municípios que formavam Mato Grosso em 1940, eram considerados os locais de maior desenvolvimento. O Censo de 1950 evidenciou que não se conhecia a população de Aripuanã, o que indica que, para chegar à localidade, havia que se transpor muitos obstáculos e os inspetores não se aventuraram para realizar o recenseamento.

Sem dúvida, persistia a representação do grupo escolar como sinônimo de desenvolvimento da cidade, indicador de que o local estava em processo de transformação, motivo pelo qual algumas cidades mandavam abaixo-assinado solicitando a criação de uma unidade desse modelo. No entanto, foram as escolas isoladas que apresentaram crescimento nesse período, pois, de 801 instituições, em 1950, saltaram para 1.094, em 1959. Ao analisar o quadro de distribuição populacional que se segue, obtém-se indicativos para inferir sobre os motivos de haver tantas escolas rurais em Mato Grosso:

Tabela 16:
População de Mato Grosso (1950)

GRUPOS DE IDADE	POPULAÇÃO PRESENTE								
	Totais			Quadro Urbano		Quadro suburbano		Quadro Rural	
	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
TOTAIS	522.044	271.078	250.966	58.052	63.988	28.238	27.560	184.788	159.425
0 a 4 anos	90.189	45.684	44.505	8.991	9.007	4.760	4.826	31.933	30.672
5 a 9 anos	76.924	39.143	37.791	7.705	8.001	4.240	4.101	27.197	25.679
10 a 14 anos	65.638	33.158	32.480	7.447	8.202	3.677	3.600	22.034	20.678
15 a 19 anos:	55.490	27.77	27.713	6.547	7.672	3.450	2.929	17.780	17.112
20 a 24 anos	45.989	22.829	23.160	4.666	6.330	2.260	2.285	15.903	14.545
25 a 29 anos	40.288	20.739	19.549	4.258	5.181	1.831	2.060	14.650	12.308
30 a 39 anos	64.265	34.920	29.345	7.392	8.239	3.273	3.293	24.255	17.813
40 a 49 anos	41.215	23.385	17.830	5.212	5.186	2.300	2.145	15.873	10.499
50 a 59 anos	22.314	12.670	9.644	3.045	3.028	1.262	1.179	8.363	5.437
60 a 69 anos	12.477	7.099	5.378	1.847	1.908	760	681	4.492	2.799
70 a 79 anos	4.254	2.241	2.013	623	785	232	241	1.386	987
80 anos e mais	1.531	700	831	162	298	81	134	457	419
Idade ignorada	1.470	733	737	156	143	112	96	465	498

Fonte: IBGE (1950, p. 76).

Os dados da Tabela 16 evidenciam que Mato Grosso, nos anos de 1950, tinha uma população de 522.044 habitantes. Destes, 271.078 eram homens e 250.966 mulheres, com idades entre 0 e 80 anos. Esse contingente estava distribuído, 66%, em áreas rurais, 23 % nas urbanas e suburbanas, 11% compunham os distritos.

Nas áreas urbanas, o número era de 58.052 homens e de 63.988 mulheres, sendo a maior incidência de idade entre 0 e 4 anos (17.998), seguida de 5 a 9 anos (15.706), de 10 a 14 anos (15.649) e de 30 a 39 anos (15.631). Nas áreas urbanas, o maior número de pessoas estava em idade escolar, entre 5 e 14 anos (31.355), sendo o número de mulheres maior que de homens. Quanto às áreas suburbanas, estas apresentaram um quadro de 55.798 pessoas, sendo maior número de homens (28.238), com idade entre 0 a 14 anos (25.204). As crianças em idade escolar obrigatória, para o curso primário, ficaram em torno de 15.618, sendo 7.917 meninos e 7.701 meninas.

Já nas áreas rurais, o contingente de pessoas chegou a 344.213, sendo 184.788 homens e 159.425 mulheres, com maior incidência de idade entre 0 a 4 anos (62.605), seguida de 5 a 9 anos (52.876), de 10 a 14 anos (42.712) e de 30 a 39 anos (42.068). O número de alunos em idade escolar considerada obrigatória foi de 95.588 crianças.

Os números são expressivos para subsidiar o fato de que havia cerca de 142.561 crianças com idade escolar e que 31.355 delas se encontravam residindo em áreas urbanas, 15.618 moravam em áreas intermediárias entre urbano e o rural, denominada pelo Censo de 1950 de suburbano. Já o número de crianças que residiam em áreas rurais era maior que as duas primeiras áreas apresentadas anteriormente. Juntos, urbano e suburbano perfaziam 46.973 crianças em idade escolar, contra 95.588 delas entre 5 e 14 anos residentes nas áreas mais afastadas das cidades. Este dado esclarece que as escolas a serem criadas com maior efetividade no Estado deveriam atender as áreas suburbanas e rurais. Esse quando populacional justifica a existência do expressivo número de escolas rurais e, conseqüentemente, do grande número de professores leigos atuando.

Pelos dados apresentados, percebe-se que o período delimitado (1945-1965) foi o de maior crescimento de cidades, de população e de escolas. No entanto, permaneceram as mesmas características com relação à densidade dessa população e o modelo de escola isolada era o que mais se adaptava a tais condições e, mantendo-se o crescimento, a implementação de escolas reunidas.

3.3 Semelhanças e contradições entre as escolas reunidas e as escolas isoladas

“Não tinha carro e nem ônibus, nós ia a cavalo daqui de Mimoso a Porto de fora, não tinha estrada, depois que pegava ônibus. Mas daqui a Porto fora ia de charrete, ia a cavalo, mais ia, ou fretava gasolina pra nos buscar no tempo da cheia e deixava em Santo Antônio” (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Recontar, reviver, redesenhar e ressignificar, constitui exercício que se pode realizar com auxílio da memória, visto que “A memória é a reserva que se dispõe da totalidade de nossas experiências” (BOSI, 1979. p. 13). Daí a importância de oferecer um espaço para que as pessoas que vivenciaram o cotidiano das escolas reunidas no passado pudessem narrar fatos e possibilitar novas descobertas e reflexões. O mapa a seguir mostra as localidades isoladas de Mato Grosso:

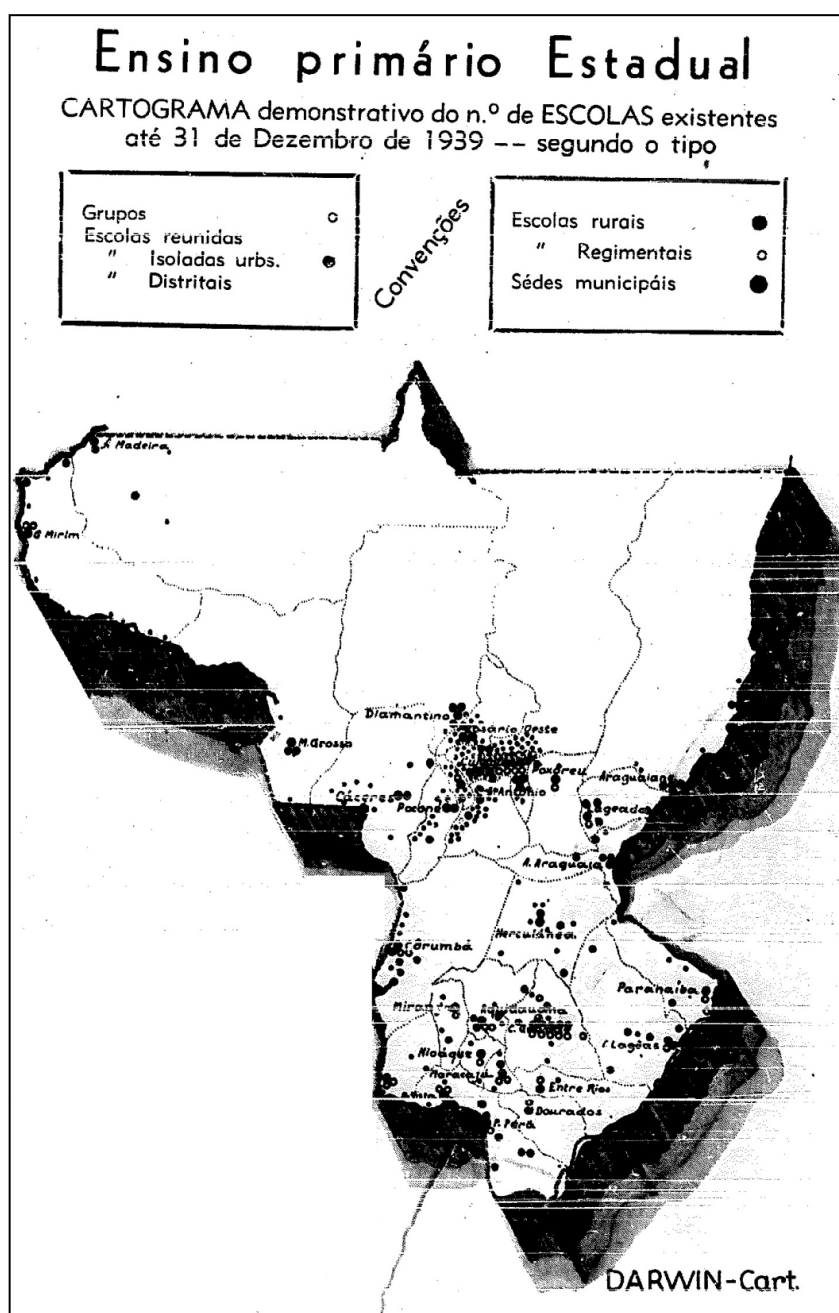


Ilustração 16: Mapa das escolas primárias em Mato Grosso 1939.
Fonte: MATO GROSSO, Relatório, APMT (1940, p. 9).

De acordo com Santos (2014) a área de maior concentração de diferentes modelos escolares (Grupo escolar, escola Reunida, Escola Isolada Urbana, Escola Isolada Rural e distrital e Escolas Regimentais) era o perímetro formado pelas localidades de Cuiabá, Santo Antônio do Rio Abaixo, Poxoréu, Rosário Oeste, Diamantino, Cáceres e Poconé e os povoados a elas pertencentes. Algumas dessas localidades foram visitadas no período de coleta de dados para pesquisa. As depoentes também residiam nessas localidades e ministravam aulas entre 10 e 20 anos na mesma escola, na maioria, desde quando era escola

isolada, elevada para Grupo Escolar e/ou Escola Reunida, após as décadas de 1970/1980 transformadas em “Escola Estadual”. Por vezes, as depoentes estudaram nessas escolas, foram professoras e/ou diretoras das mesmas.

O trecho do depoimento que serve de epígrafe a esta análise pode revelar como era difícil chegar à Escola Reunida Santa Claudina, localizada em um terreno inóspito, típico das áreas rurais do Estado. A localidade fica a 119 km de distância da cidade com maior concentração populacional que é Cuiabá e dispunha-se apenas de caminhos que mais se assemelhavam a trilhas do que a estradas e o acesso só era possível no lombo de cavalos, com charrete ou com barcos, por via fluvial. O relato em epígrafe descreve o roteiro para levar a documentação escolar até Santo Antônio do Leverger, que, nos anos de 1930, chamava-se Santo Antônio do Rio Abaixo, cidade considerada um dos polos de Mato Grosso no período em estudo (1945 – 1965).

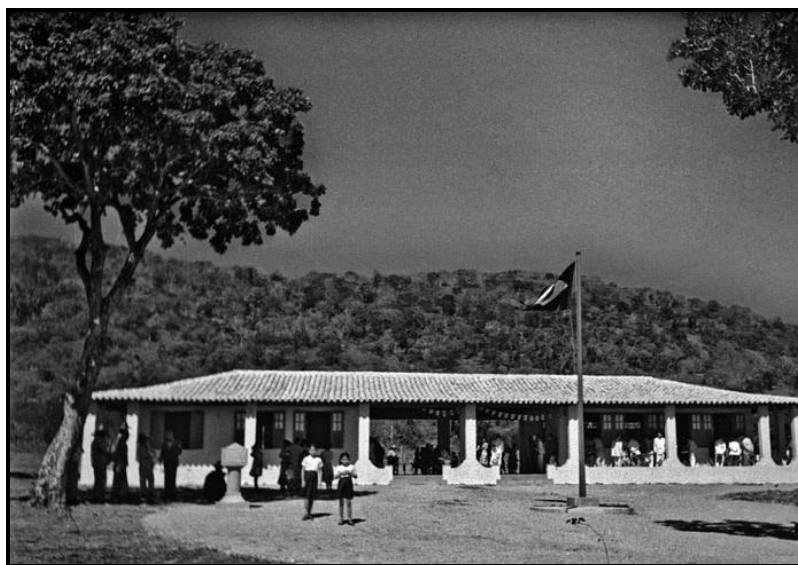
A escola reunida mencionada foi normatizada pelo Decreto nº 495/1948, e estava situada no 2º distrito de Cuiabá, o de Santo Antônio do Rio Abaixo, instalada na povoação de Mimoso, área rural de Mato Grosso. Esta escola foi idealizada por Cândido Mariano da Silva Rondon, “filho da terra”, militar e sertanista que cursou o primário em escolas mato-grossenses, pois “[...] ingressou no Liceu Cuiabano em 1879, formando-se aos 16 anos e sendo em seguida nomeado professor primário. Em novembro de 1881, porém, abandonou a atividade de professor e se tornou voluntário no 3º Regimento de Artilharia a Cavalos” (MAYER, 2000, p. 2). Rondon, mestiço indígena, lutou em diferentes frentes de questões e a escola Santa Claudina foi uma de suas realizações¹³.

O objetivo de Rondon era oferecer uma educação primária de qualidade, já que a cidade de Mimoso estava localizada em área rural e dificilmente teria aprovação para construção de um Grupo Escolar. Por isso foi criada, inicialmente, uma escola rural, com o nome de “*Escola Rural Mixta de Santa Claudina*”, em 1948 (Escola Isolada) (SILVA, 2014). Por meio da ilustração, pode-se perceber o cenário rural no entorno da Escola Santa Claudina:

¹³ A Escola Reunida Santa Claudina recebeu esse nome batizado por Rondon em homenagem a sua mãe, Claudina de Freitas Evangelista da Silva. O túmulo de sua progenitora se encontra, para visitação, na entrada da citada escola (SANTOS, 2014).

Ilustração 17:

Escolas Reunidas Santa Claudina (Mimoso – MT)



Fonte: Acervo da Escola Rural Mista Santa Claudina, Mimoso – MT, 1948.

A Escola que levou o nome da mãe de Rondon tinha uma estrutura que se assemelhava àquela das escolas isoladas rurais, visto que, apesar de distanciar 84 quilômetros da sede do município (Santo Antônio de Leverger), o acesso era terrestre ou fluvial. Composta por duas salas e um corredor amplo, o piso da escola foi dividido em parte de ladrilho e a outra de chão batido. Nela, havia água encanada, mas não filtrada, e não havia luz elétrica, pois, a iluminação era à base de lamparinas a querosene e existia apenas um banheiro para uso geral de alunos e professores. Em uma ala funcionavam as salas de aula e a outra era utilizada como moradia do professor responsável pela escola. Nas localidades assistidas por escolas isoladas e/ou da modalidade rural, o professor, que em geral provinha de outra localidade, morava na escola, sendo responsável por ela em todos os sentidos, desde a estrutura física até os meandros referentes ao alunado, tarefas muitas vezes complexas para uma única pessoa, já que, em média, uma escola rural atendia 60 alunos. Por isso, a contribuição da comunidade era frequente para poder manter o estabelecimento de ensino funcionando, sem esperar que o poder público fizesse essa tarefa.

Embora a história da Escola Santa Claudina tenha sido construída por inúmeros atores, a Professora Cleusa Aguiar, assume protagonismo na presente história. Nascida no ano de 1949, descendeu de lavradores. Estudou até a 4ª série do curso primário na Escolas Reunidas Leônidas de Matos, em Santo Antônio do Leverger. Em junho de 1964, por ser o marido vereador, conseguiu sua nomeação como professora da escola rural de Santa Claudina: *“Naquela época, o estudo era diferente, os alunos se esforçavam mais e os professores, por*

ter pouco estudo, também se esforçavam mais. Tenho muitos alunos que hoje dizem, eu aprendi a ler porque estudei com Dona Creuza” (AGUIAR, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Em Mato Grosso, as nomeações eram feitas por indicações de conhecidos, parentes e proprietários do local, mas também e sobretudo pela “[...] força política no estado, representada por dois principais partidos, UDN e o PSD. Esses dois partidos, ao estarem no poder, determinavam quais docentes deveriam permanecer no quadro de profissionais das instituições escolares” (AMORIM, 2013, p. 89).

O Partido Social Democrata – PSD e a União Democrática Nacional – UDN mantinham uma disputada política a ferro e fogo, sem medir esforços para alcançar e se manter no poder estadual. A professora Cleusa se lembra desse período e por vezes teve que pedir intervenção de algum conhecido político para não perder o emprego nos períodos de vitória do PSD, já que sua família era da UDN. Essa forma de política clientelista fazia com que sua família ficasse devendo favores, que, posteriormente, seriam cobrados. O clientelismo utilizava uma sistemática de troca de favores, como “aprisionar” o eleitor, no caso a população carente, sob compromisso de votar no candidato do político ou coronel. Por isso, “[...] o grande objetivo daqueles políticos que fazem uso dessa prática é constituir suas bases de eleitores na forma de clientelas, ou seja, espécies de eleitores cativos, fiéis, sempre disponíveis, também, para tarefas que extrapolem os períodos eleitorais” (LENARDÃO, 2006, p. 14).

