



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINEIDE DE OLIVEIRA DA SILVA

**ESCOLA RURAL EM MATO GROSSO: de professor leigo a
sábio (1945-1965)**

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

**RIO CLARO – SP
2018**

MARINEIDE DE OLIVEIRA DA SILVA

**ESCOLA RURAL EM MATO GROSSO: de professor leigo a
sábio (1945-1965)**

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
Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

**RIO CLARO – SP
2018**

370.9346 Silva, Marineide de Oliveira da
S586e Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio
(1945-1965) / Marineide de Oliveira da Silva. - Rio Claro,
2018
206 f. : il., figs., tabs., quadros, fots., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Educação do campo. 2. Educação. 3. Escola rural. 4.
Professor/a leigo/a. 5. Mato Grosso. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ESCOLA RURAL EM MATO GROSSO: de professor leigo a sábio (1945-1965)

AUTORA: MARINEIDE DE OLIVEIRA DA SILVA

ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

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

Prof. Dr. ROMUALDO DIAS

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ELIZABETH SIQUEIRA MADUREIRA

Departamento de Educação / UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso - MT

Profa. Dra. SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING

Departamento de Educação / IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso - Cuiabá/MT

Prof. Dr. ADEMILSON BATISTA PAES

Departamento de Educação / UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - MS

Profa. Dra. MARIA HELENA MOREIRA DIAS SERRA

Departamento de Educação / IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso - Cuiabá/MT

Rio Claro, 06 de fevereiro de 2018

DEDICATÓRIA

*À minha mãe, que jamais
sonhou ter uma filha
doutora, mas vivenciou
cada passo desta
caminhada.*

TOCANDO EM FRENTE
(Almir Sater e Renato Teixeira, 2000)

*Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei
demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz,
quem sabe?
Só levo a certeza de que muito
pouco eu sei
Ou nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja
simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando
em frente
Como um velho boiadeiro levando a
boiada
Eu vou tocando os dias pela longa
estrada eu vou
Estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,*

*É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.
Todo mundo ama um dia todo
mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai
embora
Cada um de nós compõe a sua
história
Cada ser em si carrega o dom de ser
capaz
De ser feliz.*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei
demais
Cada um de nós compõe a sua
história,
Cada ser em si carrega o dom de ser
capaz, de ser feliz.*

AGRADECIMENTO

Ao longo dessa caminhada, fui compreendendo que esse caminhar não é realizado sozinho, visto que a cada passo existem outras pegadas que se juntam à minha.

Talvez seja considerado, por muitos da academia, algo desnecessário e inexistente, mas, para meu interior é o que chamo de fé, o primeiro agradecimento é a Deus, pela vida, pelo ar, pela capacidade de realizar este trabalho, pelos amigos que fiz e aqueles que deixei para fazer esse trabalho, enfim, por me dar a graça de nunca estar sozinha na imensidão desse mundo.

Um agradecimento especial à minha família que, mesmo não entendendo o significado de um título de doutor, me apoiou, porque esse projeto foi importante para minha vida. Na simplicidade de minha mãe, sempre encontrei refúgio e força para continuar.

A meu orientador, Professor Doutor Romualdo Dias, um obrigada seria pouco para expressar o aprendizado que obtive em sua companhia. Diferente dos demais orientandos, gostaria de declarar que não tive apenas um orientador, uma vez que o prof. Romualdo, respeitando meu processo de crescimento, acompanhou minhas pegadas, quando eu não sabia como caminhar. Realizou e vivenciou cada etapa de processo, com a maestria e humanização, diferentemente do cotidiano de muitos acadêmicos, no doutoramento. A palavra orientador não é suficiente para descrever sua grandeza.

À Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira, exemplo de pessoa e profissionalismo, que possibilitou a realização de dois sonhos: o primeiro contribuiu arduamente para finalização deste trabalho de doutoramento e, o segundo, por me dar a honra de tê-la em minha banca de defesa do doutorado, um ícone da História da Educação de Mato Grosso, muitíssimo obrigada.

À Profa. Dra. Silvia Stering, uma profissional admirável e amiga mato-grossense que, nas minhas idas a Rio Claro – SP pude conhecê-la e partilharmos momentos conturbados do processo de doutoramento, mas sua força e perseverança são

exemplo para toda uma vida. Sinto-me honrada por compartilhar dessa caminhada contigo.

Ao Prof. Dr. Ademilson Paes, que no mestrado me forneceu a oportunidade de partilhar momentos de qualificação e defesa. Por isso, não poderia deixar de agradecer por ter aceitado o desafio de contribuir com mais esta etapa de estudos no doutoramento sobre a escola rural em Mato Grosso.

À Maria Helena Moreira Dias Serra, pela alegria de tê-la compartilhando este momento importante de minha trajetória acadêmica e que deram às noites frias de Rio Claro – SP um toque especial e iluminado, que juntamente com Sílvia Stering, Elton Castro e eu, formamos o quarteto de Mato Grosso.

À Ana Lara Casagrande, por ter aceitado compartilhar esse momento de concretização de um objeto almejado durante quatro anos de estudo.

À Alessandra Furtado, com quem aprendi muito com seu jeito de ser, principalmente que na simplicidade estão os gestos mais sublimes. Inexplicável como as voltas do mundo podem ofertar a oportunidade de experiências significativas que carregamos por toda a vida. Obrigada!

À Profa. Dra. Joyce Mary Adam, por me ofertar a oportunidade de compartilhar seu cotidiano docente e por me aceitar no estágio docência na disciplina Administração Escolar: Gestão e supervisão de unidades escolares do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/RC.

Ao quadro de Professoras que contribuíram para esta etapa de minha história acadêmica, não deixaria jamais de deixar registrado meu agradecimento, especialmente à Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá, uma pessoa que foi imprescindível em todo esse percurso, ao me ofertar a possibilidade de realizar o mestrado. Essa oportunidade foi fundamental para meu crescimento. Não esqueço dos momentos compartilhados no Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM/UFMT), uma vez que sua presença sempre foi significativa nessa etapa. Que o sucesso sempre esteja presente em sua vida!

Ao Prof. Nicanor Palhares Sá, que acreditou ser eu capaz de realizar um doutoramento fora de Mato Grosso, mostrando que o pesquisador tem que realizar escolhas e que elas podem mudar o rumo de sua história.

Ao Prof. Dr. Alexandre Martins dos Anjos, que foi fundamental para término desse trabalho, pois compreendeu nossa necessidade de estudo e estrutura física, nos fornecendo todo apoio necessário para finalização do trabalho.