O clientelismo tinha mais força nas áreas rurais do Estado e determinava quem assumiria as salas de aula e teria seu emprego garantido na escola. A disputa política estava bem presente na memória da profa. Cleusa e foi uma das primeiras informações sobre seu passado. Bosi (1979, p. 9) esclarece sobre a relação do “[...] corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações”. Dessa forma, ao narrar os fatos passados podem apresentar-se imbuídos de emoção e sensações, podendo sofrer ressignificações presentes. A emoção é perceptível quando a professora entrevistada narrou as dificuldades que a escola passou, mesmo sendo transformada em Escolas Reunidas Santa Claudina, nos anos de 1950, abrigando três escolas isoladas das proximidades. No entanto, o relato aponta também para o fato de que o cotidiano escolar não sofreu expressivas alterações:

A escola tinha duas salas, nós dava aula nas salas e ali onde é o corredor também dava aula lá. Cada professora tinha sua série, mas as duas professoras davam aula somente uma sala, porque tinha pouco aluno. Cada uma de um lado. Tinha o intervalo, a merendeira nessa época, nós não tinha

luz e pegava aula de cacimba e saia com a lata d'agua na cabeça. Tinha o pé de árvores alto e ela fazia o mingau, ora arroz, ora canjiquinha que vinha tudo pronto na sacola e ela só desmanchava, as vezes eles iam almoçados, comiam arroz, macarronada. A DREC mandava material de limpeza e as vezes aparecia alguém para fiscalizar a escola (AGUIAR, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Percebe-se que era muito difícil manter a escola funcionando, mesmo tendo um número expressivo de alunos, mas o trabalho em conjunto contribuía para que isso ocorresse. Uma escola com cozinha improvisada, atendendo, em média, 127 a 135 alunos, no período matutino, contribuiu para a escolarização das crianças, já que muitas não tinham outra oportunidade de realizar o ensino primário, a não ser o ofertado na Santa Claudina. O quadro de matrículas mostra como estavam divididas as séries:

Quadro 13:

Matrículas da Escola Santa Claudina

Ano ou Série do Curso	Total de alunos Matriculados		Turno	Professores		
	Masculino	Feminino		Normalista	Não Normalista	Total Geral
1º ano	33	29	Matutino	01	02	03
2º ano	09	11	Matutino			
3º ano	09	06	Matutino			
4º ano	90	12	Matutino			
Total	60	58	128 alunos	01	02	03

Fonte: MATO GROSSO - Escola Santa Claudina (Livro de Registro escolar, 1951).

Constata-se que o número de alunos não ultrapassava 130, mas, mesmo assim, a escola foi transformada em reunidas, nos anos de 1950. Ao se analisar o fato de a escola ter somente um salão e um corredor, que também acabou se transformando em sala de aula, infere-se que os professores, mesmo ministrando o ensino para séries diferentes, trabalhavam e compartilhavam do mesmo espaço. Nessa localidade, as escolas reunidas se assemelhavam à organização das escolas isoladas, pois havia a necessidade de adaptação ao local e às condições nela ofertada. Quando Cândido Rondon criou a escola, ele almejava o melhor modelo de instituição escolar primária para a localidade, tanto isso pode ser possível que nos anos de 1950 já a transformara em Escola Reunidas, e nos anos de 1965 em Grupo Escolar. A adaptação de escola isolada para reunidas foi sendo organizada por meio de separação por série.

A escola Santa Claudina tinha entre 3 e 4 professores, um porteiro/a e uma pessoa para serviços gerais. Essa estrutura não condizia com as escolas isoladas do estado, que tinham apenas um professor para realizar todas as tarefas (dados coletados nas entrevistas com professores/as).

A professora Cleusa, em depoimento explica um pouco mais do cotidiano escolar e de sua trajetória na escola reunida de Mimoso. Ela foi lotada ali nos anos de 1960, quando a escola ofertava o ensino primário, ministrando as disciplinas matemática, língua portuguesa, o ensino religioso (Católica Romana) e educação física:

Dei aula em tudo, primeiro tinha 1º ano A, B, C, 2º, 3º e 4º ano e admissão. Era assim, 20 alunos em cada série e o mais pouco era 4ª série. Porque tinha reprovação. Nas aulas de português, ensinava primeiro o alfabeto, depois as junções das sílabas, assim... BO + LA e formava bola. Usava só livro, fazia ditado e os primeiros anos tinha livrinho com o as vogais e passava tarefa para eles, o governo não mandava materiais, naquela época era muito pouco... ia aprofundando, das vogais, alfabeto, a cartilha com os desenhos, tatu e os desenho do tatu e escrevia. Não tinha dinheiro, recurso. verba nenhuma. Na matemática a gente punha as crianças para estudar a tabuada. Tinha aquele negócio de régua, quem não sabia batia em um no outro, palmatória também os alunos faziam aquela roda em volta da professora e eu ia tomando tabuada. Eu tomava também ponto cantado ele subia em cima de árvore para cantar e decorar o ponto. Hoje acho mais certo como é...ai eles cantavam o ponto na sua frente (risos). (AGUIAR, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Os momentos vividos pela professora Cleusa retratam não só o cotidiano da escola, mas também o da comunidade, seus costumes, ritos escolares, num esforço de reviver as lembranças daquele período, o que só se tornou possível através do recurso da memória. Conforme Bosi (1979. p.17), a memória não é somente individual, como também coletiva, “b, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos do convívio e os grupos de referências peculiares a esse indivíduo. [...]. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória”. Nesse sentido, pode-se observar a existência de uma intrínseca relação entre a escola e o social, uma vez que unidades escolares nas áreas consideradas rurais constituíam o centro da comunidade, sendo o professor a pessoa cujo saber era respeitado por todos os moradores. Por isso, as narrativas da professora Creusa deixaram transparecer como era, não somente a escola, instituição pertencente à comunidade, mas o conjunto social como um todo.

A entrevistada foi diretora da escola Santa Claudina por três anos e, mesmo sendo, professora leiga, ministrava aulas como alfabetizada e no final delas “[...] batia a sinete, as crianças formava uma fila, eles cantavam o hino, ou as vezes rezavam e na hora de sair cada

professor olhar eles saindo, se fizesse desordem, mandava voltar e ficava de castigo para depois saírem” (AGUIAR, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Outra personagem que ajudou a elucidar o enredo das Escolas Reunidas de Santa Claudina foi a professora Antônia Sousa, a qual acrescentou outros elementos à entrevista da professora diretora Cleusa. Por isso, reviver o passado por meio das memórias torna possível analisar os fatos do passado lembrando por seus atores, mas não de maneira ingênua, pois a professora Creusa ficou muito tempo nessa escola reunida, até se aposentar, cargo condicionado à posição política de sua família.

A professora Antônia nasceu em 23 de abril de 1929, na própria localidade de Mimoso, e começou sua trajetória educacional nas escolas isoladas rurais da cidade:

Comecei o primário aqui em Mimoso, com 7 anos nessas escolinhas, vinha um professor a cada seis meses, mas nunca perdi aula... o meu padrinho veio e disse para meu pai que iria me levar para estudar em Santo Antônio, porque a escola aqui não vingava...Ele dizia: nas férias eu trago ela e depois venho buscar novamente quando iniciar de novo as aulas. Estudei lá 5 anos e eu tinha 10 anos quando fui para lá. (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Como observado, suas informações vão ao encontro dos estudos sobre as escolas isoladas de Mato Grosso. Acreditava-se que as escolas que ficavam muito distantes, como era o caso de Mimoso, trocavam de docente a cada semestre. A rotatividade docente era grande porque os professores não conseguiam permanecer por muito tempo, visto serem privados das condições mínimas de conforto, como a escola na cidade lhes poderia ofertar. Talvez a explicação para as aulas ocorrerem esporadicamente se devia pelo fato de o professor que assumia a escola desistir de permanecer na localidade, abandonando as aulas e os alunos, como indicou o prof. Philogonio de Paula Corrêa no relatório de 1942:

A escola instala-se muitas vezes, em um rancho diferente do que foi apresentando à inspeção, sem mobiliário apropriado, e a professora fica na completa dependência do murubixaba do lugar. Desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação e de remédios, segregada, julga-se infeliz, e, quando tem forças reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços. (MATO GROSSO. Relatório da Instrução Pública, 1942, p. 5).

Por essas razões, as escolas isoladas, distantes das cidades mais populosas, ficavam quase sempre desprovidas de material e de orientação, praticamente abandonadas à própria sorte. Esse foi o caso da escola Santa Claudina, pois estava situada à beira do Pantanal mato-

grossense, local bastante carente de recursos, tendo surgido nos anos de 1940, quando foi criada uma escola isolada rural no distrito de Mimoso e, em 1951, essa singela escola se transformou em reunidas.

A professora Antônia explicou ainda que, quando terminou o primário, em Santo Antônio do Leverger, e com a abertura da escola Santa Claudina em Mimoso, precisaram de professores, e o prefeito de Leverger convidou-a para ali lecionar, tendo sido a mesma nomeada em 12 de agosto de 1961, pelo governador Fernando Corrêa da Costa: “*Sempre gostei de ser professora, me esforçava. Hoje está tudo fácil porque tem o livro didático pronto, eu fazia um manual, semanal e diário e tudo feito só na mão. A escola era de primeira à quarta série*” (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012). A entrevistada acrescentou ainda sobre o cotidiano da escola:

O prédio era só aquela parte da frente e onde hoje é a secretaria era uma cantina. Tinha um salão grande e aquela parte da frente. Eu dava aula lá no salão, uma turma de manhã e outra a tarde e eu ensinava todas as matérias. Alfabetizava soletrando, mandava eles estudar a tabuada e eles vinham dar de cor para mim. Eu ensinava eles ler no quadro e depois copiava no caderno. Passava ditado, palavras pequenas, ensinava pela cartilha com desenhos e nomes, o aluno que pintava, pintava, o que não pintava escrevia o nome daquele animal e copiava certinho. (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Frente à problemática das escolas isoladas, Gervásio Leite (1970), autor mato-grossense que viveu nas décadas de 1940 e 1950, esclareceu que a legislação não levava em consideração os problemas das localidades distantes dos lugares com maior infraestrutura, sendo que os “[...] problemas criados pela baixa densidade de uma população que vivia em 1 milhão e meio de quilômetros quadrados. Tanto o Império quanto a República tiveram de lutar contra a fatalidade geográfica e outras dificuldades que os regulamentos não podiam resolver” (p. 95).

Na escola Santa Claudina, a maioria das professoras era leiga, havendo somente uma que possuía o curso normal. A falta de habilitação era um problema desde quando se instituiu o novo Regulamento da Instrução Pública em 1927. Era nessas localidades que lecionava a maioria desse contingente de docentes que cursara apenas o primário, completo ou até mesmo incompleto. Por não serem diplomados, os professores eram tidos como ineficientes e sem condições de alavancar o processo educacional mato-grossense, sendo motivo de duras críticas, visto serem, aos olhos dos governantes, “culpados” pelos males educacionais do Estado.

A entrevistada Antônia também iniciou sua carreira docente como professora leiga. Ela conta que cursou um módulo de férias para poder continuar trabalhando na educação, evidenciando algumas iniciativas para minimizar o problema: “[...] comecei o curso em 1964 em Santo Antônio do Leverger, era um curso de férias que iniciava em janeiro e ia até fevereiro todinho, tinha aqui de Mimoso uns três, com a diretora, e não éramos muitos e por falta de professores tinha colega de dava aula de manhã e de tarde. (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Amorim (2013, p. 56) esclarece que os cursos de férias integravam uma política mais ampla que buscava “recuperar” os professores leigos de todo Brasil e tal preocupação estava inserida nos planos educacionais dos anos de 1960: “Apesar da exigência do certificado de habilitação por parte da Secretaria de Educação e Saúde, mais de 60% dos professores em Mato Grosso eram leigos, sem a formação necessária para atuarem no magistério”.

Com relação aos Planos Educacionais, Araújo (2007, p. 9) pondera: “[...] no Brasil, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, vários projetos educacionais disputavam hegemonia pela crença sustentada do poder da educação escolar de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades”.

Em 1952, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, à época Instituto Nacional de Pedagogia, e hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para Araújo (2006, p. 252–253):

O Plano Educacional do INEP foi marcado por iniciativas que demarcavam diferentes frentes de transformações, como a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME); a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). Em 1955, ocorreu a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), no Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, o que cessou a implementação de novas campanhas no Brasil.

Naquele período, teve início uma política estadual que visava formar, em massa, os professores sem habilitação para o magistério, a qual se efetivou a partir dos anos de 1960. Em Mato Grosso, o contingente de professores leigos era significativo, se comparado aos professores habilitados, como já se afirmou. Para isso, os governantes indicaram que os professores deveriam aprender novas formas de organização didático-pedagógica, visando a melhoria de sua atuação em sala de aula, por meio de cursos de especialização ministrados em outros Estados e que “[...] capacitavam os professores leigos em diversas áreas da educação,

para, posteriormente, retornar e assumir a direção do processo de mudança da formação docente no cenário educacional mato-grossense” (AMORIM, 2013, p. 56).

Em Mato Grosso, foram escolhidos 56 professores para realizar o curso de especialização no Programa de Assistência Brasileiro – Americana ao Ensino – Elementar PABAEE, (em Belo Horizonte), os quais seriam, posteriormente, multiplicadores dos novos saberes. A eles coube ministrar cursos de férias para outros professores leigos e, nas palavras de Eiterer e Abreu (2008, p. 94), o objetivo do PABAEE:

[...] foi implementado no Instituto de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 1956 a 1964, através de acordo entre Brasil e os Estados Unidos. Caracterizou-se pela presença do chamado tecnicismo americano no aperfeiçoamento de professores da Escola Normal, visando a melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino primário, bem como, mais indiretamente, minimizar o analfabetismo, a evasão escolar e a presença de grande número de professores leigos, tidos como obstáculos ao avanço econômico do país.

Naquele momento, permaneciam os problemas com o ensino primário, principalmente nas escolas isoladas rurais, que não conseguiam melhorar os índices já obtidos por outros estados brasileiros e, por isso, a participação de tantos professores de Mato Grosso no PABAEE, nos cursos de férias. A profa. Antônia foi uma das participantes dessa tentativa de aprimoramento pedagógico:

O curso acontecia na escola Leonidas de Matos, vinha muitas pessoas das redondezas aqui e ia tudo para lá fazer o curso...tinha 40, as vezes era 30 mulheres e 20 homens...não era só mulher. Nós ficávamos lá em Santo Antônio, alojado lá, tinha cama para todo mundo, o prefeito que dava, só voltava quando ia iniciar as aulas. Tinha até uma bolsa de estudo de 100 cruzeiros... mil-réis, não lembro... ali nós ficávamos, lavava roupa, comia e dormir, não podia sair. Aprendia como ensinar português, matemática, artes...tinha siriri de noite para aprender e ensinar. Tínhamos orientação de como ensinar as crianças. Tinha aula de planejamento, escrevia tudo no papel de ofício. (SOUSA, Depoimento, Mimoso, 11 de maio de 2012).

Percebe-se que foi um período intenso de estudos, nos quais os professores cursistas ficavam reclusos, por dois meses, em um colégio, estudando todas as ciências para aprender a “a ser professor”. A reprodução de módulos ministrados durante as férias, primeiramente, não ocorreu em cidades-polo, como Santo Antônio do Leverger, quando o PABAEE, “[...] teria participação na implantação de 40 centros de treinamento de professores, os quais objetivavam a formação de professores supervisores e o aprimoramento dos professores leigos” (AMORIM, 2013, p. 58).

O principal objetivo desses cursos, ainda segundo Amorim (2013, p. 114), era promover mudança na maneira de conceber o ato educativo e nas concepções pedagógicas das professoras leigas, pois, “[...] na concepção do governo federal, estaria criando uma modificação no ensino primário brasileiro de forma a torná-lo mais eficiente para transformar as pessoas em futuros trabalhadores que iriam contribuir com o crescimento econômico do país”.

Dessa forma, a proposta era fornecer aparato e subsídios pedagógicos para que os próprios professores conseguissem confeccionar os materiais didáticos:

O fazer pedagógico das bolsistas do curso enquanto professoras em sala de aula, quando retornavam para os seus respectivos estados, teria como alicerce no exercício do magistério o que haviam apreendido sobre o manuseio desses materiais didáticos e no uso dos recursos audiovisuais na organização das aulas, já que as próprias bolsistas aprendiam a produzir esses materiais, bem como utilizá-los como base para ensinar os alunos. (Idib., 2013, p. 60).

Em Cuiabá, o Centro de Treinamento do Magistério – CTM ocupou um prédio onde, anterior aos anos 1960, funcionou um internato para menores: “O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi criado em agosto de 1963, com a finalidade de fornecer a oportunidade de “recuperação” dos professores leigos do estado, de se qualificarem, bem como introduzir as modernas técnicas de ensino ao professorado de Mato Grosso” (Idib.).

A partir da década de 1960, as escolas reunidas, mesmo com a implantação da ditadura militar, continuaram ao lado das isoladas, constituindo no modelo predominante na educação primária mato-grossense, visto que implantada em quase todos os municípios e distritos. Por isso, o subtítulo a seguir busca detalhar elementos desse período.

3.3 De Escolas Isoladas a Escolas Reunidas

Este subtítulo descreve como o modelo de escola reunida, que deveria ser semelhante ao do Grupo Escolar, foi cada vez mais se expandido por todo Estado de Mato Grosso, e ganhando novas configurações frente à demanda pela necessidade das localidades em que era instalada. A escola reunida não constitui objeto fácil de ser analisado, por ser híbrido e complexo, visto contemplar tanto características de grupo escolar quanto da escola isolada, a exemplo, das escolas reunidas de Livramento – MT. Justamente por estas características,

conseguiu se firmar no estado enquanto instituição intermediária e flexível, que poderia ora funcionar como escola reunida ora como grupo escolar, dependendo do número de alunos atendidos.