À Profa. Dra. Glauce Viana de Sousa, pessoa humana que compartilhou dessa fase final de elaboração do trabalho para qualificação e defesa, dividindo momentos tensos que antecederam as etapas significativas desse trabalho e trocando saberes. Aprendi com ela e o professor Alexandre que “somar saberes” é uma fórmula da verdadeira formação. Obrigada pela lição de vida.

À Profa. Dra. Débora Pedrotti, que me ensinou que alegria e sabedoria na condução dos problemas deveriam servir de exemplo para todos os dias. Sou grata pela confiança e pela oportunidade em conhecê-la.

À Profa. Dra. Taciana Sambrano e à Profa. Ma. Claudia Moreira, pelos conhecimentos socializados entre o alvoroço do ENDIPE-2016, em Cuiabá, mas que fizeram a diferença para meu amadurecimento pessoal.

À equipe da Seção Técnica de Pós-Graduação da UNESP, que sempre me auxiliou em todos os processos acadêmicos, com presteza, prontidão, e ao João Marcos Vitorino dos Santos e toda equipe da casa dos estudantes da UNESP, que me acolheram e apoiaram, quando ainda “estrangeira” em Rio Claro.

Às professoras leigas de Mato Grosso que, como simplicidade, me deram lição de vida e me ensinaram que educar vai além da escola e que deixamos marcas em cada um de nossos estudantes. Por isso, refletir constantemente sobre o cotidiano escolar se faz necessário para mensurar as implicações da prática pedagógica na vida dos educandos.

Amigos, o que faria nessa vida sem vocês? São tantos, de tempos de ontem e de hoje, pessoas que passaram em minha vida e ficaram marcadas em meu coração. Amigos e professores do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM/UFMT) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), principalmente ao quadro de técnicos do Instituto de Educação da UFMT, na pessoa de Luísa, minha amiga de todas as horas. Ao amigo especial de tantos anos e caminhada, como Elton Castro. Faltariam linhas para descrever nossa trajetória entre Cuiabá e Rio Claro (UNESP).

Um agradecimento especial aos acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), participantes dos programas de estudos sob as modalidades parceladas e a distância, que esperam pela força cotidiana. Agradeço as muitas mensagens de carinho, pois, ao dizerem que “eu acredito na senhora” me fizeram chegar até este momento. À Professora Nelma Borges e a Profa. Liliam Albuquerque pelo apoio constante, aos docentes e diretoria do Instituto de Ensino Superior de Mato Grosso – IESMT, por me apoiarem em todos os momentos que necessitei para a realização desse sonho. E como não falar dos graduandos do Serviço Social, que com as suas orações foram essenciais para o fortalecimento da minha alma? Acredito que ninguém mais sabe contar minhas angústias e decepções, assim como minhas alegrias ao longo desse processo como “meus” companheiros de aprendizagem. Porque considero, como Paulo Freire, que ser professor é aprender todos os dias na relação com o outro. Entro na sala de aula de um modo e saio outra pessoa. Aprendo cada vez mais a arte de ser docente.

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.

(*Tratado geral das grandezas do ínfimo* - Manuel de Barros, 2001)

RESUMO

A escola rural em Mato Grosso é um objeto de estudo que oferta ao pesquisador possibilidades de análise em diferentes momentos históricos. Para cada período, tendo por base a conjuntura social em que a mesma se encontra atrelada, marca mudanças e posturas educacionais que somente analisando “o não aparente” e o processo em que culminaram os acontecimentos podem-se formular hipóteses e buscar respostas para as indagações que se apresentam durante o percurso da pesquisa. Entender esse fato foi crucial para a elaboração desta pesquisa. O presente trabalho tem como centralidade analisar a constituição do educador leigo/a e as mudanças de paisagem que inculcaram neles a necessidade de passarem por um processo de recuperação para estar qualificados a ser docentes nas escolas rurais de Mato Grosso. O cenário da pesquisa é o estado de Mato Grosso (uno) e abarca um período de mudanças que começaram a ser desenhadas na década de 1940, com o caminhar para a finalização do Estado Novo, momento ainda encabeçado pelo grupo getulista, e tendo como baliza final na década de 1960, período em que foram implementadas no país as reformas educacionais que visou recuperar um contingente significativos de professores sem formação para o magistério e que ministravam aulas nas escolas primárias de todo Brasil. Objetivando também demonstrar como a educação primária se configurou, bem como a maneira como a escola rural atravessou esse período. Para fundamentar essa tese, foram consultados autores como Adorno (1995), Mészáros (2008), Biesta (2013), Sá (2006), Paes (2011), entre outros, que propõem pensar a sociedade, a escola e a educação enquanto um conjunto de fatores que podem estar atrelados a questões econômicas, interferindo de maneira significativa na concepção de educação e na percepção dos sujeitos inseridos na sociedade. Para refletir sobre o fazer histórico e o trato com as fontes documentais e orais, buscou-se suporte nos escritos de Certeau (1982), Montenegro (2011), além de ter como mote de análise de dados o método cartográfico, apresentado por Guattari e Rolnik (1996), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), ao conceberem que a realidade cartografada não se configura, para o investigador, como uma paisagem que delineia contornos estáticos, mas que estes mudam conforme as pistas encontradas no processo de pesquisa, tornando “o aparente” como objeto imbuído de significações. Por isso, a “Análise do Discurso” se torna importante no processo, pois contribui para desvelar o aparente ligado às conjunturas educacionais primárias mato-grossenses. Acredita-se que falar de escola rural e professor/a leigo/a é trazer à cena personagens fundamentais no processo educativo de Mato Grosso, cujas vozes são, muitas vezes, silenciadas para não denunciar as fragilidades e inconsistências dos discursos políticos de dominação.

Palavras-chave: Educação. Escola Rural. Professor/a Leigo/a. Mato Grosso.