O município de Livramento não era considerado, até o Estado Novo, como um centro populoso, mais sim como localidade afastada da capital, cuja diferença recaía no fato de ela receber “[...] os benefícios de que carecem para a sua vida social e administrativa” (MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 3). Em 1956, Livramento tinha uma população de, aproximadamente, 11.503 habitantes, (502 homens e 296 mulheres) distribuídos em 5.121 km². Nos anos de 1960 havia cerca de 7.182 homens e 7.065 mulheres, numa população que se elevou para 14.247 habitantes, fator que justificou a criação das escolas reunidas na cidade, para atender a demanda de escolarização. Abaixo, as ilustrações do prédio:

Ilustração 18:

Escolas Reunidas de Livramento – lateral (2012)



Fonte: Dados do autor (2012).

Ilustração 19:

Escolas Reunidas de Livramento – fachada (2012)



Fonte: Dados do autor (2012).

As ilustrações foram apresentadas em partes diferentes porque, segundo as professoras daquele estabelecimento de ensino, na primeira parte funcionava a Escola Reunidas de Livramento, com 4 classes, porém, em 1954, a citada instituição foi transformada em Grupo Escolar, recebendo mais 4 salas para atender a demanda de 250 alunos, exigidos pela legislação. Diversas classes, que tinham mais de 35 crianças matriculadas, foram desdobradas para compor as 8 classes do grupo escolar. Entretanto, até 2012 o prédio permaneceu com as características do passado, ou seja, quando era Escola Reunida, sendo que o acréscimo de salas ocorreu por ocasião da sua transposição para grupo escolar.

A demanda por educação era grande e as escolas isoladas, por serem regidas por um único professor, reuniam todo o alunado em um único só edifício, facilitando a fiscalização e

evitando que os inspetores adentrassem em lugares difíceis para chegar às escolas isoladas rurais. Depois de instituir uma escola reunida na região, sua matrícula superaria os 250 alunos, propiciando condições para sua elevação a grupo escolar. Prova disso é que havia grupos escolares nas localidades em que predominava a agricultura e pecuária, a exemplo da escola reunida de Livramento, que, em 1953, após permanecer com matrículas acima de 230 alunos, sofreu elevação para grupo escolar.

Criada por Decreto interventorial de 30 de junho de 1932, era uma das poucas unidades que funcionava em prédio próprio estadual, remodelado e adaptado para esse fim. Um ano antes (1931), teve a matrícula elevada para 225 alunos e, ao final do citado ano, alcançou a efetividade de 197 alunos, com frequência de 94% (MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 6).

Uma das características peculiares das escolas isoladas e que prevalecia nas escolas reunidas era receber o nome da localidade, por isso a escola reunida de Livramento só recebeu o nome de uma personalidade do estado ou da região, em 1948, “José de Barros Maciel¹⁴”, e tinha como diretora uma professora normalista chamada Maria Tomich Monteiro da Silva. Foi a mesma nomeada professora da escola reunida, por meio do Ato nº 768, de 10 de fevereiro de 1932, tendo assumido o cargo a 1ª de março e:

Exonerada a 10 de agosto de 1935. Por ato nº 791 de 30 de junho de 1937, foi nomeada professora das mesmas E.R. contados o exercício de 30 de Abril. Por ato nº 412 de 24 de abril de 1937, foi renomeada Diretora da mesma Escola Reunidas. Obter por portaria nº 153, de 07 de abril de 1938, três meses de licença, de acordo com a 2ª parte do nº 10 do Art 104, da Constante do Estado. Substituiu no seu afastamento pela normalista Ana Antonia a Diamina, nomeada por portaria nº 88, a 25 de março em 1938. Assumir o cargo de 26, deixou a 16 de junho. A normalista Nilda de Campos Maciel, foi nomeada de acordo com o nº 9 do art. 171, do Regulamento da Instrução, em 15 de abril de 1935, para substituir durante a licença, da Profª. Maria Tomich Monteiro da Silva autorizada a continuar no cargo conforme Art. nº 358, de 10-06-37, da Escola Reunidas (MATO GROSSO Relatório Escolas de Mato Grosso, 1941-1942).

Importante ressaltar, na trajetória da profa. Maria Tomich, que para ela entrar em licença, a professora Ana Antonia Diamina não aceitou substituí-la. A normativa prescrevia que a diretora somente poderia ser substituída pela professora mais antiga da instituição, que seria a professora Ana, porém, com sua recusa se seguiria a ordem da segunda mais antiga, a professora Nilda de Campos Maciel (MATO GROSSO, Portaria, 1940, p. 1). Esta última

¹⁴ Não foram encontradas fontes documentais que pudessem esclarecer os motivos que levaram o Governo de Mato Grosso a nomeá-la com essa denominação.

professora assumiu a escola reunida de Livramento no período em que a mesma foi elevada à categoria de grupo escolar (1954). Parece ter sido esta sua primeira experiência na substituição da profa. Maria Tomich, porém, ela o fez em outras ocasiões, revezando com a professora Maria Tomich e Dila de Campos Maciel (irmã de Nilda).

A escola reunida de Livramento possuía 4 salas de aula para uma frequência média diária de 194 alunos. No início do ano de 1942, as classes atendiam as demandas que se apresentam no Quadro 14, bem como eram regidas por interinas e efetivas, sendo assim, divididas:

Quadro 14:

Distribuição de sala por turma por professores

Ano	Tipo de classe	Regida/Situação	Nome da docente
1º ano	Masculino	Interina	Maria C. Figueiredo
1º ano	Feminino	Interina	Lucita Toledo
1º ano	Mista	Efetiva	Delmira M. Figueiredo
2º ano	Mista	Interina	Nilda de Campos Maciel
3º ano	Mista	Efetiva	Ana S. de Campos
4º ano	Mista	Diretora	Maria Tomich M. da Silva

Fonte: MATO GROSSO, Escolas Reunida de Livramento (Ata de Ponto 1942).

Na proposta dos grupos escolares, regulamentada pelo Regulamento de 1927 não eram permitidas classes mistas, principalmente no que se refere às escolas localizadas nas cidades/urbanas, porém observa-se que, da terceira turma de primeiro ano até o quarto ano, todas as classes eram formadas por meninos e meninas estudando juntos. Isso reforça a tese de que as transformações sofridas na proposta inicial de criação dos grupos escolares e das escolas reunidas, se deram no momento de sua elaboração, quando os professores paulistanos contratados para realizar tal feito não conheciam a realidade de Mato Grosso, por isso, ter classes mistas foi uma característica retirada das escolas isoladas para que algumas salas de aula tivessem o número suficiente de alunos para permanecer ativas nas escolas reunidas. Mas, a composição de tantas classes, como evidenciadas acima, não se aproximava do tipo de organização de uma escola isolada, principalmente da rural.

Das professoras estampadas no Quadro 14, não se tem comprovações de que as duas primeiras foram normalistas, não havendo registro de sua formação nos documentos; já as

professoras Delmira M. Figueiredo, Nilda de Campos Maciel, Ana S. de Campos e a diretora Maria Tomich Monteiro da Silva eram comprovadamente normalistas. Tais premissas estavam de acordo com as normativas da escola graduada, mas não diferenciavam delas, pois o Regulamento de 1927 determinou que os professores normalistas, assim que se formassem e antes de irem para os grupos escolares e escolas reunidas, deveriam ter 2 anos de experiência nas escolas rurais.

A situação que culminou na elevação da escola reunida de Livramento teve início no segundo semestre de 1942. Em agosto, pela Portaria 4, foi criada uma outra sala, porque a demanda se modificara, aumentando consideravelmente o número de matrículas. As salas ficaram assim divididas:

Quadro 15:

Distribuição de sala por turma 1º a 4º ano

QUANTIDADE	ANO	CLASSIFICAÇÃO	Nº. DE ALUNOS
1	1º	Meninos	31
1	1º	Meninos	31
1	1º	Meninas	31
1	1º	Mistas	31
1	2º	Mistas	33
1	3º e 4º	Mistas	44
TOTAL			201 alunos

Fonte: MATO GROSSO, Escola Reunida de Livramento (Portaria, 1942).

Não há como desprezar os dados que se apresentam no quadro 15, pois, além das classes mistas, a escola reunida de Livramento também funcionava com classe com duas séries diferentes, regidas por uma única professora. Como negar que, apesar de ter uma estrutura física mais adequada do que as escolas isoladas, conservavam a mesma organização, com a utilização de classes multisseriadas? Havia escolas isoladas de meninos e de meninas regidas separadamente, as quais se localizavam com mais frequência nas cidades. Já nas distritais e rurais predominavam as classes mistas, regidas por um único professor e abrigando alunos de anos escolares diferenciados. Com certeza, no modelo de escola graduada essa sistemática não acontecia. A escola-exemplo de Livramento, encerrou suas atividades em 1942 quando contava com 201 alunos frequentes e matriculados. No Art. 24 do Regulamento da Instrução Pública de 1927 estava fixado que o curso primário nas escolas reunidas deveria ter a duração de três anos, porém, existe registro de um 4º ano na Escola Reunidas de

Livramento, o que revela que ela está estava com matrícula superior a sua capacidade e a organização já se preparava para transformá-la em Grupo Escolar, o que ocorreu nos anos de 1960. Sua estrutura física não apresentava condições diferenciadas das demais escolas reunidas, visto o mobiliário insipiente e precário, como pode ser observado na Tabela 17:

Tabela 17:
Mobiliários da Escola Reunida de Livramento

Quantidade	Descrição
46	Carteiras Brasil
50	Carteiras envernizadas
03	Carteiras grandes
06	Mesas
07	Quadros negros com Tripé
01	Carimbo de borracha
01	Armário escolar
05	Cadeiras
02	Bancos pequenos
10	Apagadores de metal
01	Relógio de parede

Fonte: Acervo da E. E. José de Barros Maciel, 1948 (*In*: SANTOS, 2014, p. 92).

O mobiliário escolar parece não ter sido suficiente para atender a demanda educacional de quase 200 alunos. Se houvesse atendimento estrito das normas, a citada escola reunida não estaria em funcionamento, pois, além das condições estruturais, o Regulamento de 1927 estipulava o número máximo de 150 alunos para cada escola dessa natureza. Quanto aos livros, havia somente 1 dicionário, 1 livro *Meus Exames*, 1 livro de aritmética elementar, 1 *Vocabulário de Língua Portuguesa* e 1 cartilha *Vamos Estudar*. Havia também “muitos livros do 1º, 2º, 3º e 4º anos em bom estado de conservação e vários, mal conservado, como: *Meu livro*, *Meus Deveres*, 2º, 3º e 4º anos, *Vamos Estudar* 1º, 2º, 3º e 4º anos, *Meu Brasil* de 2º ano e *Terra Querida* 1º e 2º ano” (SANTOS, 2014, p. 92).

O mobiliário era composto por 93 carteiras, as quais deveriam por lei ser suficientes para acomodar 201 alunos frequentes, ou seja, quase dois alunos por cada uma, mas possuía também 2 bancos. Por isso, infere-se que os demais alunos se sentavam em bancos, uma

característica peculiar da escola do meio rural. As fontes documentais da escola reunida de Livramento foram fotografadas in locu, o que só foi possível graças ao corpo docente e à direção da escola que preservaram os livros de registro das atas, como uma relíquia da escola. Mas, talvez, ainda não tiveram a curiosidade de analisar a rica documentação que a escola guardou.

Uma professora que se destacou na trilha em busca do conhecimento sobre as escolas reunidas em Mato Grosso é apresentada primeiramente por Silva¹⁵ (2014), ao explicar sua trajetória, primeiramente, nas escolas dos anos de 1960, a exemplo das escolas rurais de Chapada dos Guimarães¹⁶, sendo a de Cachoeira Rica um de seus distritos. Embasou suas afirmações sobre as condições educacionais da localidade com o depoimento da professora Neide Maria de Amorim Guimarães, convidada a ministrar aulas “[...] na Escola Rural Mista de Cachoeira Rica, estabelecimento escolar transferido da comunidade de Baús, por meio do Decreto-Lei nº 274, de 26 de maio de 1939” (MATO GROSSO, Decreto, 1939, p. 1). A escola já vinha de uma zona de garimpo e foi mudada para outra localidade, também de garimpo. A trajetória da professora Neide se confunde, às vezes, com a da própria escola: “Ela, com 15 anos, tinha terminado o 4º ano primário, mesmo tendo sempre sonhado ser professora, não se sentia preparada para tanto, mas assumiu o desafio. A escola era de alvenaria, tinha uma sala com um quadro grande para auxiliar o trabalho do professor” (SILVA, 2012, p. 83).

Nas trilhas do ensino rural, Silva (2012, p. 84) narra ainda que, ao entrevistar a Professora Neide Amorim sentiu que a escola rural em que ela começou a lecionar, em agosto de 1961, a Escola Rural Mista Francisco Pedroso, em Cachoeira de Bom Jardim, também um povoado pertencente à Chapada dos Guimarães, era de pior condição do que a que ela fora lotada em Cachoeira Rica. Isso porque o fazendeiro, dono de um número grande de terras na localidade e que comandava o garimpo lhes forneceu material pedagógico para as aulas.

As condições da escola rural de Cachoeira Rica eram simples, construída de sapé, era adornada por uma mesa e vários bancos dispostos ao seu redor, os quais foram confeccionados pelos pais das crianças, que também ajudavam na conservação e reparo da escola. As escolas rurais poderiam ser criadas e instaladas em ranchos, sem mobiliário condizente, e a professora ficava dependendo da ajuda da comunidade e a mercê dos mandos

¹⁵ Dissertação de Mestrado defendida em 2012 que se transformou em livro em 2014, intitulada “*ESCOLA RURAL: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)*”, SILVA, 2012.

¹⁶ Chapada dos Guimarães fica a 64km² da Capital de Mato Grosso, Cuiabá.

do fazendeiro da localidade (SILVA, 2012). O Projeto Político Pedagógico da Escola Reunida de Cachoeira Rica guarda parte dessa história:

Com a população acentuadamente rural, a região de Chapada compreende vários distritos, entre eles o de Cachoeira Rica, que em 1938, o Sr. Cipriano Curvo, proprietário da mesma abriu o garimpo, permanecendo com sua família por mais ou menos 42 anos. Tudo que existia aqui era pertencente à família do Sr. Cipriano Curvo (armazém, farmácia, loja, escola, etc). O campo de aviação, também foi obra do Sr. Cipriano, pois o transporte de carro era difícil com as dificuldades nas estradas. (MATO GROSSO, PPP, 2010, p. 5).

Havia um dono da localidade, que ordenava os moldes que a comunidade deveria seguir. Na localidade havia mais de 300 famílias de garimpeiros e inúmeras crianças em idade escolar, o que levou à necessidade de se criar uma escola. Por isso, transferiram a escola de Baús para a citada localidade. A professora Amália Rondon, esposa do administrador, Benedito Rondon, foi a primeira professora da escola e atendia, em uma única sala de aula, alunos do 1º ao 4º ano. Em 1963, a professora Neide Amorim, então docente da escola rural mista de Cachoeira Rica, teve que trabalhar nos três períodos (manhã, tarde e noite), sendo o último para atender pessoas adultas que ainda não sabiam ler.

Em média, eram 350 alunos matriculados na escola. Ela ficou 13 anos como Diretora e testemunhou as mudanças na instrução pública de Mato Grosso. A solução foi construir um prédio simples com o mínimo de recursos e transformar a escola rural em Escola Reunida de Cachoeira Rica. Levou o nome “reunidas” porque também aglutinou, em um só edifício, salas anexas espalhadas pelas localidades vizinhas. No documento, a escola foi descrita como rural. Nas fotos do acervo da professora Neide consta somente imagem de quando a escola já era Escola Estadual (2002), mas a estrutura era a mesma de 20 anos antes:

Ilustração 20:

Escola Reunidas de Cachoeira Rica (1976)



Fonte: AMORIM, 2012.

A transposição de Escola Rural para Escola Reunida ocorreu, segundo a diretora Neide Maria de Amorim, em meados dos anos de 1960 para 1970, ela não lembrou a data exata, e não foram encontrados documentos que comprovassem esse fato e tampouco o decreto de sua criação. O prédio, inicialmente de adobe, não suportou o tempo e desabou, obrigando o poder público a construir uma nova edificação, e até seu término a escola voltou a funcionar em uma peça, feita com quatro esteios, aberta dos lados e coberta de palha.

A trajetória histórica da Escola Reunida de Cachoeira Rica passa a ter relevância, pois faz parte da trajetória profissional e de vida da professora Neide Amorim e a mesma ainda preserva o nome de “Escola Reunida” até os dias atuais.

A Escola Reunida de Cachoeira Rica apresenta elementos que colaboram para a compreensão dos diferentes modelos escolares com funcionamento simultâneo no estado de Mato Grosso. Apesar de ser edificada em localidade distante da cidade de Chapada dos Guimarães, zona rural, o modelo intermediário entre o grupo escolar e as escolas isoladas foi o instituído. Se não havia possibilidade de construção de um grupo escolar para atender a demanda dos alunos de Cachoeira Rica, as escolas reunidas, nessa perspectiva, foram a melhor solução, tanto que até os dias atuais ela conserva a palavra “Reunidas” em seu nome. Isso mostra a flexibilização que esse modelo intermediário fornecia aos governantes e isso vinha ao encontro aos anseios da comunidade, já que não se poderia ter mais o modelo de escola isolada na localidade, sendo necessário, pelo número de alunos, compor classes para cada ano do nível primário.

A realidade descrita nos documentos pode ser acentuada pelas narrativas orais de professoras que vivenciaram o cotidiano das escolas reunidas. Mas, como podemos entender a metodologia da história oral e trabalhar com narrativas para desenhar o cotidiano de uma época? Alguns autores contribuem para responder essa questão e serão abordados e seus conceitos apresentados sistematicamente a seguir.