ABSTRACT

The rural school in Mato Grosso is a study of object that offering the searcher possibilities of analysis at different historical moments. To each period, based on the social context that find in the same harness, trace changes and educational positions that only analyzing "no apparent" and the process that was the highest events you can formulate hyphotheses and get answers to the reasons that arise during the course of the search. To understanding this fact, it was crucial for the elaboration of this search. The present work have been to centrality to analyze the constitution of lay educator and changes representetion have mark them a necessity to pass for a recovery process to be qualified to be teachers in rural schools of Mato Grosso. The scene of the State of Mato Grosso (uno) covers a period of changes that started to be desingned in 1940, with the progress of the completion of the new state, in this moment formed by the getulista group, and having as end point the years of 1960, period that they were implemented in the country the educational reforms, which recovered a significant uncertain of teachers without training for the magisterium and that administer classes in primary schools from all over Brazil, evidencing how the primary education was configured, as well as the way the rural school cross this period. To ground this thesis, were consulted authors such as Adorno (1995), Mészáros (2008), Biesta (2013), Sá (2006) and Paes (2011) and others, which proposes to think about society, school and education while a conjunct of coefficient that may be harness the economic issues, interfering in a significant way in the conception of education and in the perception of the subjects inserted in the society. Thinking about doing the historical documentary and oral sources, it was support in the writings of Certeau (1982), Montenegro (2011), besides having how of data analysis the cartographic method presented by Guattari and Rolnik (1996), Passos, Kastrup and Escóssia (2015), when realizing that the reality was charted it's not configured, to the investigator, like a representetion that adumbrate static contours, but that these change according to the clues found in the process of search, making "the apparent" like an object impregnate with meanings. For this reason, the "Discourse Analysis" be the most important in the process, contributes to unveil the apparent educational primary in Mato Grosso. Come to believe saying about the rural school and teacher lay person to bring the scene fundamental characters in the educational process of Mato Grosso, whose voices are often silenced not to denounce the fragility and inconsistencies of political discourses of domination.

Keywords: Education. Rural School. Lecturer. Mato Grosso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01: Fachada da escola Geraldino Neves Corrêa (década de 1950-MT)..	35
Ilustração 02: Rota realizada pela CONDOR (1939)	40
Ilustração 03: Mapa de Mato Grosso Uno (1939)	41
Ilustração 04: Grande Hotel	45
Ilustração 05: Liceu Cuiabano	45
Ilustração 06: Ponte ligando Cuiabá a Várzea Grande.....	45
Ilustração 07: Residência dos governadores (1938)	46
Ilustração 08: Obras Oficiais casa do governador (1939)	46
Ilustração 09: Travessia do Rio Cuiabá	48
Ilustração 10: Escola Major Landri Sales	69
Ilustração 11: Escola da Colônia Japonesa, Campo Grande-MT. Década de 1910..	71
Ilustração 12: Alunos da Escola Rural Mista de Pedras, Alto Paraguai-MT, 1961.....	88
Ilustração 13: Escola Rural Mista Farinha Seca, Dourados - MS, 1972.....	92
Ilustração 14: Mapa do Brasil, 1942.....	101
Ilustração 15: Escola Paroquial Nossa Senhora da Guia, 1964.....	130
Ilustração 16: Escola da Zona do Triunfo – Triunfo - MT, 1957.....	158
Ilustração 17: Escuela de la Comanía Baja, 1904.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Interventores de Mato Grosso	44
Quadro 02: Escolas Primárias de Mato Grosso	57
Quadro 03: Formação de professores	86
Quadro 04: Características das escolas urbana e rural.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População de Mato Grosso em 1940	50
Tabela 02: Instrução em Mato Grosso – 1950	55
Tabela 03: Número de escolas rurais de MT – 1955	74
Tabela 04: Natalidade em Mato Grosso em 1950.....	136
Tabela 05: População trabalhadora no campo – MT (1950)	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: CENÁRIO EDUCACIONAL RURAL MATO-GROSSENSE	35
1.1 Mato Grosso: um Estado em transformação (1930-1960)	36
1.2 A educação primária em Mato Grosso – cenas de realidade rural	58
1.3 Professores Leigos das escolas rurais mato-grossenses.....	76
CAPÍTULO 2: MATO GROSSO, UM ESTADO RURAL.....	92
2.1 Os donos da terra em Mato Grosso: conflitos e contradições	93
2.2 A escola rural - contradições educacionais em Mato Grosso.....	107
2.3 O processo de subjetivação dos professores leigos em Mato Grosso	116
CAPÍTULO 3: O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE A ESCOLA RURAL E O/A PROFESSOR/A LEIGO/A.....	130
3.1 O final do caminho foi onde tudo começou	131
3.2 Quebra de paradigmas e nova visão sobre a escola rural	139
3.3 Os professores leigos sob a ótica da pesquisadora	146
CAPÍTULO 4: EM DEFESA DA ESCOLA RURAL	158
4.1 A proposta para educação rural de Sud Mennucci.....	159
4.2 O Ensino Rural e Educação Popular – conexões.....	168
4.3 Por uma escola que contribua para formação do humano	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	195

INTRODUÇÃO

*“Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir”.*

(Almir Sater e Renato Teixeira, 2000)

A presente investigação possui uma peculiaridade que a difere de muitas que já produzi, uma vez que ela expressa minha história ao longo do processo de aquisição de conhecimento. Em muitas ocasiões, me mostrei resistente às normativas que aprisionam a criação e a liberdade, mas eu não conseguia entender isso, me senti incomodada quando, durante a minha formatação, diziam que o texto deveria seguir critérios, e pronto. Os critérios não eram bem especificados, ou talvez as explicações não conseguissem me convencer de sua obrigatoriedade. Mas, regras e normativas são pressupostos acadêmicos que determinam escolhas e métodos de pesquisa e escrita. Me sentia aprisionada por ter que apresentar uma resposta para a finalização da dissertação de mestrado, já que naquele momento me considerava pronta a iniciar a pesquisa, e não a terminá-la. Acredito no processo de amadurecimento intelectual e isso interfere na visão de mundo e entendimento das coisas.

Como tinha que encerrar uma fase (o mestrado), o fiz de maneira que pudesse expressar meus sentimentos sobre aquele instante. Dessa forma, nos meus *slides* finais emergiu a seguinte indagação: São considerações finais, ou iniciais?

A angústia do momento era alicerçada no fato de que aquele momento não se configurava o fim da pesquisa, e foi nesse “encerrar” que comecei a apreender, de uma forma mais eloquente, as minúcias da escola rural em Mato Grosso.

A cartografia¹ me forneceu um novo prisma para olhar o objeto de pesquisa, a escola rural, possibilitando-me também entender que o fim também pode ser um

¹ A cartografia como método rizomático possui tem como principais idealizadores, Deleuze e Guattari. “O rizoma é mapa, cartografia ancorada na realidade sempre mutante (afinal de contas, a cada mudança no território é preciso mudar os mapas)” (SOUZA, 2012, p. 248).

começo, e que o processo, até aquele momento, me havia proporcionado condições de estudar o objeto com maior propriedade.