CAPÍTULO IV: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DAS ESCOLAS REUNIDAS



Ilustração 21: Escola Reunida Presidente Vargas, 1970.
Fonte: SILVA (2015, p.153).

4.1. História Oral e Memória

As falas das professoras ao longo da investigação desenharam um cenário propício para a compreensão das escolas reunidas como organização temporária e intermediária, destinadas a serem transformadas em grupos escolares. Apesar dessa intenção, várias vezes reafirmada pelos governantes de Mato Grosso, quando se analisa a conjuntura educacional a partir dos relatos das professoras que ministraram aulas nas escolas reunidas, percebe-se que essa instituição escolar se encaixava nas necessidades de um Estado com características rurais e, por isso, ela se expandiu de maneira considerável e nem as transposições para constituir grupos escolares fizeram com que esse modelo escolar tivesse seu crescimento diminuído. Ora eram as escolas reunidas que superavam os grupos escolares, ora estes superavam as escolas reunidas. Já as escolas isoladas foram sempre numericamente superiores às duas instituições citadas. Por isso, capturar a memória de professores viabilizou novas reflexões e olhares sobre a temática das escolas reunidas, servindo ainda de contraponto às informações disseminadas pelo poder público sobre a educação primária de Mato Grosso.

Verena Alberti (2005, p. 29) esclarece que há uma concepção simplificada de que trabalhar com história oral se resume em realizar uma entrevista para a pessoa contar sua vida e gravá-la. Um entendimento equivocado que não contribui para a construção de conhecimento, uma vez que parece “[...] o próprio passado reencarnado em fitas gravadas - como se o simples fato de deixar registrados depoimentos de atores e/ou testemunhas do passado eximisse o pesquisador da atividade de pesquisa”.

A história oral é metodologia que possibilita a construção de conhecimento sobre o passado, pois “Deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as versões que os entrevistados fornecem acerca do objeto de análise” (ALBERTI, 2005, p. 30). Com as Escolas Reunidas, as versões apresentadas pelos entrevistados foram de encontro às informações fornecidas pelo poder público. Eles descreveram estas instituições como semelhante aos grupos escolares e descartaram as peculiaridades apresentadas pelas localidades, as quais fizeram com que estas ganhassem novos contornos, tais como permanência da separação por classe e série, embora a composição de classes mistas fosse recurso necessário para atender o número de alunos exigidos pela legislação educacional mato-grossense.

Alberti (2005, p. 30) explica que “[...] o emprego da história oral significa voltar a atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido”. No presente estudo, tal recurso

metodológico prevalece, uma vez que as produções existentes em Mato Grosso se dedicaram, prioritariamente, a descrever e analisar os grupos escolares, com exceção do trabalho de Santos (2014). Por isso, estabelecer o que se quer saber sobre o tema se torna importante para o sucesso da pesquisa, e não se aventurar a realizar uma entrevista sem um planejamento prévio. Já

[...] a escolha do método, então, é preciso compreender que a opção pela história oral depende intrinsecamente do tipo de questão colocada ao objeto de estudo. Por outro lado, ela também depende de haver condições de se desenvolver a pesquisa: não é apenas necessário que estejam vivos aqueles que podem falar sobre o tema, mas que estejam disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhes será solicitada (ALBERTI, 2005, p. 31).

Dessa forma, a confiabilidade do entrevistado é importante para o bom andamento do trabalho. Alberti (2005, p. 32) ressalta que não importa a quantidade de entrevistas e sim a contribuição que estas darão para o trabalho. O que importa é a “[...] posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. [...] que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situação ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. De imediato, a ansiedade do pesquisador em busca de informação sobre o tema pode contribuir para que se façam entrevistas que, no primeiro momento, pareçam ser relevantes para o trabalho, mas, ao iniciar as análises percebe-se que não continham informações que pudessem acrescer ou elucidar o objeto de estudo. Foi o que aconteceu conosco no início das visitas aos municípios mato-grossenses. Diferentemente da cidade, no interior as pessoas são muito receptivas e apreciam a importância de uma pessoa estar disposta a contar sua história de vida. Por isso, quando encontramos (os quatro pesquisadores do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT mencionados na Introdução, os quais compuseram a equipe que realizou a coleta de dados em 2011-2012) um professor antigo que pudesse falar sobre a educação primária, professores leigos, os edifícios físicos das escolas reunidas, das escolas rurais e livros didáticos, o mesmo indicava e convidava outro professor para ir a sua casa para participar também dos trabalhos. Muitas vezes, éramos recebidos, por uma professora, na cozinha de sua residência, e enquanto a entrevistada fazia o café e tirava o bolo do forno, ia contando sua história de vida.

Quanto ao tipo de entrevista, optou-se por trabalhar com história de vida, pois esta “[...] tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou” (ALBERTI, 2005, p. 31).

Carlos Sebe Bom Meihy (2005, p. 43) acrescenta que há duas definições importantes para se trabalhar com história oral, uma que a concebe enquanto técnica e que utiliza de uma documentação (escrita e iconográfica) paralela, “[...] e que os depoimentos seriam mais um complemento. O objeto central, nesse caso, seria a documentação cartorial, escrita ou imagética”. O autor ressalta que se deve perceber a importância dos depoimentos orais para o trabalho, se eles são complemento ou centralidade na pesquisa.

A história oral privilegia, enquanto método, “[...] os depoimentos como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar as entrevistas como ponto central das análises” (MEIHY, 2005, p. 44). Ao considerar a história oral nessa perspectiva, estabelece-se um vínculo com a memória. Apesar de contar com muitos documentos iconográficos e documentação escrita, estes, por si sós, não fortaleciam o estudo sobre as escolas reunidas, e a análise poderia ficar na recorrência do que era veiculado pelo poder público.

O vínculo entre história oral e memória se fundamenta no fato de que “[...] os projetos de história oral promovem uma mediação significativa entre a memória e a história. A responsabilidade documental da história oral é que dá sentido à memória como tema para história (MEIHY, 2005, p. 53). Sem essa fundamentação oferecida pela história oral, poderiam se tornar meras entrevistas. Sobre como trabalhar com memórias, Montenegro (2013 p. 55) ressalta que:

Ao recorrermos à memória como fonte documental, considerando, inclusive, os seus mais diversos suportes materiais, devemos estar atentos as suas múltiplas dimensões cognitivas. Nesse aspecto, não se deve esquecer que a memória oral é uma reconstrução do presente, em que o narrador relembra algo vivido. No entanto, aquilo que ele diz ter vivido, necessariamente, não significa que, o que se passou ocorreu da forma narrada.

As memórias, nesse sentido, são reconstituições das lembranças passadas e, por isso mesmo, podem sofrer alterações ou lapsos ao ser reconstituídas. Ao narrar um fato ocorrido, as memórias “[...] se traduzem em lembranças que, ao recriarem o sentido das imagens e refazerem os sentidos da experiência, nos possibilitam construir novos significados para nossas vidas e sobre nós mesmos” (PÉREZ, 2003, p. 8).

Talvez seja por esse fato que Burke (2000, p.73) enfatiza: “As memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade”. O pesquisador deve ficar atento aos fatos narrados e buscar meios de analisá-las dentro de um contexto histórico, econômico e social. As memórias individuais não estão dissociadas das memórias coletivas.

Ven, Faria e Motta (1997, p. 215) chamam a atenção para a importância do momento em que se realiza a entrevista de história de vida:

Uma entrevista de história de vida é um “momento solene” em dois sentidos. Por um lado, há todo um aparato técnico, a presença de pesquisadores que são encarados pelo entrevistado, quase sempre, como seres dotados de uma “autoridade acadêmica”. O entrevistador toma a iniciativa de apontar seus objetivos e interesses e escolhe os indivíduos a serem entrevistados. Por outro lado, apesar destes aspectos, à primeira vista constrangedores, o entrevistado concorda em desnudar sua história diante de pessoas normalmente desconhecidas, o que não é uma situação comum.

A seriedade do momento deve ser levada em consideração, pois as pessoas estarão narrando particularidades que, muitas vezes, escapam entre as inúmeras frases ditas. Não lembram somente de si, mas de seu entorno e da vida coletiva. Sobre a memória individual e coletiva, Souza e Salgado (2015, p. 142) elucidam que esta “[...] elimina aquilo que é trivial e, muitas vezes, armazena fatos que nunca sequer vivenciamos”. Ao descartar alguns acontecimentos, o ser humano evita uma sobrecarga que pode lhe causar danos, já que geralmente guardamos aquilo que teve significado para a nossa vida e descartamos situações complexas que envolvem medo, tristeza, humilhação, perda e que causam sofrimento. Essa propriedade da memória estabelece:

Aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada ou esquecida faz com que sejamos sujeitos únicos, uma vez que, para duas pessoas, vivenciando a mesma situação, a forma como esse momento será armazenado será distinta. O conjunto de memória de cada pessoa influencia a sua personalidade (Ibid., p. 141).

Assim, entende-se que não só um mesmo fato vivido será guardado na memória de maneira diferenciada, mas as maneiras que vivenciamos cada fato. Dessa forma, nos tornamos diferentes uns dos outros. “A pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico) [...]” (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 14).

O trabalho com memória de professores em Mato Grosso ganhou uma importante contribuição com a pesquisa “*Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960*” de Rômulo Pinheiro de Amorim (2013). Este trabalho buscou analisar a formação profissional de professoras primárias e suas trajetórias profissionais nos anos de 1960. O autor utiliza a história oral enquanto método de pesquisa para ofertar um espaço de diálogo com o passado, pois, “A memória está relacionada

com o passado. Um passado que é construído pelo indivíduo, porém, pertencente a uma conjuntura social” (AMORIM, 2013, p. 22).

O Estudo de Jorge E. Aceves Lozano (1994, p. 1), no trabalho intitulado “*El uso de la historia oral y de vida en la investigación educativa: Algunos aspectos teóricos y metodológicos*”, contribui para o debate sobre a necessidade de entender que a história oral e de vida têm sido um tema abordado com maior efetividade no campo de pesquisa educacional, mas, no caso da presente investigação, a temática deve considerar duas vertentes diferentes: uma, que trata a história oral enquanto objeto de estudo fechado em si e, a outra, tomada como recurso metodológico utilizado para compreender a *praxis educacional*.

Dessa forma, as pesquisas investigativas desse campo “[...] tendem a ser cada vez mais complexos e abrangentes. Os desafios que surgem não são mais simples e agora são mais ambiciosos e com vontade de influenciar o ambiente social em que foram gerados” (Ibid.). Por isso, considera-se que o contexto social é produtor e/ou influenciador da visão de mundo das pessoas e, conseqüentemente, esse fato aparece implícito quando se utiliza, na pesquisa educacional, da história oral e de vida de professores na pesquisa educacional, a exemplo das memórias do professor Genésio Marques, o qual apresenta as conjunturas sócioeducacionais da época.

A História das professoras apresentadas por Amorim (2013, p. 152) mostra como a história oral lhe possibilitou compreender as mudanças na educação primária, uma vez que “[...] a partir da implantação dos planos educacionais, pode-se perceber as influências dessas em Mato Grosso e como este contexto interferiu na vida profissional das professoras primárias no estado”.

Lozano (1994, p. 4) elucida ainda que as pesquisas que trazem os dados de fontes orais podem contribuir para “[...] a expansão do conhecimento social, facilita o acesso do público interessado ao conhecimento histórico e promove experiências nos projetos políticos, comunitários e de autogestão”. O autor acrescenta que o historiador que se apoia no recurso da oralidade,

[...] não é apenas um arquivista, e não apenas um difusor das descobertas, também é analista dos conteúdos da fonte e um crítico de seus resultados. No entanto, não será muito longo para criar um link com os assuntos sociais com os quais ele interagiu e sobre o qual sua pesquisa é abordada. Este *link* pode ser feito desde o início através de uma estratégia de ligação e ação colaborativa, ou como é conhecida no campo educacional, para aplicação e intervenção na prática (Ibid., p. 7).

O *link* com os acontecimentos sociais/educacionais da época faz com que o contorno do desenho do cenário seja mais efetivo e acentuado. Não se pode deixar as informações soltas, sem entender a importância de tais eventos. As análises das fontes orais podem proporcionar a oportunidade de organizar as fontes para subsidiar as reflexões atreladas/associadas às fontes documentais escritas e icnográficas. Esse desafio é descrito por Lozano (1994, p. 7):

No desafio de produzir uma estratégia produtiva e rica em resultados, o pesquisador pode propor diferentes procedimentos para construir as fontes historiográficas da memória. Por um lado, ele irá organizar e formar aqueles relacionados às “fontes orais”, que são todos os materiais resultantes da interação entre o investigador e os informantes ou narradores, em virtude da situação da entrevista.

As narrativas contribuíram para elucidar algo que ainda era desconhecido, pois, as estratégias do Governo Federal em realizar um processo de recuperação de professores sem formação nos Estados tinham, segundo o autor, a intenção de formar uma equipe de especialistas que pudessem realizar a “[...] organização de uma nova formação docente para o país, com o intuito de repassar técnicas e metodologias apreendidas em outros países, como nos Estados Unidos” (Idib.). Em Mato Grosso, há lacuna e silenciamento de alguns assuntos educacionais, como por exemplo, sobre os motivos de o estado ter quase 70% de professores leigos, inclusive efetivados.

O trabalho de Amorim foi referenciado para exemplificar as possibilidades de se trabalhar com a história oral nas pesquisas educacionais, especialmente porque, em Mato Grosso, ainda não se tinha realizado um trabalho que pudesse apresentar as professoras primárias enquanto intelectuais da educação, e a história oral contribuiu substancialmente para isso. Não diferente dessa situação, o presente trabalho com as escolas reunidas, tendo por base a história oral, mostrou que a mesma foi fundamental para a pesquisa.

Na investigação sobre as escolas reunidas em Mato Grosso, foi realizado um planejamento prévio sobre as localidades a serem visitadas, pois não se tinha ideia por onde começar a pesquisa. Para saber se nas localidades existiam escolas reunidas e rurais, o grupo de pesquisadores consultou o livro de registro de escolas primárias de Mato Grosso, dos anos de 1950. Semelhante livro continha o registro de mais de 500 escolas, de todos os tipos (grupos, escolares, escolas reunidas e escolas isoladas) catalogadas e separadas quanto a sua localização, havendo também o registro dos docentes e seu percurso na escola (o ano que foi

admitido, quando foi exonerado e/ou saiu de licença e quantos anos permaneceram na instituição).

Após a estada no município de Chapada dos Guimarães, a situação mudou de direção e as entrevistas passaram a desenhar o caminho a ser percorrido. Era um docente que se lembrava de um colega que tinha participado do Curso de Férias, outro que ministrava aulas nas escolas reunidas e nas escolas rurais, às quais foram adicionadas algumas informações de arquivos conservados nas escolas, como em Diamantino, no Colégio Estadual Plácido de Castro, que ainda conserva parte de sua história graças às peças documentais ciosamente guardadas em um cômodo da escola. Pode-se dizer que a memória indicou os passos a serem seguidos na pesquisa.

Dessa forma, de comunidade em comunidade foi possível verificar a dificuldade de se encontrar escolas reunidas. Talvez por elas estarem sempre relacionadas aos grupos escolares, a maioria dos entrevistados lembravam mais das escolas rurais, do curso de férias, do livro didático e as memórias pareciam embaralhadas quando se tratava de distinguir quando as escolas passaram de isolada para reunidas e depois para grupo escolar, o que constitui forte indicativo de seu caráter transitório. A dificuldade de encontrar fontes que elucidassem as conjunturas de criação desse modelo intermediário pode estar relacionada ao fato de que algumas escolas reunidas funcionaram um ano e logo foram transformadas em grupo escolar, fazendo com que ocorresse uma interrupção nos fatos narrados pelos depoentes.

4.2 Professoras leigas das Escolas Reunidas e dos Grupos escolares

Estamos tecendo ramificações ou traçando linhas que possam emoldurar o desenho de um complexo modelo de escola primária, instituído pelo poder público, similar aos grupos escolares, implantada em vários países. Deveria essa modalidade de escola fazer uso de um modelo que conservasse a organização da escola graduada, sem funcionar em edificações modernas e de custo mais baixo aos cofres públicos, se comparada aos grupos escolares, ou seja, um modelo que seria a solução dos problemas de investimento educacional. A grande contradição está no fato de que nem as escolas reunidas foram implantadas em Mato Grosso, como demandava sua proposta originária, mas foram sendo adaptadas de acordo com a capacidade das localidades em que se instalaram.

A escola reunida acabou por se assemelhar aos grupos escolares em sua organização e estrutura pedagógica, mas foi lhe atribuída, em algumas localidades, classes mistas e comportando mais de uma série na mesma sala, à semelhança das escolas isoladas. Isso, porque, para continuar em funcionamento, deveria atingir o número de alunos (mínimo de 25 a 35 alunos) por classe e, como não havia alunos em número suficiente para abrir uma turma de meninos e uma de meninas, a solução foi a de formar classes mistas.

A recomposição da trajetória das Escolas Reunidas foi constituída, até aqui, por fontes documentais oficiais, principalmente tendo por base as mensagens de governadores, sendo que os relatos veem a contrapelo, dando suporte às pistas encontradas para comprovar que o modelo das escolas reunidas funcionou também com muitas semelhanças às das escolas isoladas. As informações fornecem indicações de que o cotidiano das escolas reunidas não era idêntico ao dos grupos escolares e tampouco das escolas isoladas, pois ficava com práticas mescladas e intermediárias, assim como seu modelo escolar.

O aluno Genésio Marques estudou uma Escola Reunida em Barão de Melgaço, pois ele morava, quando criança, na localidade de Barão de Melgaço que, no passado, era vinculada ao município de Santo Antônio do Leverger-MT, ali estudando até o 4º ano. Sobre o município de Barão de Melgaço, vejamos:

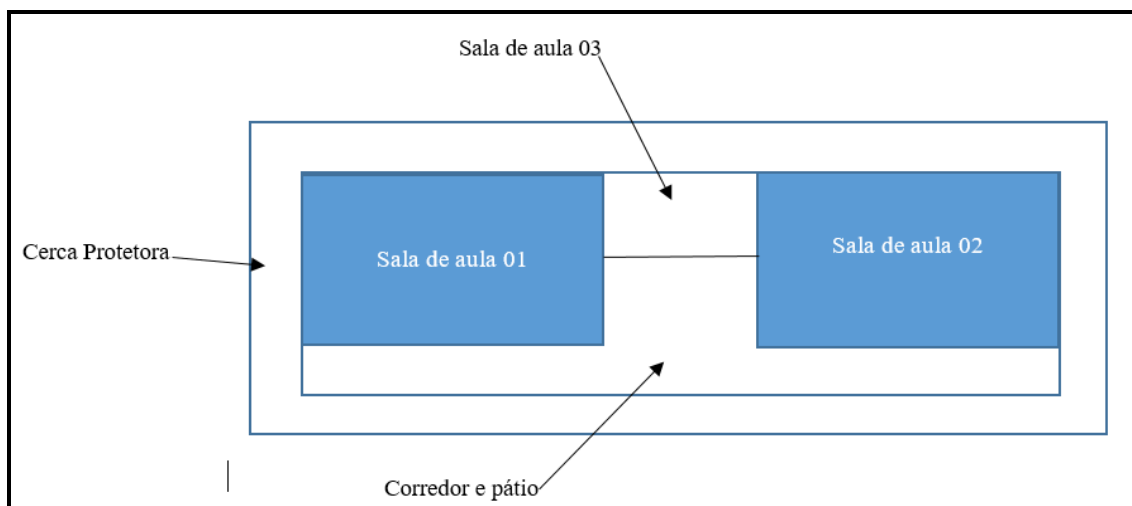
Em 1897, foi criada a Paróquia de Melgaço. No dia 25 de março de 1902, criado o município de Melgaço, encampando o de Santo Antônio do Rio Abaixo. Algum tempo depois, o município foi suprimido, porém restaurado novamente em 1938. No dia 31 de dezembro de 1943, a Vila de Melgaço passou a denominar-se Chacororé, devido à lagoa do mesmo nome. A Lei nº 319, de 30 de setembro de 1948, alterou novamente a denominação para Barão de Melgaço. O município foi criado através do Decreto de nº 690, em 12 de dezembro de 1953 (BARÃO DE MELGAÇO, 2017, p. 1).

A localidade era de estilo rural e a escola construída no alto de um morro, de onde se via toda a cidade. Essa peculiaridade fez com que Genésio iniciasse seu relato desenhando em uma folha de papel a planta de como era a Escola Reunida de Barão de Melgaço para, depois, explicar sobre seu cotidiano escolar. O desenho foi assim traçado¹⁷:

¹⁷ Tentou-se reproduzir o desenho a partir da narrativa do professor Genésio

Ilustração 22:

Planta da Escola Reunida de Barão de Melgaço



Fonte: Dados do autor, 2017.

Essa escola reunida¹⁸ foi denominada “Cel. Antônio Paes de Barros”, em homenagem à pessoa que doou o terreno para a construção da cidade de Barão de Melgaço, o coronel da região, conhecido como Totó Paes¹⁹. A escola tinha três salas de aula, duas que funcionavam em salas fechadas e outra improvisada no pátio. Uma terceira sala de aula foi incorporada, para atendimento da demanda de alunos, por isso se desdobrou em dois turnos (matutino e vespertino). Eram turmas de 1º ano A, 1º ano B, 1º ano C, 2º ano, 3º ano e 4º ano.

A temida tabuada também era cantada pelos alunos da Escola de Barão de Melgaço, para sua memorização. Eles faziam uma roda e Marques ressalta que estudava muito para não se sair mal e levar palmatória, instrumento punitivo utilizado por professores e também aplicado entre os próprios alunos que não conseguissem responder corretamente, como quando a professora perguntava, por exemplo, $7 \times 9 = 63$. Acredita-se que era difícil se adaptar às novas práticas pedagógicas, pois a escola reunida de Barão de Melgaço foi primeiramente uma escola isolada rural e guardava algumas práticas desse modelo, já que alguns dos seus professores, também foram trabalhar nas escolas reunidas.

¹⁸ A localidade teve figuras ilustres, o nome da cidade foi em homenagem ao “Almirante Augusto João Manoel Leverger - o Barão de Melgaço, por seus atos heroicos e suas qualidades como homem, militar e Presidente da Província de Mato Grosso” (BARÃO DE MELGAÇO, 2017).

¹⁹ Antônio Paes de Barros, alcunhado Totó Paes, foi um grande latifundiário e usineiro de cana-de-açúcar, de grande prestígio político, chegando a ser Presidente do Estado, período em que foi assassinado, no ano de 1906.

Na escola, não havia merenda e, de acordo com Genésio Marques, os alunos compravam, de algum colega que levava “queimadinha”, isso quando tinham dinheiro, um doce feito com açúcar que se transformava em bala quando chegava ao ponto denominado de puxa-puxa. Outro dado importante era que não havia banheiro na Escola Reunida Cel. Antônio Paes de Barros e as crianças, em Barão de Melgaço, tinham que fazer suas necessidades no mato. Para sair da sala, nessas ocasiões, ele dizia: “professora, preciso ir a breve”, a professora já sabia que ele queria ir fazer suas necessidades. A história dessa escola se assemelha ao cotidiano das escolas reunidas de Mimoso, também com três salas de aulas.

A informação oferecida pelo aluno da Escola Reunida Barão de Melgaço, Genésio Marques, descreve como ocorriam as provas depois do 4º ano, para o exame de “Admissão”, processo seletivo para continuidade dos estudos. Havia um programa estabelecido, que os alunos estudavam um ano inteiro para conseguir sua aprovação, condição para que ele avançasse para o secundário. Este exame era de um grau de complexidade maior, tanto que tinha um programa próprio e impresso, para ser estudado, abrangendo conteúdo dos quatro anos do antigo primário. A admissão foi criada durante a Reforma Francisco Campos e sancionada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

Genésio relata ainda que a prova era aplicada por pessoas alheias à comunidade escolar, quando ele realizou a prova de exames de admissão, pois gostaria de estudar no Seminário Episcopal da Conceição, em Cuiabá. Para a prova foram convidados um exator (funcionário da Exatoria), um dentista da cidade e uma mulher que trabalhava no telégrafo, os quais, para impressionar os alunos, faziam uso de palavras complexas, a exemplo da mulher do telégrafo, que utilizou a palavra “cite” em suas perguntas orais, e ele, na época, não sabia o que era para fazer, não sabia o que significava citar.

O exame de admissão foi um objetivo alcançado por Genésio, visto ter sido aprovado e passou a estudar o ensino secundário no Seminário Episcopal da Conceição, estabelecimento de ensino confessional, sob o comando dos salesianos²⁰. O exame de admissão também foi extinto pela Lei 5.692/71, a mesma legislação que extinguiu os grupos escolares, as escolas isoladas e as reunidas, transformando-as em escolas de 1º e 2º graus. O

²⁰ Esta instituição foi a primeira a ofertar o ensino secundário em Mato Grosso, e sua grade curricular primava pelos preceitos cristãos. O poderio deste seminário só foi abalado em 1880, quando se inaugurou Liceu Cuiabano, primeira instituição pública de ensino secundário. Os dois estabelecimentos passaram a disputar os alunos que almejavam cursar o secundário, pois, assim, garantiriam as verbas para manutenção desse nível de ensino (SÁ; SIQUEIRA e REIS, 2006).

citado aluno guarda com alegria, não só as lembranças do ensino primário, como também do seu diploma, ao término deste nível de ensino:

Ilustração 23:

Certificado da Escola Reunidas Cel. Antônio Paes de Barros 1961



Fonte: Acervo Pessoal (MARQUES, 2012).

O depoente concluiu o curso primário com nota exemplar, por isso foi aceito, após os exames de admissão, no Seminário Episcopal da Conceição. Percebe-se que, mesmo sendo um aluno de escola sem as condições pedagógicas adequadas, as aulas ocorriam de maneira que a professora em uma sala lotada, segundo Marques, ensinava os mais adiantados e passava matéria para os mesmos, enquanto estes passavam de carteira em carteira ensinando os mais atrasados. Pela narrativa do professor, quando estavam no início da alfabetização, a professora pegava em suas mãos para ensinar a escrever e copiar do quadro. Talvez, nas localidades mais distantes da Capital, as escolas reunidas continuassem com práticas similares àquela adotadas nas escolas isoladas, até sua permanência definitiva no local. A estratégia talvez fosse organizar um cotidiano diferente nas áreas urbanas, onde a flexibilidade só poderia ser executada por um modelo intermediário sem definições “fechadas”, mas que se adaptasse à realidade educacional da localidade, por isso, as escolas reunidas eram as mais adequadas para cumprirem esse papel.

Alves (2017, p. 4425) tratou das Escolas Reunidas Sant'Anna do Parahyba – MT, instituição que foi “[...] oficialmente instalada em 1935, porém elas começaram a ser mencionadas nos documentos escolares a partir de 1928”, funcionando em um prédio alugado, localizado em na área urbana. Por se tratar de uma escola urbana, o prédio apresentava condições características dessa área, como pode-se perceber na ilustração abaixo:

Ilustração 24:

Escolas Reunidas Sant'Anna do Parahyba (1928)



Fonte: ALVES (2017, p. 4426).

A fachada da escola se assemelha a das escolas Reunidas Caetano Dias, em Diamantino, com a diferença de os alunos não parecerem uniformizados. Este prédio era muito comum em toda região e, atualmente, ao visitar municípios do interior, facilmente se encontrarão edificações similares.

A professora Agripina contribuiu também para a reflexão dessas questões, pois ela atuou, na década de 1960, na Escola Reunida como professora e narrou as dificuldades que haviam na localidade de Nossa Senhora da Guia, hoje distrito de Cuiabá.

Bertoldo (2012, p. 21) esclarece que esse distrito de Nossa Senhora da Guia, a 40 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá, dava fácil acesso para algumas outras localidades, como Rosário Oeste, onde as pessoas ainda se sentam na calçada para conversar, à tardezinha, fazem “[...] fogão de canga para uma comida mais demorada e o encontro em frente ao bar, que também dá lugar à parada principal de ônibus que vem da capital”, é composta por um povoado e inúmeras chácaras e sítios (ALMEIDA, Depoimento, Distrito da Guia, 11 de setembro de 2012).

A professora Agripina de Almeida estudou no grupo escolar José Magno, em Cuiabá, juntamente com as professoras Irene e Elza Cuiabano, e começou a dar aulas em 1965, no distrito da Guia. Ela acrescentou que nunca quis ser professora, foi a necessidade que a conduziu por esse caminho. “[...] Porque se tinha a necessidade de trabalhar e achei que era mais fácil ser professora. No quarto ano primário, tudo que eu aprendi no quarto ano primário na escola rural e vi lá no ginásio” (Ibid.). A Escola Reunida Filogônio Corrêa mantinha uma organização que em nada se diferenciava das escolas isoladas:

Era uma sala de aula com alunos segundo terceiro e quarto, sabe que aqui, nós éramos tudo em uma sala só, e eu sempre fui assim com aquela vontade de estudar, estudar, o que é que acontecia comigo dentro da sala de aula, a professora passava exercícios de contas pro quarto ano né primário, eu era o segundo, ai eu falava essa ai eu faço com o pé, a professora falava você faz com o pé péra ai, você faz com o pé agora você vai fazer com a mão, vai no quadro fazer, eu fazia divisão com cinco algarismos até hoje eu não uso maquina nada. (Ibid.).

Ela sempre se mostrou adiantada nos estudos e, quando foi estudar nas escolas reunidas José Magno para cursar o quarto ano, foi discriminada por ser da escola da Guia: “eu fui daqui pra fazer o quarto ano lá, tive uma professora que falou assim, ah veio da guia, ela num, vamos ter que rebaixar ela para o segundo ano, o estudinho da guia não vale nada, falou pra mim”. (Ibid.). Percebe-se na fala da entrevistada a tristeza ao se referir o fato, já que estavam discriminando-a quanto ao local dos seus primeiros de estudos.

A professora da Escola Reunida José Magno sequer indagou o que ela estudara lá na Guia e nem olhou a documentação que ela levou por ocasião da transferência, prejudgando-a como aluna fraca. Como resposta, a professora Agripina levou “[...] todas as minhas provas que eu fazia na Guia, quando eu cheguei lá, eu estava na fila cantando, naquela época a gente cantava, estava cantando com o pacotinho de prova que eu fiz aqui, ai ela perguntou, me mostra essa prova pra mim vê o que é, ai eu mostrei para ela” (Ibid.).

A professora teve uma reação de espanto e surpresa ao ver que ela dominava conteúdo não de segundo ano, mas já de quarto ano. Então, seu pré-julgamento estava errado sobre a escola da Guia:

É, ai quando ela olhou a prova ela, menina você fazia tudo isso lá, isso aqui a gente dá pro quarto ano, aqui já no final, eu fazia porque aqui na época que era a filha Maiorina Saturnina de Mello, morra lá em Cuiabá, ensinava tudo, então nos fazia o fator de decompor o fator primos, coisas que eles ainda não estavam ensinando lá eu já sabia aqui, ai ela falou vamos ficar com ela aqui no quarto ano, ai que eu fiz o quarto ano, graças a Deus, foi muito bem feito (Ibid.).

De acordo com Rossi (2017, p. 320) havia uma “afirmação da superioridade dos grupos escolares pelo olhar dos inspetores e diretores de ensino também pode ser observada quando o assunto eram as escolas reunidas”. Isso se devia ao fato de que ter *status* ter Grupo Escolar, significava desenvolvimento.

O mesmo autor esclarece ainda que essas [...] instituições espalharam-se pelas cidades e zonas rurais do interior brasileiro, organizando-se em locais de população pouco densa. Nestas instituições, como o próprio nome sugere, reuniam-se, num mesmo lugar, quatro ou mais escolas isoladas, para facilitar o ensino e sua fiscalização (Ibid.).

No Estado de São Paulo, Rossi (Ibid.) encontrou registros fotográficos que “[...] identificam construções físicas diferentes dentro do modelo de escola reunida. Ou seja, em algumas localidades a simplicidade arquitetônica revelava o pouco dispêndio de recursos para sua construção”. Em outras localidades, o prédio apresentava uma estética diferenciada. Como mostra o autor nas ilustrações:

Ilustração 25:

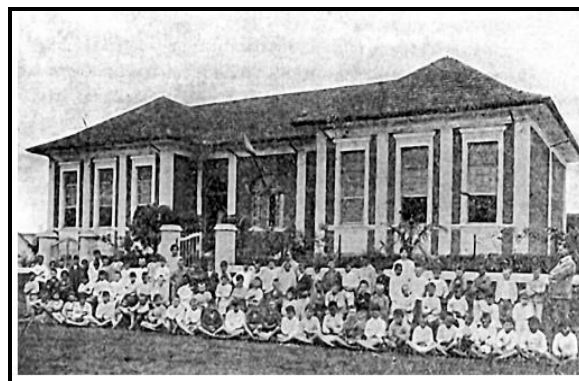
E. R. Rurais (Itajuby – 1923)



Fonte: ROSSI, (2017, p. 320).

Ilustração 26:

E. R. Vila Rezende (Piracicaba – 1923)



Fonte: ROSSI, (2017, p. 320).

O fato de apresentar diferentes configurações em seus espaços físicos, as escolas reunidas foram criadas seguindo a mesma proposta dos grupos escolares: “Enquanto espaço de organização de ensino, essas escolas, nos relatórios de inspetores, embora consideradas em situação de vantagem em relação às isoladas, foram avaliadas como carentes de uma remodelação” (Ibid.). Esse modelo escolar teve um crescimento espantoso, segundo o autor, nos primeiros anos republicanos em São Paulo, uma vez que, de 39 unidades, em 1919, passou para 348, em 1923. Tal fato pode estar associado à similaridade de sua organização das escolas reunidas com os grupos escolares desaparecidos:

[...] muitos inconvenientes que se encontravam na escola isolada. Tornava-se mais intensa a fiscalização do trabalho do professor. Por outro lado, haveria um emprego das energias desse professor que, desobrigado de outros deveres a ele impostos pela escola isolada, teria mais tempo para se dedicar exclusivamente aos trabalhos de sua classe, agora seriada (Ibid.).

As escolas reunidas corrigiam outro problema frequente nas escolas isoladas “[...] os defeitos higiênicos das instalações das escolas isoladas, além de assegurar sua instalação definitiva. Assim, configuravam-se em espaços mais modestos e buscavam aliar menores gastos à racionalidade funcional dos grupos” (ROSSI, 2017, p. 322).

Diante do contexto apresentado, fortalece o argumento de que não só em Mato Grosso como em outras localidades, as escolas reunidas constituíram-se em um modelo intermediário para a educação primária pela flexibilidade de instalações. Sua disseminação nos diferentes estados estava relacionada também à densidade populacional.

4.3 Professora primárias das escolas reunidas – memórias educacionais

A ‘fonte oral’ formada no final de uma investigação é um corpus de informações qualitativas que possui características complexas, que podem expressar uma diversidade temática, por gênero, posição social e por contrastes temporais e espaciais, entre muitos outros aspectos ou dimensões de vida social. (LOZANO, 1994, p. 10).