No percurso de entendimento do método da cartografia, compreendi que não havia determinações com relação ao caminho a ser seguido, as etapas transpostas e a descoberta de pistas, o que me conduziu a trilhar uma nova estrada, com um novo olhar sobre o objeto de pesquisa. A liberdade da pesquisa está nesse ponto, de me sentir livre de metodologias que determinam cada passo a ser seguido, onde as curvas são importantes, as elevações, os descampados, um sorriso ou uma lágrima, um tremor na fala, pode ser uma pista de que, sob o “aparente”, pode residir fatos e significações capazes de mudar o rumo da pesquisa, uma vez que o caminho reservado não se mostra previsível e tampouco seguro. A segurança emergiu no sentido da etapa a ser cumprida desprovida do estabelecimento de um trajeto que não considerava os imprevistos que nele poderiam surgir. Nessa medida, todas as etapas constituem o processo de construção conhecimento, o processo de crescimento enquanto pesquisador, em que a segurança da neutralidade inexistente, e onde objeto e pesquisador são constituídos ao longo da pesquisa.

Isso não quer dizer que o cartógrafo, como esclarece Félix Guattari e Suely Rolnik (2010) fica à deriva e se aventura sem direção, pois, o que o método pressupõe é quebrar as amarras das metodologias tradicionais, cujo resultado já se pressupõe antes do término da pesquisa, uma vez que as etapas são determinadas previamente à coleta de dados, e os resultados não fogem às regras pré-estabelecidas. Nas palavras dos autores, cartografar é acompanhar processos. Nesse sentido, se estabelece uma diferença que pode ser fundamental para a pesquisa e para o pesquisador, qual seja, a escolha do caminho pode determinar as fontes que serão utilizadas na pesquisa, ou as pistas expressas nas fontes traçaram os rumos da pesquisa? São dois processos distintos e, na cartografia, a primazia está em caminhar e definir o percurso por meio de pista, as quais não se configuram enquanto certeza e objetividade, mas como possibilidades que podem contribuir para o processo de reflexão sobre o objeto a ser investigado.

Um exemplo desse caminhar foi descobrir a pista dos motivos que me levaram a estudar a escola rural. Investigar a escola rural significou reportar ao processo educacional por mim vivenciado enquanto estudante do curso primário, nos anos de 1970. Sou capixaba, nascida em São Mateus e passei toda a infância em uma cidadezinha do interior, chamada de Bebedouro, um distrito de Linhares-ES.

Minha casa era uma pequena chácara, com árvores frutíferas de variados tipos e uma área suficiente para ser criança em todos os sentidos (de peraltagem e gritaria), para brincar e correr para todos os lados. Por isso, a música de Almir Sater e Renato Teixeira me parece oportuna neste momento.

Viver em um lugar assim é saber que cada espaço tem sua particularidade (*Conhecer as manhas e as manhãs*), é saber as manhas para se observar o lindo amanhecer, o ponto estratégico para vislumbrar o pôr do sol. Sentir o sabor (*das massas e das maçãs*) da comida feita no fogão a lenha, ou conviver com a comunidade reunida para degustar em dia festivo.

A comunidade se unia sempre em prol de um objetivo comum, que beneficiaria a todos. Não parecia haver espaço para individualidades. Lembro que um senhor, de uns 70 anos, cultivava pés de laranjeiras e, em tempo de colheita, chamava meu pai e dizia que ele podia colher o quanto ele quisesse para as crianças (os filhos), e assim fazia com as demais famílias da região. “É preciso amor pra poder pulsar; É preciso paz pra poder sorrir; É preciso a chuva para florir”. O amor não é sentimento banalizado ou adjetivado pejorativamente, porém, no rural, o amor está ligado à liberdade de caminhar, de brincar na chuva, de ver as flores, enfim, de respirar ar puro, de ver a vida passar bem devagar e aproveitá-la de maneira simples, mas feliz. Talvez esta descrição seja saudosista e idealizadora, mas muito difícil alguém se lembrar da infância e não sentir o coração apertado e o suspirar profundo de um registro que ficou na memória, cujo tempo não volta mais, um pedaço de sua história.

A escola, nesse contexto, toma proporções grandiosas, considerada como o local mágico em que se entra sem saber ler e se sai lendo, escrevendo e, mais ainda, fazendo as quatro operações. A magia está na simplicidade e no cuidado de todos para com a escola, visto que não se pode descuidar do chão batido que, depois de tanto “aguar”, se torna endurecido e não solta mais pó. Nem havia descuido com os bancos em que a comunidade se juntava para lixar, para não machucar as crianças com farpas. As dificuldades não eram barreiras, andar a cavalo, a pé, em canoa, em trilhas pelo mato, era uma rotina para chegar a escola.

A escola em que realizei o curso primário, na década de 1970, ficava no final de uma rua sem asfalto, final de tudo que se podia chamar de comunidade, pois fora construída em um terreno cedido por um fazendeiro da redondeza, grande produtor de bananas e cacau. Todos os dias da semana eu andava quase três quilômetros

para chegar à escola, não faltava a aula. Uma casa de tábuas, com cobertura de telhas velhas e uma sala de aula. Não me lembro de muita coisa sobre a professora daquela época, apenas que era uma jovem de, no máximo, 20 anos, ensinando uma turma de quase 40 alunos.

As moças da localidade que quisessem formar no magistério tinham que se deslocar para Linhares, uma cidade maior, que ficava a 11 km de distância de Bebedouro. Lembro-me que dificilmente as famílias carentes conseguiam manter suas filhas nessa escola, destinada à formação de professoras para o exercício do magistério primário do Espírito Santo. Minha irmã mais velha tinha 19 anos e minha mãe tentou realizar o desejo de que ela se formasse nessa escola, mas ela não conseguiu concluir nem um trimestre, pois as condições financeiras não foram favoráveis para a realização de tamanha façanha.

Não me lembrava desse fato até entrar no doutorado, mas, talvez no inconsciente, o desejo de fazer o Curso de Pedagogia nascera desse antigo sonho de minha mãe.

Nos anos de 1980 ocorreu uma grande enchente do Rio Doce, atingindo a cidade de Bebedouro, desastre que ocasionou a vazão de suas águas pelas ruelas do citado local, uma vez que não havia mais condições para permanência da família no lugar em que morávamos. Refugiamo-nos em Minas Gerais (Governador Valadares), na casa de parentes. Tendo passado mais de um mês, meus pais decidiram vir para Mato Grosso, já que se ouvia falar muito bem sobre as oportunidades nessa região e se tinha a esperança de uma vida melhor, com fartura de emprego e oportunidade. Hoje, percebo que esse ideal era semelhante ao lema da Marcha para o Oeste, e a situação não se diferenciou para aqueles que chegaram nestas terras a partir de 1948. Passamos por muitas dificuldades, mas aqui fincamos raízes e hoje faço parte desse povo e de sua história. Como diz o ditado popular mato-grossense, quando alguém vem de fora é “Pau rodado”, mas, se estabelece moradia por anos no Estado, torna-se “Pau fincado”. No meu caso, fincado por amor a essa terra.

Terminei meus estudos, referente à Educação Básica, e iniciei a graduação tardiamente, aos 32 anos, devido a uma série de acontecimentos que me afastaram da escola. Não sabia o motivo do desejo de ser pedagoga, só sei que não estava ligada à habilidade de se trabalhar com crianças, até porque não às tenho. Aprendi

muito nos quatros anos de graduação em Pedagogia, mas não me sentia preparada para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como sempre, fiz o percurso inverso da história e, sem experiência na docência, no mestrado passei no processo seletivo para ser professora de um curso de graduação do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, para, naquele instante, me senti como as professoras leigas, uma vez que não sabia bem o que e nem como iria fazer para bem desempenhar tal incumbência. Pulei todas as etapas possíveis (educação básica presencial e tutoria) e me inseri no universo da Educação a Distância – EaD. Hoje, percebo que isso não foi um ganho pleno, pois a experiência na educação básica poderia ter me ofertado uma visão diferenciada da educação e que talvez me fizesse perceber algo que o ensino superior e a pós-graduação não contemplam. Tenho muito respeito e admiração por profissionais que trabalham neste nível de ensino, pois os considero heróis e heroínas, por enfrentarem um cotidiano complexo por estar à frente de uma etapa fundamental na vida, importantíssima para a formação de futuros cidadãos.

A primeira disciplina de minha carreira acadêmica foi Educação Inclusiva, mas em minha mente eu necessitava de subsídios para ser incluída no processo. A experiência foi gratificante e até hoje estou atuando como professora nos cursos a distância, de diferentes universidades de Mato Grosso. A cada processo seletivo, abrem-se novas expectativas, uma vez que convivo com pessoas de diferentes localidades e que me mostram que nada sei e que tenho muito que aprender.

A convite de uma amiga, que era coordenadora de curso, fui trabalhar em Instituto Cuiabá de Ensino e Cultura – ICEC, pois ela dizia: “você é capaz”. Não foi bem o que pensei quando entrei na sala de aula, com quase 60 alunos. Não fui a melhor profissional no semestre de 2014, mas o amadurecimento profissional é um processo contínuo e ainda sinto um frio na espinha quando adentro, pela primeira vez em sala de aula, tendo que enfrentar os desafios de ministrar aulas para uma nova turma. Acredito que isso é bom, pois significa que vou me lembrar de minhas origens e que cada dia é dia de aprender a ser professora.

Poderia aqui estar narrando todas as agruras do período de doutoramento, mas para que pensar nas dificuldades? Os ganhos foram tão imensuráveis. Todos que ingressam no doutorado passam por muitos momentos de turbulência, e chegam a esmorecer a alma e a desanimar da caminhada. Mas deixei esse pedaço da história em alguma parte do caminho, pois não existem transformações que não

causem dor, angústia e sentimento de insegurança frente a uma situação na qual não se vislumbra saída, pelo menos naquele momento. Crescer, aprender, apreender conhecimentos e amadurecer não ocorrem sob estruturas simples, constituindo um processo complexo e dinâmico, que dura a vida toda.

As aspirações para debater e refletir sobre a escola rural emergiram desse meu viver no meio rural, mas se intensificaram no mestrado, quando, em conjunto com outros colegas de curso e do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM), mapeamos as escolas rurais, as chamadas escolas reunidas e tivemos a oportunidade de traçar a trajetória das professoras primárias em Mato Grosso, no período de 1927 a 1960. Cada um dos pesquisadores teve seu projeto aprovado pela Comissão de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e o da escola rural tomou o nº. 10279512.6.0000.5541, o que nos habilitou à realização das entrevistas. O acervo originário dessas andanças em busca de eventos da educação primária no Estado reuniu mais de 5 mil fotografias, inúmeros documentos e 30 entrevistas. Parte dessa documentação foi utilizada no período de mestrado e a outra no doutorado.

O mapeamento das fontes documentais e orais teve por base a escolha dos municípios a serem visitados no Mato Grosso uno, incluindo quatro amigos do mestrado, dos quais um deles estudava o tema das Professoras Primárias, outro o tema das Escolas Reunidas, sendo que o terceiro pesquisava Livros Didáticos que circularam nas escolas mato-grossenses e, eu me dediquei ao estudo das escolas rurais. O universo de estudo teve por base as informações contidas nos relatórios das escolas reunidas e rurais, bem como em sua localização.

Os municípios escolhidos foram: Santo Antônio do Leverger, Distrito da Guia (Cuiabá), em Chapada dos Guimarães o distrito de Água Fria, e em Rosário Oeste um povoado composto por fazenda e chácaras da “Povoação do Arruda”, tendo sido incluídos também escolas localizadas em Diamantino, Alto Paraguai, Acorizal e Livramento. Em quase dois anos realizamos pesquisas nos lugares considerados, abordando o período republicano e getulista, como cidades-polo de Mato Grosso. As pesquisas se concentraram mais ao norte do antigo Mato Grosso, já que a investigação do Prof. Dr. Ademilson Batista Paes, intitulada “*A Escola Primária Rural em Mato Grosso no Período Republicano (1889-1942)*” teve por base as reformas educacionais ocorridas entre os anos de 1980 e de 1940, além de analisar os métodos de ensino e estatística escolar compreendidas no período privilegiado. O

estudo de Rosinete Maria dos Reis, intitulada “*A Isolada à Meia-Luz (1891/1927)*”, analisou as escolas isoladas enquanto um modelo educacional em Mato Grosso no período de 1890 a 1928. Ambos privilegiaram as escolas localizadas mais ao sul de Mato Grosso.

No caso das pesquisas mais ao norte, o critério de escolha dos sujeitos que participariam das pesquisas teve como baliza o fato de serem professores /ou alunos das escolas primárias de Mato Grosso, entre os anos de 1920 a 1960. As fontes coletadas foram os diários de classe, ofícios, cartas, atas, mensagens oficiais dos governantes de Mato Grosso, relatórios, fotos antigas das localidades, eventos cívicos, uma diversidade empírica que chegaram a causar indecisão na definição do objeto da pesquisa para o doutorado.

Apesar da pluralidade de fontes, o caminho percorrido pela tese foi totalmente inovador, uma vez que comecei a manusear aquelas que ainda não haviam sido analisadas no mestrado, além de percorrer as literaturas que indicavam o deslocamento do estudo da escola rural enquanto instituição escolar para a importância desta na comunidade e na formação do humano.