A epígrafe que abre este tópico enfatiza um assunto muito presente no meio educacional, qual seja, a discriminação segundo a origem escolar. A professora Agripina e outras professoras que não obtiveram formação na Escola Normal, foram alvo de comentários maldosos e de preconceitos. Um contraste importante foi que, apesar de não ter o certificado de normalistas, ministraram aulas nas escolas reunidas e também nos grupos escolares.

Esse preconceito talvez tenha sido gerado pelo fato de que na escola reunida da Guia os alunos estudavam juntos em uma mesma sala: “[...] era numa sala só... até porque não tinha sabe o que, professor suficiente, então colocava primeiro ficava de primeiro ano em outra sala ai segundo terceiro e quarto em uma sala só, quando ela passava exercício esse aqui é para o quarto ano, esse aqui é para o terceiro ano esse aqui é para o segundo ano” (ALMEIDA, Depoimento, Distrito da Guia, 11 de setembro de 2012).

Nas localidades distritais, o professor “repartia” o quadro e passava exercício para cada um dos anos. Era complexo ministrar conteúdos diferentes para uma mesma turma, mas, assim como a professora Agripina foi educada, ela também transmitia para os seus alunos utilizando-se da mesma metodologia, principalmente a questão de autoridade do professor:

É eram bastante alunos, eram meios traquinas, mas eu levava tudo no papo deles, nunca me faltou com respeito, porque o que eu falava, tava falado, então era eu não tinha o que mi queixar dos meus alunos, até hoje eles me encontram comigo na rua, é professora a senhora era boa, tinha professora que chegava pegava na orelha puxava, eu não, eu conversava, olha é assim, assim e assim e eles aceitava (Ibid.).

Percebe-se que a palavra do professor era como lei a ser seguida pelos alunos e familiares, ninguém questionava os motivos de suas ações: “Os testemunhos não só narram fatos que aconteceram, mas também nos dão maneiras de ver e pensar coisas, valores, preocupações, anseios; em suma, uma variedade de crenças e pensamentos que acompanharam as experiências passadas” (LOZANO, 1998, p. 14).

São estes fatos que estão permanentemente em conflito nas análises, quando o assunto é o estudo de memórias. A subjetividade se torna intrínseca nas narrativas dos atores, como também suas artimanhas na parte que cabe à interpretação dos historiadores. Por isso, “[...] a realidade empírica dos fatos não pode depender unicamente das memórias, requer uma pluralidade de fontes e uma diversidade de informações não armazenadas na memória individual” (Ibid.), que farão com que haja indícios que fortaleçam os fatos narrados pelos entrevistados.

Nesse trajeto de pesquisa, que analisa a história de vida de professores primários das escolas reunidas, o “[...] historiador encontra informações precisas de um tempo e espaço passado, observa, seleciona e deixa de lado muitas coisas para incorporar na gaveta do esquecimento”. Isso porque a seleção parte das hipóteses que se quer comprovar e, para tal, detalhes importantes expressos nos relatos podem fugir à percepção do pesquisador (Ibid., p.15).

O interessante é que, ao voltar às transcrições e ao áudio original, o pesquisador consegue interpretar as mesmas falas sob novos olhares, pois o tempo e o espaço não são os mesmos, tampouco o pesquisador e sua visão de mundo. Isso ocorreu com a entrevista da professora Odete Vieira de Barros. No período da elaboração da dissertação de mestrado, ouvi o áudio e li a transcrição e quase nada me havia chamado a atenção.

Vejamos como se manifestou o ensino na Escola Reunida de Diamantino. A professora Odete, entrevistada, nasceu em Diamantino – MT. Seu pai foi lavrador, tinha um sítio e cultivava roça de subsistência, criando ainda gado, sendo sua mãe doméstica. Odete estudou o primário no colégio das irmãs Santa Terezinha, na mesma localidade, tendo, mais tarde, sido convidada para ministrar aula no mesmo colégio que estudou, e depois na escola reunida Major Caetano Dias. O prédio era simples, típico de áreas distritais e rurais:

Ilustração 27:

Escola Reunida de Diamantino (1946)



Fonte: LIMA, (2012).

No início foi difícil, pois eu “[...] ficava mais segurando assim outras professoras que entravam de licença né, aí fiquei um tempo assim trabalhando” (BARROS, Depoimento, Rosário Oeste, 19 de setembro de 2012), porque não tinha formação e ficava substituindo as professoras que precisavam faltar e/ou tirar licença do trabalho.

O ensino, na perspectiva da professora Odete era baseado no livro didático. Ela explica que: “[...] só tinha livro e não tinha mais nada. Então a gente tirava tudo ali pelo livro, passava no quadro as matérias” (Ibid.). Não havia outro parâmetro para se nortear na sala de aula, pois ela não tinha formação específica e porque também havia pouco ou nenhum recurso didático:

Era difícil porque a gente não tinha nada como da a ideia pra eles, era só no livro, a gente tomava leitura dos alunos, pontos a gente passava no quadro para eles copia e estuda, era tudo decorado naquela época. Assim matemática a gente passava problemas que tinha no livro passava no quadro para eles fazer, era tudo assim no livro, mandava eles tira copia do livro, mandava eles estuda leitura, pra dá, que cada um dava a sua leitura, levantava e dava a leitura no livro (Ibid.).

Lozano, (1998, p. 15) faz um alerta ao historiador para que não caia em enganos, pois ele é capaz de construir “[...] seus monumentos domando sua informação, recriando a documentação que mais anseia em virtude de princípios teóricos, ideológicas ou preferências estéticas”, mas, nesse caso, não se trata disso porque a ilustração mostra que as escolas reunidas não seguiam o padrão de ter prédios alugados em melhores condições para a efetivação do ensino primário.

Na simplicidade de docente leiga, ela dizia que tinha que ensinar as crianças, independente das condições estruturais e pedagógicas: *“A gente primeiro ensinava as quatro operações, ai depois a gente passava problemas no quadro para eles resolve, tinha aquele também o... tabuada também que a gente dava para eles estuda. Que vinha os livrinhos da tabuada”* (BARROS, Depoimento, Rosário Oeste, 19 de setembro de 2012).

Com a professora Loide Santana, a situação foi diferenciada, porque ela era filha de garimpeiro e morava em Poxoréo, mas ela começou seus estudos em Rosário Oeste e, mais tarde, após terminar o curso primário, ela ministrou aula em uma sala improvisada, no ano de 1958. Ela estudou em uma escola isolada rural que, por vezes, a deixava em situação difícil, pois era simples, com muitos alunos e dividia sua carteira com uma colega.

O quadro era antigo e havia pouco mobiliário, sua professora dividia os alunos em grupos e para cada um deles passava uma atividade diferente. Uns eram mais avançados que outros, e já sabiam ler sem gaguejar e sem soletrar, porém alguns não sabiam sequer juntar as sílabas. Ela se lembra de sua professora, a quem todos chamavam de dona Pequenina, a qual se tornou referência para ela, pois utilizou a mesma metodologia que ela ministrava aulas para prática em seu cotidiano em sala de aula.

Fatos relevantes ocorreram quando a professora Loide voltou a Rosário Oeste, em 1964 começaram seus problemas *“[...] quem não tivesse cinco anos aqui, ai não tinha mais jeito tinha que ser exonerada né, aí eu mandei busca os tempos de serviço que tinha em Poxoréo, ai até passou de cinco anos, aí tornou ser feito aquela exoneração, né ai continuo”* (SANTANA, Depoimento, Rosário Oeste, 14 de maio de 2012).

A ameaça de perder o emprego nas escolas primárias estava pautada no fato de que em todo estado de Mato Grosso, em 1961, havia mais de 64% de professores leigos e eles deveriam se capacitar durante as férias para aprimoramento das técnicas e métodos pedagógicos a serem reproduzidos, ao final, em sala de aula. O curso foi gerenciado pelo Centro de Treinamento de Cuiabá – CTM:

[...] tinha por objetivo oferecer cursos de formação de professores supervisores que seria feita em seis meses. Após o curso, os supervisores teriam a função de acompanhar as atividades desenvolvidas por até 10 professoras leigas em suas escolas. A orientação dada pelos professores supervisores para as professoras leigas era a oportunidade de inserir os novos métodos de ensino com o intuito de melhorar a eficiência do ensino primário no estado (AMORIM, 2013, p. 65).

Um dos exemplos da mudança operou-se pela interligação do contexto das escolas com as aulas de artes. Amorim (Ibid., p. 147) considera que a “[...] disciplina de artes do curso de férias do CTM – Cuiabá foi a responsável por ensinar as professoras leigas a empregarem o desenvolvimento de trabalhos manuais em suas aulas”. Nessas aulas, de acordo com o mesmo autor, as professoras leigas aprendiam a fazer trabalhos manuais, como QVL (para se trabalhar matemática), cartazes com datas comemorativas, alfabeto com letras bastão e cursivas, cartazes, com os números, e em alguns casos a professora ensinava até a bordar, a costurar e pregar botões. Os aprendizados adquiridos no curso de férias muitas vezes não eram efetivados, porque não se levou em consideração que, na maioria das escolas, não havia recurso algum e tampouco materiais, como, por exemplo, revistas velhas para confeccionar um cartaz. Muito difícil foi a aceitação de uma ex-aluna das escolas reunidas com relação ao curso:

Senti, assim, humilhada porque eu não tinha estudo, mas só quarto ano primário, né, já tinha colegas que tinha escola normal, então ela falava e dizia assim “dona Pequenina está caducando colocando professora leiga aqui no Presidente Marques”, ela está viva ainda essa mulher, mas a outra a diretora já morreu, aí um dia disse pra ela assim... não vou falar o nome... (risadas), me sentia como se não tinha saber nenhum. Elas riam de mim. (SANTANA, Depoimento, Rosário Oeste, 14 de maio de 2012).

A reação da professora frente à humilhação das colegas de trabalho, pelo fato de ela dar aulas no mesmo espaço profissional, foi retratada com indignação, tanto que ela decidiu que iria estudar: “[...] um dia eu vou ter esse diploma de escola normal que você tem e ainda, falei pra ela né...” (Ibid.).

A chance de ter um diploma da Escola Normal veio anos depois, quando terminou o ginásio e teve como professora na Escola Normal, no início dos anos 1980, a mesma pessoa que a havia humilhado no Grupo Escolar. Loide conta que disse a ela: “[...] a senhora vai ver, eu vou vencer na vida, aí foi quando eu iniciei né e fiz o ginásio noturno, aí quando eu fui fazer escola normal ela foi minha professora de história né” (Ibid.).

Ao terminar a Escola Normal, a professora Loide foi realizar a promessa, resgatando o dia em que sofreu humilhações por ser leiga e ministrar aula no grupo escolar: *“Eu passei, terminei mostrei que era boa, a gente quando é nova gosta de pisar nas outros né, fui lá na livraria dela e falei, e ai professora Amarildes, cumpriu a profecia? Loide você está de parabéns... (risada)”* (Ibid.).

Percebe-se que o grupo escolar, assim como a escola isolada absorviam professoras leigas que tinham exercido a docência nas isoladas, mas que não tinham formação na escola normal. Isso ocorria porque o número de professores com formação para o magistério não atendia a demanda das escolas em Mato Grosso, independente do modelo.

No início dos anos 1970, a professora Loide foi dar aula na Escola Reunida Marechal Rondon: *“Eram duas salas né, ai depois fizeram mais duas né, ai ficaram quatro salas né, por... e professores também não tinha sala né”* (Ibid.). A aparência da escola reunida em questão era similar à de Diamantino, instalada em prédio simples:

Ilustração 28:

Escola Reunidas Marechal Rondon (1968)



Fonte: MATO GROSSO, Escolas Reunidas Marechal Rondon (Acervo, 2012).

A ilustração mostra que a escola tinha somente duas salas de aulas instaladas em um prédio típico do interior, simples e não possuindo estrutura física para atender uma demanda grande de alunos. O Regulamento da Instrução Pública de 1927 determinava que as escolas reunidas teriam, no mínimo, 4 classes e, no máximo, 6. Isso demonstra que esta escola era

reunida somente na nomenclatura, pois sua organização mantinha as características de uma escola isolada. A Professora Loide descreve o cotidiano escolar da Marechal Rondon:

A aula, sempre quando eu ia dá uma lição né, sempre dava... canto né... sempre começava... não atira o pau no gato totó, porque isso so so não se faz faz faz, Jesus Cristo to to ensinou ou ou, a amar a amar os animais. Então ai eu já incluía não só o português, como também ciência tudo no canto né, ai que eu começava a dar aula assim, quando ia dá uma liçãozinha e se fosse qualquer uma outra eu tinha um cantinho pra mim dá, eu sempre começava com um canto, ainda a diretora era a irmã Zélia freira né, e ela carola, mas eles nunca implicaram comigo, porque eu sou crente né, então ela vinha ouvi, quando minhas crianças entravam pra sala de aula eu fazia uma oração, eu cantava, ensinava eles orar né, sempre ensinei eles dizer assim “ em pé nós vamos cantar (ai apresentava o canto da lição), sentados nós vamos ouvir (que dizer vocês vão e não vão conversar) curvados todos vamos orar arar de joelho (porque perante Deus temos que ajoelhar né) de joelhos assim vamos pedir, ó deus bondoso vem nos guiar no bom caminho nos faz andar. (Ibid.).

Percebe-se que a professora entrevistada ressaltou a religião que ela adotava como preceito de vida e a socializava no espaço escolar, por meio de cantos e modos de viver. Ela contou que raramente se sentava, porque a sala de aula era muito cheia e pequena para 30 alunos, por isso ficou doente:

[...] eu peguei artrose nos joelhos né, o meu joelho ta assim osso com osso roeu, mas eu em pé na sala de aula o tempo todinho, mas nesse tempo criança tinha amor na professora né, eles ficavam sentadinhos na carteira, se um fizesse bagunça eu falava vem cá menino, vem cá, eu colocava ele em cima da mesa, (canto) parabéns pra você nessa data querida (risadas), todo mundo cantava né dali eu descia ele e ele sentava parecia que não tinha mais ninguém na carteira dele, a gente sempre fazia assim, nunca raiava com criança, nunca xinguei um aluno e minhas mãos são virgens nunca bati em um aluno, agora tem um sinal aqui que foi um aluno que cortou o meu dedo (Ibid.).

A entrevistada contou ter tido um acidente, pois um aluno estava com uma lâmina, dessas que se utilizava para apontar o lápis, e quando ela virou de repente, a lâmina atingiu seu dedo e fez um pequeno corte. Mas não ia bater nele, por isso, levou ele para a diretoria para assinatura do livro de ata das ocorrências da escola. Para Lozano (1998, p. 12), o “[...] tratamento e as práticas de interpretação da fonte oral podem atravessar caminhos diferentes, de forma muito empírica e simples às mais complexas e formais”. Nesse sentido, para conseguir entender os motivos que a professora ressaltou com ênfase que nunca bateu em

aluno, e que suas mãos eram virgens, o que só poderia ser comprovado ou desmontado a partir da história de vida de um de seus alunos.

A interpretação das fontes orais se torna carregada de emoções, porque em um certo momento da entrevista o historiador se vê frente a fatos que lhe são semelhantes, se emociona com a emoção expressa pelos entrevistados, e se revolta quando algo lhe parece inaceitável, como a humilhação sofrida pela professora Loide no grupo escolar Presidente Marques. São convergências e divergências que fazem com que não só quem participa da pesquisa narre uma história vista sob sua ótica, mas também o que ouve e interpreta, carregando muito de si e de seu mundo nas análises realizadas. A professora Loide fez questão de ressaltar ainda mais seu cotidiano escolar:

[...] era bom, a tarde era sempre os maiores né, eu separava por idade né, de manhã era sempre criança assim de sete anos né, que eles entravam na escola com sete anos, a tarde era criança que tinha até doze anos né, foi estudar comigo uma menina, filha de uma servente, chamada Mara... ela aprendeu primeiro ler, mais que as outras, porque meus alunos quando dava mês de setembro todos sabiam ler, alguns assim, mas tudo assim aquelas palavras né, que eu dava as palavras e mostrava a figura, o dia que eu dava a lição venha no quadro e todo mundo escrevia, não tinha um que não ia lá com giz, pegar na mão deles já peguei muito né. (SANTANA, Depoimento, Rosário Oeste, 14 de maio de 2012).

Percebe-se que há uma necessidade de se evidenciar, nos relatos orais, as façanhas enquanto docente, reforçando sempre o sucesso e quase nunca deixando transparecer as dificuldades cotidianas laborais de uma professora que regia classes com extenso número de alunos. Pelas suas informações, supõe-se que a sala em que ministrava aula também reunia alunos de diferentes séries, pois uns se mostravam bem adiantados e outros atrasados. Talvez as problemáticas vivenciadas por ela, quando fora ministrar aulas no grupo escolar, tenha influenciado seu modo de ser professora, visto o evidente esforço para se destacar e não ser vítima de novos rótulos.

Neste capítulo, a prioridade foi mostrar que, por vezes, as escolas reunidas em Mato Grosso poderiam manter proximidade com as características das escolas isoladas, mas os subsídios teóricos e argumentativos puderam desenhar uma realidade diferenciada, segundo a qual esse modelo intermediário esteve presente no cenário educacional do estado e representou um avanço no melhoramento do ensino. Tinham as mesmas maior fiscalização e divisão de trabalho, além de um diretor para administrar a escola, podendo ser instaladas nas áreas urbanas, distritais ou rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento não é algo fácil de ser adquirido e validado por olhares diferenciados. Compreender esse fato foi o primeiro passo para mudança. Por isso, a finalização da tese se torna um momento complexo, pois resta a sensação de que há muito ainda a ser dito sobre a temática. A partir do título “*Inovação e Híbridez*” se pode desenrolar as considerações sobre esse momento de finalização.