Até aquele momento, estava aprisionada ao discurso de que a escola rural não servia para nada, era nula, repleta de precariedades, visto que renegada pelos governantes, pela população citadina e também pelo Governo Federal. Nesse processo, me senti travada, sem ação e não conseguia encontrar saídas que provassem o contrário, pairando apenas suposições.

À medida que se foi realizado o mapeando das informações contidas nos diversos documentos, as algemas foram se abrindo e surgiu um leque de possibilidades de estudo, mas ainda permanecia a vontade de trazer à cena os/as professores/as leigos/as e defender que ela(e)s se tornaram um problema para Mato Grosso, porque ministravam um ensino humanizado. As algemas simbolizaram que eu me encontrava sem saída, presa ao discurso dos governantes e das fontes oficiais por eles produzidas. O abrir das algemas teve início quando procedi à leitura e releitura das atas escolares, dos relatórios, mensagens e, revi novamente as entrevistas e compulsei os diários escolares. A realidade retratada em algumas dessas fontes, apontavam, tal como as fontes oficiais, para perspectivas depreciativas da escola rural e do professor leigo, porém pistas foram surgindo a partir do contradiscurso veiculado pelos documentos escolares. Era o retrato de uma paisagem ainda não estudada por mim, enquanto pesquisadora dessa temática.

Os caminhos, no entanto, ainda não me davam suporte para compreender de que forma comprovaria essa tese e por isso a indagação permanecia: quais eram os reais motivos que levava um contingente de quase 70%, ou mais, de docentes sem o curso de magistério, constituir-se enquanto problema, sendo desprezados pelos governantes do Estado? Não poderia ser somente pelo fato de os mesmos não terem concluído o curso Normal, pois pressupõe-se que a educação traria conhecimentos sistematizado que poderiam fazer com que os mesmos se rebelassem contra o sistema. No palavreado político, velado socialmente seria melhor não ofertar educação ao povo, porque, assim, as pessoas seriam peças fáceis de serem controladas, partindo do pressuposto da educação como transformadora da realidade de um indivíduo. Então, por que propor uma formação para os docentes leigos que ministravam aulas em lugares distantes das cidades? Que impacto se esperava causar ao Estado?

As entrevistas dos professores que participaram do processo para a finalização do mestrado em 2012, indicavam que para os docentes das escolas rurais, até o momento em que os governantes disseminaram as determinações de formação continuada e recuperação de professores leigos, sua prática pedagógica era condizente com o cotidiano das escolas da época. Trabalhavam e se sentiam professores no sentido pleno da palavra. As limitações que as localidades apresentavam não faziam com eles desistissem da escola e dos alunos. A problemática da política educacional implantada nos anos de 1960, que determinou que os docentes que não tinham o diploma da escola normal não estavam aptos a pertencer ao quadro de professores de Mato Grosso, fez emergir a problemática da não formação e a busca por se enquadrarem nos moldes educacionais vigentes nos anos de 1960.

Esta façanha governamental colocava em evidência que esse fazer pedagógico diferenciado e utilizado para além das cidades deveria se igualar aos demais, e para isso os professores deveriam frequentar cursos de férias. Nesse período, a escola localizada nas áreas rurais não tinha política educacional diferenciada e tampouco lançava mão de um currículo adaptado a sua realidade, visto que eram os mesmos adotados nas escolas urbanas.

A homogeneização da educação integrou o ideário republicando desde os primeiros anos de 1900, mas não só a educação seria o alvo desse investimento, mas também os costumes e hábitos, enquanto marcas de uma sociedade mais

desenvolvida. Por isso, Mato Grosso buscava modelos escolares que viessem suprir essa necessidade, igualando-se às outras partes do país consideradas de melhor qualidade de ensino (são exemplos: Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro). As reformas educacionais são exemplares para provar que a unificação da nação era um objetivo a ser alcançado na República. Em Mato Grosso, a Educação primária mereceu quatro regulamentos e estes tinham como parâmetro o que ocorria em outras unidades federativas: “A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas”². Todavia, em busca do pressuposto de que, pela unificação, a nação pudesse dar certo, haveria a necessidade de serem manipulados, também, o sentimento das massas, fazendo com que o povo acreditasse que tais mudanças deveriam ocorrer para proporcionar o seu bem-estar.

Assim, tal ideário foi disseminado, para que ganhasse veracidade e força, como a diferença entre urbano e rural. A distância de três quilômetros da cidade era insignificante à época, se se levasse em consideração um Estado com características extremamente rurais, como era o caso de Mato Grosso. Dessa forma, era um desafio separar o urbano do rural, por isso, é que o que os estudos documentais indicam que essa distância não passava de uma demarcação política. Assim, a cidade se apresentava como o modelo de desenvolvimento e o rural poderia estar associado ao atraso e à pobreza.

O presente estudo está ligado à linha de pesquisa *Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Rio Claro-SP, cujo objetivo dos pesquisadores que compõem a citada linha de pesquisa, se centra na investigação das políticas educacionais e sociais ligadas às conjunturas econômicas e políticas que regem as ações dos sujeitos na contemporaneidade.

Para entender o futuro e as projeções educacionais contemporâneas, faz-se necessário analisar o passado. Este trabalho se insere nesse contexto, ao investigar a escola rural de Mato Grosso num período em que não havia efetivação de políticas educacionais para essa modalidade específica de ensino, o qual atualmente recebe o nome de educação do/no/para o campo. Apesar de ser uma pesquisa que utiliza

² CARVALHO, 2011, p. 11.

fontes documentais e orais do passado, esta investigação tem como método de análise a cartografia.

O recorte temporal privilegiado, entre as décadas de 1940 e 1960, buscou apresentar a determinação do governo federal de povoar as partes densas do Brasil, sendo a Marcha para o Oeste um desses movimentos importantes para entender o povoamento das áreas rurais e a necessidade de ocupação do campo enquanto espaço produtivo de riqueza. A baliza final, anos de 1960, tem como fortalecimento a efetivação de políticas educacionais voltadas para a formação dos professores leigos em todo Brasil, somado à criação dos Centros de Treinamentos, vocacionados para ministrar cursos de férias para os docentes considerados sem formação adequada.

O ponto-chave, que começou a iluminar a estrada, ocorreu com a leitura do livro *“A Educação Para Além do Capital”*, de István Mészáros (2008). No início, não entendia a relação dessa obra com a pesquisa da escola rural, entre os anos de 1945 e 1965, já que as políticas, informações, tecnologia etc. chegavam muito tardiamente em Mato Grosso e não se tinha ainda o agronegócio estabelecido. O autor realiza reflexões sobre o capital enquanto formas e mecanismos para aprisionar a escola e fabricar seres iguais, criticando profundamente o capitalismo e realizando um desvelamento da lógica social da contemporaneidade, que efetiva os mandos do mercado. Mas, só a leitura dessa obra não forneceu elementos que entrelaçassem com a escola rural de Mato Grosso.

A indicação de uma colega e um achado foi a dissertação de mestrado intitulada *“Amaciando a terra – O Projeto Casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso”*, de Odimar João Peripolli (2002). A teia formada pelo capitalismo começava a despontar em minha mente enquanto possibilidade de transformação do diferente (escola rural) em igual. O autor buscou estudar a política educacional imersa no processo de colonização de Mato Grosso. Estava dada a primeira pista a fazer sentido no estudo dessa tese, pois o processo intenso de colonização e ocupação e/ou reocupação de áreas com pouquíssima densidade populacional traçavam contornos que ligavam o rural e o “urbano”.

Os programas educacionais, historicamente, alinhavavam a educação rural e o homem que residia no campo, perpetuando uma estrutura agrária que se expandia no Brasil: “Esse processo educacional não tinha como objetivo, certamente,

conscientizar a população camponesa”³. Nesse contexto, ficava a cargo do professor “convencer” que a residência no campo era mais vantajosa do que os benefícios ofertados pela cidade. A educação rural deveria fixar o homem ao campo e contribuir com a modernização do sistema agrário brasileiro. “A política de modernização do campo brasileiro foi direcionada a um tipo peculiar de desenvolvimento socioeconômico, baseado especificamente no crescimento da produção”.⁴

A premissa dessa organização do campo em prol do aumento da produção tinha como pressuposto a negação dos valores das comunidades das áreas rurais, sendo estes “[...] considerados inferiores e desprovidos de significado prático para a vida humana. De acordo com essa ideia, a educação em todos os níveis, deveria ensinar os valores urbanos de desenvolvimento, fazendo do campo o reflexo da cidade”⁵. Percebe-se que a homogeneização se faz presente no ordenamento do campo em comparação à cidade, e os projetos de colonização perseguiram a lógica da igualdade, independentemente da localidade em que eram implementados.

A colonização e/ou ocupação da Amazônia Mato-grossense, descrita por Peripolli, implementa um trajeto histórico que vai desde as primeiras unidades colonizadoras, seguido de um paralelo com a história pretérita, ao analisar a Gleba Celeste, criada em 1970 e inserida na história do tempo presente, com o estudo do Projeto Casulo – anos de 1990. Dessa forma, o cenário educacional mato-grossense começou a fazer sentido e as palavras depreciativas atribuídas aos docentes leigos suscitavam novas pistas.

A hipótese principal desse trabalho era a de que a escola rural deveria servir ao propósito do capital agrário, pois, quase sempre, o professor escolhido para ministrar aulas nessas localidades longínquas morava no lugar, por isso esse investimento não se concretizava, por este ensinar segundo critérios da vida em comunidade. Assim, para dominar e destruir essa integração de saberes diferenciados, os governantes depreciavam a escola e o professor, espalhando ideologias de que, para que escola rural pudesse ter qualidade, deveria ela seguir os preceitos da cidade e contribuir para o desenvolvimento econômico local.

Os documentos, a partir daquele momento, apontavam para diferentes direções, como a política, a economia e a cultura, mas ainda não se tinha um

³ SOUZA, 2009, p. 66.

⁴ IBIDEM.

⁵ IBIDEM.

caminho claramente delineado, mas somente pistas e abstrações indicadas pelas descobertas. A tese do mesmo autor, datada de 2008, complementou o que faltava para fortalecer a escolha do objeto da presente investigação, intitulada “*Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola*”, a qual retrata a relação entre terras versus capital, e como a escola era alvo de investidas e aprisionamentos para servir à elite econômica estadual. Assim, percebi que os estudos de Peripolli se situavam na mesma direção dos escritos de Mészáros, tendo a escola da Gleba Mercedes, Sinop-MT como protagonista do processo de investigação.

Assim, pude cogitar que, por trás da trama política para o desenvolvimento de Mato Grosso, os professores/as leigos/as deveriam ser convencidos/as de que não tinham habilidades e tampouco conhecimentos para o magistério, e que teriam que ser recuperados/as, especialmente quando estudos esclareceram que os processos de recuperação perpassariam pelos métodos tecnicistas, uma vez que a escola estava incumbida de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, com o cenário que se apresentava, com 70% de professores leigos/as, seria impossível contribuir para o avanço de estruturas e técnicas agrícolas eficientes e capazes de alavancar o cenário regional, especialmente em produção de grãos, criação de gado e seus derivados. Estava, assim, formada a primeira explicação para os motivos alegados para a necessária capacitação aos docentes que atuavam no meio rural.

A primeira pista levou aos estudos do processo de colonização no período da Marcha para o Oeste (anos 1940), apontando como esse processo influenciou na escola rural. As colônias se espalharam rapidamente por todo território mato-grossenses e os migrantes eram originários das diferentes regiões do país e de países vizinhos ao Brasil. A promessa de riqueza e melhores condições de vida fizeram surgir muitos núcleos populacionais, mas estes foram sendo abandonados à própria sorte, sem subsídios para incrementar a agricultura, o que fez com que a agricultura de subsistência passasse a imperar nessas localidades. Nas glebas, era impossível conceber um povoado sem escola, devendo a mesma, de alguma maneira, ser erguida, tendo à frente a professora, uma moradora local, pois as mulheres, em sua maioria, eram escolhidas para ocupar esse cargo, caso tivessem cursado o primário, ou soubessem ler escrever e fazer as quatro operações. Assim, nascia uma nova escola e uma diferenciada professora.

Talvez seja por isso, que a tese se fundamenta nessa vertente, uma vez que a professora não escolhia a profissão, era incumbida dela. Ao mesmo tempo, escola e docência eram constituídas no interior de um processo contínuo de recomeço, com tentativas de erros e acertos. O reconhecimento de uma escola rural demorava de dois a mais anos, e isso fazia com que a instituição sobreviesse, em muitos casos, sem receber qualquer benefício do Estado.

Os programas educacionais para o homem do campo tinham implícita a manutenção de uma estrutura agrária que se fortalecia com a expansão das exportações de produtos para diferentes países com os quais o Brasil tinha relações comerciais, a exemplo da Argentina e Espanha: “As políticas para a educação no meio rural, quando existiram, foram direcionadas especificamente à difusão de técnicas e produtos agrícolas, atingindo um número extremamente reduzido de produtores”⁶. A modernização, nesse contexto, poderia trazer três vertentes importantes para a reflexão desse trabalho: uma conservadora, que buscava a manutenção da ordem impetrada pelos grandes produtores, outra excludente, que tirava desse processo os pequenos produtores de subsistência, e a última que tinha uma vertente educativa, mas não no sentido de beneficiar o pequeno produtor rural e sim de subordiná-lo às relações arbitrárias com base nas desigualdades de condições de vida e de manejo no campo, promovidas pelo capital agrário.