O trabalho todo foi pensado para que o leitor tivesse uma visão sobre a argumentação utilizada para fundamentação da tese, a de que as escolas primárias criadas em Mato Grosso se apresentavam com características diferenciadas das que foram planejadas pelos governantes do estado. Eram instituições educacionais híbridas que se adaptavam às condições demográficas e estruturais da localidade em que eram instaladas. Isso pode mostrar como o Estado de Mato Grosso se apresentava entre os anos 1945 e 1965, com localidades diversas que não se poderia nivelar ou padronizar em um documento oficial, realidade que expressa as contradições no setor educacional e perceptível durante a pesquisa ao se analisar as fontes documentas e as fontes orais coletadas para esta pesquisa.

Para melhor argumentação desta tese, elaborou-se um capítulo descortinando o cenário de Mato Grosso e suas particularidades educacionais entre a República e o Estado Novo, como a criação dos grupos escolares e o ensino nas escolas isoladas, elucidando, em seguida, o contexto em que ocorreu a criação das escolas reunidas, um dos maiores exemplos de escola primária híbrida de Mato Grosso no período em estudo. Após apresentar o cenário, optou-se por diferenciar as escolas primárias, abordando suas principais características, com a finalidade de balizar semelhanças e contradições entre as instituições educacionais.

Se as semelhanças das escolas reunidas eram convergentes com as dos grupos escolares, ao serem elas comparadas às escolas isoladas emergiu maior número de distinções do que similaridades foi o que aconteceu, no terceiro capítulo, já se tinha um quarto fundamento, o de que as escolas reunidas, mesmo que tivessem de ser adaptadas à algumas situações adversas das localidades, como formar salas mistas para atingir o número de estudantes para compor uma classe, ela, ainda assim, se apresentava distante da realidade das escolas isoladas, principalmente daquelas de natureza rural.

Ao logo de todo o trabalho o método da História Oral foi extremamente relevante para desvelar as escolas reunidas, já que ouvir quem vivenciou seu cotidiano foi perceber e

dimensionar o silenciamento das fontes oficiais sobre esta instituição. Por isso, o quarto capítulo foi dedicado a apresentar depoimentos de professores que, em sua prática cotidiana, forneceram indícios e pistas sobre algo ainda que estivesse oculto sobre as escolas reunidas. Seu papel foi, sobretudo, tirar o véu silenciador que pairava sobre elas.

Como não foram encontradas fontes mais robustas em informação, além das Mensagens de governantes de Mato Grosso e alguns poucos relatórios da Instrução Pública primária do Estado, lançou-se mão de trabalhos acadêmicos que versavam sobre os grupos escolares, para se ter a noção de onde poderia estar a falha na coleta documental, mas, para a surpresa, as mensagens constituíram base empírica de inúmeros destes trabalhos publicados em Mato Grosso sobre a educação primária, a exemplo da pesquisa de Emilene Xavier, ao falar desse silenciamento sobre o cotidiano das escolas reunidas e de Rosa Fátima de Souza. Será que ressaltar os grupos escolares faziam com que houvesse um convencimento público de sua qualidade educacional e de sua superioridade frente às escolas reunidas e escolas isoladas?

As isoladas distritais e rurais constituíram, ao longo de toda República e Estado Novo, um problema que de Mato Grosso não conseguia resolver. Na avaliação dos administradores públicos, sua educação não servia para nada, era nula, e os professores leigos e sem formação eram incapazes de fazer com que o ensino alavancasse patamares maiores de qualidade. Isso se deveu ao fato de que, no passado, Mato Grosso, que incorporava o atual Mato Grosso do Sul e Rondônia, possuía uma extensão quase impossível de ser percorrida e tampouco conhecida em sua totalidade, não possibilitando atender a demanda educacional de crianças cujos pais residiam em vilarejos e/ou fazendas. Como seria formar um contingente de professoras normalistas para enfrentar locais praticamente sem estradas, lama, chuva, inundações dos rios, cobras, insetos, péssimas condições de moradia, se predispor a executar também trabalho braçal, enfrentar a falta de iluminação, o que só era possível com a utilização de lamparinas ou lampiões e tantas outras características e dificuldades de quem vivia nas áreas mais afastadas? Vale ressaltar que para o Regulamento de 1927 havia fixado a instalação de escola a 3 quilômetros de distância uma das outras, caracterizando o rural. Por isso a delimitação de urbano ficava comprometida, já que essa distância não delimitava com precisão o desenvolvimento citadino e o do campo. As escolas isoladas acabavam por se constituir em modelo mais plausível para se instalar em um Estado rural, de grandes extensões, como Mato Grosso. Sua criação visava atender um número expressivo de crianças em idade escolar, mas eram também possíveis de serem fechadas ou transferidas de localidade, devido a diversos fatores.

As escolas reunidas, nessa medida, encheram de esperança os governantes mato-grossenses porque seria um modelo intermediário e possível de ser reproduzido em todo estado. Assim, com sua instituição, deixaria se de construir prédio para abrigar os grupos escolares, com a diminuição dos custos públicos, sob o argumento de que esse modelo difundiria o modelo de organização da escola graduada, diminuindo, conseqüentemente, o número das isoladas.

As escolas reunidas se tornaram um modelo intermediário entre os grupos escolares e as escolas isoladas, e que teve como positividade para sua criação o fato de poder ser instalada em diversas áreas de Mato Grosso, tanto urbanas quanto rurais. Não havia restrições políticas a sua criação, já que as normativas não foram seguidas como planejado pelos legisladores. Acredita-se que Mato Grosso só teve saldo positivo com a instituição das escolas reunidas e que elas supriram as necessidades educacionais de inúmeras crianças das áreas urbanas e isoladas, o que fez com que eles resistissem ao tempo, visto que até os dias atuais seu modelo, apesar de já extinto pela legislação, ainda permanece em muitas nomenclaturas, mas, sobretudo, na memória de professores e alunos que vivenciaram seu cotidiano em diferentes períodos históricos.

Quanto à escolha dos dois poemas de Manuel de Barros para expressar os sentimentos durante o percurso deste trabalho, *o menino que carregava água na peneira* me ensinou que sonhos podem ser realizados, desde que se tenha forças para lutar e vencer os obstáculos. No trajeto da pesquisa sobre as escolas reunidas tentei, inicialmente, carregar, de diversas formas, água na peneira, ousar fazer peraltagem para esclarecer as entrelinhas desse enredo e, confesso, não foi fácil chegar até o presente momento, uma vez que crescer e evoluir pode trazer desconforto, porque o refazer e a busca por novo olhar e interpretações causam angústia. As contribuições significativas e muitas vezes decisivas da minha orientadora para entendimento da problemática de estudo neste trabalho. A contribuição da banca de qualificação e de muitos amigos fizeram com que eu fosse encaixando as peças desse imenso quebra-cabeça, que foi a pesquisa.

O muro apareceu no momento de conflito e de indecisão, indicando o necessário recomeço que, no início, era revestido de sombras, difícil de ser escalado e extremamente alto, praticamente intransponível, mas, aos poucos, como as flores foram as primeiras a conseguir se aproximar e galgar suas paredes, segundo o poema, minha pesquisa também alçaram voos e superaram o obstáculo daquela muralha, descortinando um universo bem diferenciado. Se as flores conseguiram com sua beleza transpor os obstáculos impostos pelo muro, eu também conseguiria, tal como as andorinhas, plinar sobre sua exuberância e, após

sua escalada, vislumbrar um novo cenário. Por isso, pesquisei em alguns dos principais bancos de dados para perceber como pesquisadores de outros Estados trataram a temática das escolas primárias e das escolas reunidas, porém me deparei com raras produções.

As escolas reunidas foram criadas às centenas em todo o país, e cada unidade federativa vivenciou um processo diferenciado de sua criação, dependendo das necessidades educacionais e financeiras. Em algumas delas, sua criação foi tardia, como Mato Grosso (1927), sendo que outros efetivaram a proposta já nos primeiros anos republicanos (SP), por isso acredito que realizar uma pesquisa sobre sua contribuição para a História da Educação brasileira se torna primordial, já que se tem um montante considerável de investigações sobre os grupos escolas e as escolas isoladas (rurais principalmente) no Brasil e em Mato Grosso. Esse cenário revelou não só a altura do muro, mas a necessidade de sua transposição.

Quanto ao acervo de fontes coletadas nas viagens realizadas pelo grupo de pesquisadores, foi o mesmo crucial para a finalização da tese, especialmente na fase pós-qualificação. Hoje, talvez, poderia fazer mais algumas visitas aos municípios indicados nos trabalhos pesquisados sobre grupos escolares, principalmente na região de Dourados e municípios circunvizinhos. Com relação às fontes orais, elas me possibilitaram entender que para Mato Grosso, um estado com reduzida densidade demográfica e populacional e com características majoritariamente rurais, as escolas reunidas constituiriam a instituição primária ideal à realidade campesina e também citadina, dando realização aos anseios educacionais do poder público.

As Escolas Reunidas (como modelo híbrido) poderiam, certamente, ser a melhor opção educacional para a educação inicial, seja por sua flexibilidade, por seu caráter híbrido, ou pela vantagem de poder ser criada em grande número, visto que similares, porém mais reduzidas, que os grupos escolares. Foi essa configuração que lhe permitiu o atendimento de uma gama de alunos pertencentes a diversificadas camadas sociais, visto que instaladas em diferentes localidades, além de seu reduzido investimento. Algo que seria quase impossível realizar com as escolas isoladas, principalmente as rurais, por não ofertarem condições estruturais e pedagógicas para realização de tal quesito.

Como instituição primária, as escolas reunidas se mantiveram presentes em, praticamente, todos os municípios e distritos de Mato Grosso, e muitas delas nem chegaram a ser transformadas em grupos escolares, como as Escolas Reunidas de Água Fria (Chapada do Guimarães), já outras delas foram originárias dos grupos escolares que, rebaixados para escolas isoladas, não conseguiram atender a legislação, vindo as escolas reunidas a desempenhar um importante papel.

Otra questão que justificou trabalhar com as escolas reunidas, para além da constatação da carência de produções nacionais e regionais sobre a temática, deveu-se ao fato de que, para o cenário educacional mato-grossense, as escolas isoladas deveriam ser as mais indicadas, por apresentar um modelo para cada localidade (urbana, distrital e rural), mas os governantes não acreditavam no trabalho desenvolvido nessas instituições escolares funcionando isoladamente, visto sua precariedade, por isso, o modelo híbrido de Escolas Reunidas parecia ser o que mais se assemelhava aos anseios do poder público local, por sua proximidade, tanto com os grupos escolares quanto com as escolas isoladas, fazendo o papel integrador entre cidade e campo.

Acredita-se que haja a necessidade de se intensificar as pesquisas sobre as escolas reunidas, já que as produções sobre grupos escolares e das escolas isoladas vêm crescendo consideravelmente. Não se pode silenciar uma contribuição tão significativa como foi a das escolas reunidas, que no próprio nome já indicava sua natureza híbrida, pois reunia condições para se transformar em grupo escolar, mas era constituída pela aglutinação de diversas escolas isoladas. Diante dos argumentos e reflexões, acredita-se ter atingido o objetivo da tese, qual seja o demonstrar a dinâmica dessa escola tão especial e que tantos benefícios gerou para Mato Grosso.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de. EITERER, Carmem Lucia. **A Ênfase Metodológica na Formação de Professores No Pabaee, 2008**. Disponível em:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1367/1173>>. Acesso em: 01/12/2017.

AGUIAR, Cleusa Nascimento. **Depoimento** [Mimoso – MT, maio de 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. (42 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral** 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, 236 p.

ÁLBUM. **Graphico do Estado de Matto-Grosso** (EEUU Brasil). Corumbá/Hamburgo: Ayala e Simon Editores, 1914.

ALMEIDA, Agripina Moraes de. **Depoimento** [Nossa Senhora da Guia – MT, setembro de 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. (34 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

ALVES, Rosimar Pires. Revista o Tico-Tico na Biblioteca Escolar das Escolas Reunidas Sant’anna Do Paranyhyba (1938-1939). **Anais** Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017, ISSN 2236-1855. Disponível em:

<<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo3/individual/4425-4437.pdf>>. Acesso em: 01/12/2017.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Ed. da FGV, 1996.

AMORIM, Neide Maria de. **Depoimento** [Cachoeira Rica – MT, mai. 2012]. Entrevistador: R. P. Amorim. Cuiabá: IE/UFMT. 2012. (52 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

ANDREOTTI, Azilde Lina. **A Administração Escolar na Era Vargas e no Nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf>. Acesso em: 13/01/2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1978-2017). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 13/01/2018.

ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO; R. N. A escola primária e o ideário republicanista nas Mensagens dos Presidentes de Estado: investigações comparativas (1893-1918). In: SILVA, V. L. G. S. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no**

Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). 1ª. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. v. 1. 326 p.

ARAÚJO, Marta Maria de. **Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964).** Revista Educativa, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007.

Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/172/135>>.

Acesso em: 02/01/2017.

ATLAS DO BRASIL. **Geral e Regional.** 2º tiragem, comemorativa do terceiro ano do governo JK. Conselho Nacional de Geografia, 1959.

ARAÚJO, Marta Maria de. **Uma Ousada Reforma Educacional do Governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o Apoio Institucional de Anísio Teixeira como Diretor do INEP.** in: Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964) / Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília, 2006. Disponível:

em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1>>. Acesso em: 02/12/2017.

AMORIM. Rômulo Pinheiro de. **Professoras Primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós-Graduação em Educação – IE. Cuiabá – MT, 2013. 164p. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/41980daf0b2c7b9eb8a0e970200f2836.pdf>>. Acesso em: 23/01/2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** 2010. 215 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA_TESE.pdf>.

Acesso em: 01/10/2017.

BARÃO DE MELGAÇO. **Prefeitura Municipal de Barão de Melgaço – MT, gestão (2017–2020).** Disponível em: <<http://www.baraodemelgaco.mt.gov.br/historia>>. Acesso em: 01/10/2017.

BARROS. Odete Vieira de. **Depoimento** [Rosário Oeste – MT, setembro de 2012].

Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da.

Cuiabá: IE/UFMT 2012. (39 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

BARROS, Manoel. “**O menino que carregava água na peneira**”. In Poesia Completa, p. 469. São Paulo, Leya, 2010.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000.** Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências

Estatísticas, 2002. Disponível

em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>>. Acesso em: 20/12/2017.

BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. **Estudo semântico-lexical no Distrito Nossa Senhora da Guia**. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2012. Disponível

em:<www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_SANDRA_R_FRANCISCATTO_BERTOLDO.pdf>. Acesso em: 22/12/2017.

BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SCHELBAUER, Analete Regina. **Da escola isolada ao Grupo Escolar: o processo de escolarização primária em Sarandi-PR (1953-1981)**. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2011, Maringá. Anais... do Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá: UEM, 2011. v. 1. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/010.pdf>. Acesso em: 04/05/2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.

BURKE, Peter. “História como memória social”. In: Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89. LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 423-483.

CALONGA, Maurilio Dantielly. **A Marcha para Oeste e os Intelectuais em Mato Grosso: política e identidade regional**. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 14, p. 126-132, 2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/26438/14619>>. Acesso em: 01/12/2017.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **O Estado de Mato Grosso do Sul**, 1991. Disponível em:<http://www.corumba.com.br/corumba/hist_div_est.htm>. Acesso em: 28/12/2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Periódicos CAPES/MEC**, 2018. Disponível em:<<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03/01/2018.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski.; AMÂNCIO, Lázara. Nanci Barros. **Escola Primária em Mato Grosso: aspectos de uma cultura escolar em construção (1910-1915)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 273-291, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/18.pdf>>. Acesso em: 19/05/2017.

CORRÊA, Valmir Batista. **História e violência cotidiana de um “povo armado”**. Revistas Eletrônicas da PUC-SP. Projeto História, São Paulo, n.39, pp. 57-73, jul/dez. 2009. Disponível: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/5835/4186>>. Acesso em: 28/11/2017.

CORDEIRO, Edna Maria. **Travessias de Cecília - A Caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti – Rondônia** Disponível: Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de

Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro – SP, 2014. Disponível em: <<https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/123383/000829094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28/11/2017.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Grupo Escolar, Escola Normal e Escola Modelo “Palácio Da Instrução De Cuiabá” (1900-1915):** Arquitetura e Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós-Graduação em Educação – IE. Cuiabá – MT, 2009. 132p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp089810.pdf>>: 01/03/2017.

CPDOC. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro** – DHBB. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2007. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: 11/12/2017.

DOMÍNIO PÚBLICO. **Biblioteca Digital desenvolvida em Software Livre.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 03/03/2018.

EDUCACIONAL. **Livro didático de Mato Grosso**, 2012. Disponível em: <www.educacional.com.br/.../Livro%20de%20Mato%20Grosso432012111246.doc>. Acesso em: 21/12/2017.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de. **A Ênfase Metodológica na Formação de Professores no PABAE.** LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE), v. 9, p. 93-108, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; 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, mai/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>. Acesso em: 01/12/2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Getúlio Vargas: uma memória em disputa.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6722/1592.pdf>>. Acesso em: 19/11/2017.

FREIRE, Nilza Queiroz; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; PINTO, Gislaíne Figueiredo Pissurno Motta (Orgs.) **Academia Mato-Grossense de Letras-90 anos (1921-2011).** Cuiabá: AML, 2011.

FOSENCA, Vinicius Rajão da. **Propostas de Colonização em Mato Grosso: O núcleo Colonial de Terrenos.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon – 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1714/1/Vinicius_Fonseca_2015>. Acesso em: 01/11/2017

GALVAO, Josiane Aparecida da Cunha. Notas sobre a Colonização em Mato Grosso de 1940 a 1980. **Anais...** V Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, 2013, Buenos Aires, Argentina. Córdoba, Rep. Argentina: IMPRENTA INGRESO, 2013. v. 01. p. 01-07.

Disponível

em:<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/14123/DACUNHAGALVAO_Josiani.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23/12/2017.

GINZBURG, Carlo. **Sinais – Raízes de um paradigma indiciário**. In. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e historia. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que pedagogia?** 2005. Disponível em:<www.centrorefeducacional.pro.br/pdaguir.htm>. Acesso em: 10/12/2017.

GHIRARDELLO, Nilson. **À Beira da Linha: Formações Urbanas da Noroeste Paulista** [*on-line*]. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 235 p. ISBN 85-7139-392-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/z3/pdf/ghirardello-8571393923.pdf>>: Acesso em: 01/03/2017.

GONÇALVES, Marlene. SÁ, Nicanor Palhares. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (Org). **Lembranças de Professores e alunos mato-grossenses 1920-1950**. Cuiabá: EdUFMT, 2007, p.155.

GONÇALVES Arlene Da Silva. **Os Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso como expressão da política pública Educacional: O Grupo Escolar Joaquim Murтинho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910 – 1950)**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande 2009. Disponível em:<<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8145-os-grupos-escolares-no-estado-de-mato-grosso-como-expressao-da-politica-publica-educacional-o-grupo-escolar-joaquim-murtinho-em-campo-grande-sul-do-estado-1910-1950.pdf>>. Acesso em: 12/12/2017.

GOOGLE ACADÊMICO. **Google Scholar in English**, 2018. Disponível em:<<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 12/12/2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenciamento Geral do Brasil. 1º de setembro de 1940**. Serie Nacional, Volume II. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

_____. **Recenciamento Geral do Brasil. 1º de setembro de 1950**. Serie Nacional, Volume I. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

_____. **Recenciamento Geral do Brasil. 1º de setembro de 1960**. Serie Nacional, Volume I. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Júlio Müller, um grande estadista**. Cuiabá: Memórias Cuiabanas, 1998.

LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemeyer. **O fracasso das “fórmulas” e a candidatura Vargas em 1950**. 2005. CPDOC – FGV Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/PreparandoaVolta/Candidatura1950>>. Acesso em: 27/12/2017.

LAGE, Ana Cristiana Pereira. **Verbete - Grupo Escolar**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBr / UNICAMP, 2006 (Navegando na História da Educação Brasileira). Disponível

em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm#ftn1>. Acesso em: 01/06/2016.

LEÃO, Renata. Spolti; MARQUES, César; STRAUCH, Julia Celia Mercedes. **Aspectos Sociodemográficos da população rural do estado de Mato Grosso**: o binômio agricultura patronal e agricultura familiar. **In**: VII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2016, Foz do Iguaçu. Anais do VII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2016.

Disponível

em:<<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2805/2691>>. Acesso em: 13/12/2017.

LENARDÃO, Elsie. **O clientelismo político no Brasil contemporâneo**: algumas razões de sua sobrevivência Elsie Lenardão. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da UNESP, Campus Araraquara – São Paulo, 2006. Disponível em: <http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/106281/lenardao_e_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11/11/2017.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

LEVEN, Michel Marie, FARIA, Érika de e MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História Oral de vida. O Instante da entrevista. **In**: VONSIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Os desafios contemporâneos da História Oral. Campinas: Centro de Memória da Unicamp. 1997, p. 213-222.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. **In**: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EdIUPF, 1999, pp. 9-24.

LIMA, Dilza Vanni. **Depoimento** [Diamantino – MT, outubro de 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. (62 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho; SOUZA, Rosa Fátima de. Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-1930): notas de uma investigação em perspectiva comparada. **Anais...VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil**. Vitória – ES: UFES, 2011. Disponível em:<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_880.htm>. Acesso em: 20/12/2017.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prácticas y estilos de investigación en la historia oral contemporánea**: Historia y fuente oral, Núm.12, 1994. Barcelona, pp.143-150.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. **In**: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MARQUES, Genésio. **Depoimento** [Barão de Melgaço – MT, mai. 2012]. Entrevistador: R. P. Amorim. Cuiabá: IE/UFMT. 2012. (52 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

MATO GROSSO. **Acervo** da Escola Escolas Reunidas Marechal Rondon. Rosário Oeste – MT, 2012.

_____. **Acervo** Escola Estadual Manoel Corrêa de Almeida (2011). Cuiabá – MT, 2011.

_____. **Acervo** da Escola Estadual Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, Alto Paraguai – MT, 1948.

_____. **Livro de Registro Escolar** da Escola Santa Claudina, Mimoso – MT, 1951.

_____. **Ata de Ponto** da Escola Estadual Escola Reunida de Livramento. Nossa Senhora do Livramento – MT, 1942.

_____. **Decreto** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1939.

_____. Escola do Ranchão. In: **Revista A Violeta**. Ano 27, nº 314. Cuiabá, 30 de novembro de 1944. BCBM – MT.

_____. **Portaria** da Escola Estadual Escola Reunida de Livramento. Nossa Senhora do Livramento – MT, 1942.

_____. **Projeto Político Pedagógico – PPC**. Acervo da Escola Estadual Reunida de Cachoeira Rica. Distrito de Cachoeira Rica, Chapada dos Guimarães – MT, 2010.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1927.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão na abertura de sua 15ª Legislatura. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1930.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão na abertura de sua 15ª Legislatura. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1931.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1948.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1951.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1952.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1954.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1956.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1957.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1959.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1963.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1964.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1965.

_____. **Portaria**. Concessão de licença a portaria nº 89, a 03 de abril em 1940 e designa a professora Nilda de Campos Maciel para ocupar seu lugar. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT.

_____. **Regulamento** da Instrução Primária e Secundária do Estado de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

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

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1931. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1931.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1939. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1939.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1940. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1940.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1941. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1941.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1942.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1943. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1943.

_____. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1951. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1951.

_____. Escola do Ranchão. *In*: Revista A Violeta. Ano 27, nº 314. Cuiabá, 30 de novembro de 1944. BCBM – MT.

MAYER, Jorge Miguel. **Cândido Rondon**, 2000. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/RONDON,%20C%C3%A2ndido.pdf>>. Acesso em: 21/05/2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 291p.

MONTENEGRO, A. T. .Percursos historiográficos e metodológicos da contemporaneidade. *In*: Ricardo Santhiago, Valéria Barbosa de Magalhães.(Org.). Depois da utopia: a história oral em seu tempo. 01 ed. São Paulo: Letra e Voz, 2013, v. 01, p. 55-70.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Comunicação Coordenada- Histórias de escolas normais: constituição e difusão de uma instituição escolar formadora de professores - A escola Normal no sul do Estado de Mato Grosso (1930-1950). **Anais...** V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju: Sociedade Brasileira de História de Educação, 2008. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/22.pdf>>. Acesso em: 21/05/2017.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Política Educacional Mato-Grossense: O Processo de Implantação dos Grupos Escolares em Municípios do Sul do Estado (1910-1930). *In*: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 2009, Campinas, SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. v. 1. p. 1-22.

OLIVEIRA, E. F.; SÁ, Elizabeth Figueiredo de . Escolarização e formação da cidadania no Grupo escolar Leônidas de Matos? Santo Antônio de Leverger, MT. *In*: Elizabeth Figueiredo de Sá; Nicanor Palhares Sá. (Org.). **Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares mato-grossenses na primeira república**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, v. , p. 109-122.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Reformas Educacionais Mato-grossenses e a Institucionalização dos Grupos Escolares (1910-1930)**. Albuquerque: revista de História, Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, p. 105-129, jan./jun. 2009. Disponível em:<<http://www.desafioonline.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/viewFile/3907/3115>>. Acesso em: 02/12/2017.

PAES, Ademilson Batista. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara-SP, 2011. 268p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101545/000639446.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12/10/2016.

PERIPOLLI, Odimar João. Amaciando a terra - **O projeto Casulo**: Um Estudo Sobre a Política Educacional dos Projetos de Colonização do norte de Mato Grosso. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2285/000317288.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02/05/2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O LUGAR DA MEMÓRIA E A MEMÓRIA DO LUGAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da Anped nas políticas educacionais., 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/carmenlucavidalperez.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 01/12/2017.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910 – 1927). Tese (Doutorado em Educação) – USP Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2006. 220 fls.

ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1990.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alexandra Frota Martinez. **Escola primária no estado do Rio de Janeiro**: expansão e transformações (1930 a 1954). Revista de Educação Pública (UFMT), v. 23, p. 877-896, 2014.

REIS Filho, Casimiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo, Cortez, 1981.

REIS, Rosinete Maria dos. **A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM MATO GROSSO**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 44 - 51, mar. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/21/art05_21.pdf>. Acesso em: 02/03/2016.

REIS, Rosinete Maria dos. **A Escola Isolada à Meia-Luz (1891-1927)**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo – SP. Programa de Pós Graduação em Educação, 2011. 310 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-152405/pt-br.php>>. Acesso: 02/03/2015.

REIS, Rosinete Maria dos. Memórias de Educadores Mato-grossenses: uma primeira abordagem. In: _____. **Instantes e Memórias na História da Educação**. Brasília; Cuiabá: INEP; EdUFMT, 2006, v. , p. 273-282.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1990.

ROSSI, Edneia Regina. **ESCOLAS REUNIDAS E GRUPOS ESCOLARES: TRAÇOS DA MODERNIDADE TÉCNICO-CIENTÍFICA NO ENSINO ELEMENTAR**. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 39, n. 3, p. 317-325, Sept.-Dec., 2017.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/38493/pdf>>.

Acesso em: 02/01/2018.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910 – 1927)**. Tese (Doutorado em Educação) do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP/SP. 2006. 224 p. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../TeseElizabethSaPoubel.pdf>. Acesso

em: 02/01/2018.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. v. 1. 232p.

_____. **Gustavo Fernando Kulhmann: um bandeirante na cruzada da instrução (1910-1930)**. Revista de Educação Publica (UFMT), v. 18, p. 567-584, 2009. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/399/365>>.

Acesso: 02/03/2016.

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.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. (Org). **Instantes e Memória na Educação**. Brasília: INEP, Cuiabá: UFMT, 2006.

SANTANA, Loide Pereira. **Depoimento** [Rosário Oeste, maio de 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. (42 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)**. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2014. v. 01. 108p.

SILVA, Wilker Solidade da. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT : a escola primária urbano-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)**./Wilker Solidade da Silva. – Dourados, MS: UFGD, 2015. 225p.

SILVA, Jovam Vilela da. **A Divisão do Estado de Mato Grosso: Uma Visão Histórica - 1892- 1977 – Cuiabá: EdUFMT, 1996.**

SILVA, Giuslane Francisca da. **Memórias da cidade: modernidade, sociabilidades e práticas educativas em Cáceres/MT (1909-1948)**. Dissertação apresentada ao Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da

Universidade Federal de Mato Grosso, 2015. 188 f.: il. color.; 30 cm. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lab09/Downloads/2015%20FRANCISCA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso: 03/10/2016.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola Rural**: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso (1927-1945). Cuiabá - MT: EdUFMT, 2012. v. 01. 109p.

_____. **Escola Primária Rural**: Trilhar Caminhos e transpor barreiras na Educação em Mato Grosso (1927-1945). Cuiabá - MT: EdUFMT, 2014. v. 01. 120p.

_____. **No caminho da Roça**: O Processo de Expansão da Escola Rural em Mato Grosso (1927-1945). Circuitos e Fronteiras da História da Educação **Anais...** VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá – MT: UFMT, 2013. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/N%20CAMINHO%20DA%20ROCA-O%20PROCESSO%20DE%20EXPANSAO%20DA%20ESCOLA%20RURAL.pdf>>. Acesso: 03/12/2016.

SILVA, Marineide de Oliveira; AMORIM, Romulo Pinheiro de. **Curso de Férias para professores leigos**: mudanças no ensino primário em Mato Grosso (1950-1960). In: XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro-Oeste, 2014, Goiânia-GO. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia: PUC-Goiás, 2014. v. 12. p. 01-12. Disponível em:

<<http://sites.pucgoias.edu.br/eventos/anpedco2014/>>. Acesso: 03/12/2016.

SILVA, Marineide de Oliveira. **Escola Rural em Mato Grosso**: de professor leigo a sábio (1945-1965). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/RC, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154026>>. Acesso em: 01/05/2018.

SILVA, Jovam Vilela da. **A Divisão do Estado de Mato Grosso**: Uma Visão Histórica - 1892- 1977 – Cuiabá: EdUFMT, 1996.

SILVA, Wilker Solidade da. **GRUPO ESCOLAR PRESIDENTE VARGAS, DOURADOS MT**: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados, Dourado/UFGD, 2015. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/WILKER%20SOLIDADE%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso: 03/12/2016.

SILVA, Giuslane Francisca da. **Memórias Da Cidade**: modernidade, sociabilidades e práticas educativas em Cáceres/MT (1909-1948). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá – MT, 2016. Disponível em: <<http://ppghis.com/ppghis/biblioteca-virtual-2/dissertacoes/send/5-dissertacoes/76-memorias-da-cidade-modernidade-sociabilidades-e-praticas-educativas-em-caceres-mt-1909-1948.html>>. Acesso em: 01/11/2017.

SOHISTORIA. **Evolução das Regiões e Estados de 1940 a 1960**. 2017. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/mapas/mapasmodernos/>>. Acesso em: 26/12/2017.

SOUSA, Aline Batista; SALGADO, Tania Denise Miskinis. **Memória, aprendizagem, emoções e inteligência**. Revista Liberato, Novo Hamburgo v. 16, p. 141-151, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132515/000982720.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03/01/2018.

SOUSA, Antônia Ferreira de. **Depoimento** [Mimoso – MT, maio de 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. (51 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

SOUZA, José. Edimar. A escola isolada no meio rural de Novo Hamburgo/RS (1940-1952). *In*: XI Reunião Científica da Região Sul. ANPED Sul, 2016, Curitiba. Anais do XI Reunião Científica da Região Sul ? ANPED Sul. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_JOS%C3%89-EDIMAR-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 22/11/2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889 - 1930)**. Araraquara: FCL/UNESP, 2011.

_____. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In*: SOUZA, Rosa F.; SILVA, Vera L. G.; SÁ, Elizabeth F.. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 -1930)**. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. , p. 19-58.

_____. **Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fatima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Org.); SA, Elizabeth Figueiredo. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1930)**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 326p .

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **Alfabetização na Escola Primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT/IE, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp073748.pdf>>. Acesso em: 22/07/2016.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: Memória, História e perspectivas de Pesquisa. **Revista Tempo**. Niterói – RJ, v. 13, n. 26, 2009, p. 32-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 01/07/2015.

SHIEH, Cythia Lushiu. **O que ensinar nas diferentes Escolas Públicas Primárias Paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887 - 1929)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP Programa de Pós – Faculdade em Educação – FE. São Paulo, 2010.

184p. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tdc.../CYNTHIA_LUSHIEN_SHIEH.pdf>. Acesso em: 13/02/2017.

TEIXEIRA, Luciana. **A Colonização no Norte de Mato Grosso: o exemplo da gleba celeste**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2006. Campus de Presidente Prudente. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/06/06_Luciana_Teixeira.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

TREVIZAN, Marcio Bogaz. **Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados: UFGD/IE, 2011. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Marcio%20Bogaz%20Trevizan.pdf>>. Acesso em: 21/04/2017.

UCBD. **Banco de Teses e Dissertações Educação** Universidade Católica Dom Bosco, 2017. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>>. Acesso em: 10/01/2018.

UEMS. **Banco de Teses e Dissertações Educação** da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes>. Acesso em: 02/02/2018.

UFGD. **Banco de Teses e Dissertações Educação** da Universidade Federal de Grande Dourados, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufgd.edu.br/jspui/>>. Acesso em: 07/02/2018.

UFMS. **Banco de Teses e Dissertações Educação** da Universidade Federal de Campo Grande, 2017. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/pesquisa/dissertacoes-e-teses/>>. Acesso em: 07/01/2018.

UFMT. **Banco de Teses e Dissertações Educação** da Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <<http://www1.ufmt.br/ufmt/un/ppge>>. Acesso em: 04/02/2018.

VALDEMARIN, Vera Teresa; PINTO, Adriana Aparecida. **Das Formas de Ensinar e Conhecer o Mundo: lições de coisas e método intuitivo na imprensa periódica do século XIX**. Revista Educação em Questão (Online), Natal – RN, v. 39, p. 163-187, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4018/3285>>. Acesso em: 21/12/2017.

VARGAS, Rodrigo. **Em Caso de Crise, Chame Pedro Celestino: Influente e agregador, político assumiu Mato Grosso em momentos cruciais, Cuiabá – MT, APMT, 2017**. Disponível em: <<http://olivres.com.br/variedades/em-caso-de-criese-chame-pedro-celestino/>>. Acesso em: 22/12/2017.

VEN, Michel Marie Le; HERMETO, Miriam ; REIS, Érika de Faria . **História oral de vida:** o instante da entrevista. Varia História (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 16, n.16, p. 57-65, 1997.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. **Cultura Brasileira e a Memória da Construção da Identidade Nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945).** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós-Graduação em Educação – IE. Cuiabá – MT, 2004. 122p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp071552.pdf>>. Acesso em: 07/12/2017.

ZILIANI, José Carlos. **Colonização:** Táticas e Estratégias da Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso (1908-1960). Tese de Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis – SP, 2010, 184p. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103128/ziliani_jc_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15/01/2018.

ZOTI, João Carlos. **História e Identidade da Região Sul de Mato Grosso:** a ocupação e colonização da região de nova Andradina (1933-1950). Bilros, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 126-145, jan.- abr. 2017. Seção Artigos. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2563&path%5B%5D=2076>>. Acesso em: 21/05/2017.