A segunda pista para formulação da tese foi retomar a dissertação e o estudo do ruralismo pedagógico no Brasil, segundo o qual os docentes das escolas rurais deveriam ensinar visando o avanço da agricultura, o que colaboraria para fixar o homem e a mulher no campo, ideal que se encaixava no encaminhamento da política que visava povoar as áreas com pouca densidade demográfica (colonizar) e fazer com que essa população contribuísse para o avanço do mercado agrícola do país, gerador de renda aos cofres públicos e aos donos dos meios de produção.

Mas, contraditoriamente, deveria ser uma escola da comunidade, em que a professora conhecesse a todos e mantivesse um bom relacionamento com os pais e responsáveis pelas crianças, conseguindo ensinar aos alunos como ser bons trabalhadores rurais, permanecendo no campo, sem ir para a cidade em busca, ou com a ilusão de obter melhores condições de vida, arma perfeita do capitalismo. Mas, por que isso não aconteceu como fora planejado?

⁶ IBIDEM.p.67.

A resposta para tais questões pode estar ligada ao movimento do ruralismo pedagógico, que se expandiu nos anos de 1940 em todo o país. Esse movimento trazia como preceito que a escola rural deveria contribuir para um novo homem inserido em um novo contexto educacional, que o fixasse no campo e que fizesse com ele gerasse renda aos cofres públicos, contribuindo com o capital. A escola rural deveria ser apropriada à localidade em que fosse instalada: “Deveria, ainda, atender às necessidades das áreas rurais e preparar os estudantes para o trabalho agrícola⁷”.

A proposta pedagógica dos ruralistas fundamentava-se em formar mão de obra para trabalhos no campo, aumentando o poder dos grandes proprietários de terra. Nesse sentido, a escola rural, do modo que se configurava, estava indo de encontro aos projetos ruralistas e, sendo que a recuperação dos professores leigos visava a apropriação de novas técnicas pedagógicas, igualando com aquelas que eram utilizadas nas escolas da cidade.

Uma terceira pista que fortaleceu a tese teve como base o princípio do afeto, da cooperação, da humanidade, elementos que vão de encontro às aspirações capitalistas, colocando em obscuridade suas reais intenções. As professoras e as escolas rurais não se assemelhavam com as ambições fomentadas nos indivíduos pelo capital. Tal projeto tinha como complicador o fato de os/as docentes leigos/as contribuírem para a formação do humano, respeitando o desenvolvimento do educando inserido no meio em que viviam (o campo). A formação do humano diz respeito ao amor ao próximo, amor, que, para Adorno, pode ser capaz de evitar que se instaure a barbárie, através de uma educação para vida, principalmente a em comunidade. Enfim, esboçava-se a tese com base nos motivos que levaram os governantes a investir em políticas de recuperação dos/as docentes sem formação, e intensificando o discurso de que sua prática pedagógica era ineficiente, fazendo com que os mesmos acreditassem que não tinham conhecimento suficientemente e tampouco competência para o desempenho da docência nas escolas rurais.

Os estudos de Arroyo e Fernandes (1999) vão ao encontro das aspirações da tese, quando ressaltam que “[...] a cultura da roça, do milho, do feijão é mais do que cultura, porque se cultiva, ao mesmo tempo, o ser humano”⁸. Portanto, a formação

⁷ MORAES; CHALоба, 2015, p. 3.

⁸ ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21.

do humano não ocorre dissociada da educação e da comunidade, ao mesmo tempo em que o homem e a mulher do campo, ao iniciar o processo de plantio de diferentes culturas, sendo instituídos nesse processo e estabelecendo relações com os demais setores da comunidade. A formação do humano pode ser considerada uma das tarefas mais complexas executadas pela escola rural, visto que revestida de sentimentos e respeito ao próximo. Essa análise só foi possível a partir dos subsídios ofertados pela cartografia.

Com isso, o discurso ganhou contornos e especificidades que, somente uma análise, pode trazer à tona, possíveis interpretações dos fatos históricos revelados pelas fontes documentais e orais que compunham a paisagem entre os anos de 1945 e 1965. A “Análise do Discurso”, por outro lado, forneceu suporte metodológico para rastrear as pistas que deram sentido à formulação da tese, constituindo-se em componente analítico importante para revelar como as ideias, que eram lançadas nacionalmente, ganhavam “corpo e forma”, sendo validadas quando incorporadas no meio educacional. Tais discursos se mostraram carregados de ideologias capazes de induzir o indivíduo a acreditar em sua incompetência intelectual e não ser merecedor de pertencer ao quadro docente do Estado. Por isso, a importância de se trabalhar com a memória para conseguir decifrar os nós que foram sendo apertados para que o professor leigo não se identificasse como um sujeito de transformação, mas sim como sendo um “peso” para o Estado.

A pesquisa de Pérez (2003) sobre “*O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores*” enfatiza que o trabalho com memórias docentes pode contribuir para desvelar o espaço escolar enquanto campo de correlação de forças e luta para quebrar o círculo do capital, que gera a exclusão social.

A Análise do Discurso foi outro auxílio metodológico no trabalho com a memória de professores, contribuindo para dar contorno às paisagens, antes emaranhadas, esfumaçadas e até mesmo embaçadas por discursos de diferentes atores, os quais buscavam ocultar a real intenção das ações dos governantes no campo educacional. Entretanto, a materialidade discursiva, apresentada por Orlandi, na obra “*A análise de discurso e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil*” (2002), permitiu a discussão sobre os dados à luz do método cartográfico, através de uma interpretação dos fatos que deu forma à realidade que se almejava disseminar no país e também em Mato Grosso, formulando questões que

desmascarassem os processos de aprisionamento e de constituição do sujeito, vivenciados pelos docentes leigos/as no cenário educacional no Estado.

A descoberta das pistas, nos discursos e nas fontes, foi crucial para a elaboração da seguinte tese: Os/as professores/as leigos/as das escolas rurais se constituíam enquanto entrave aos planos futuros do capital agrário em Mato Grosso, tendo em vista que a formação no rural ofertava ao indivíduo uma formação humana. Por isso, deveriam passar por um processo de recuperação, com a retirada de todas essas premissas que envolviam o ensino rural, com base em métodos que levassem a uma configuração que atendesse ao mercado agrícola, timbrada pelo individualismo, e com a destruição do elemento primordial da escola rural, o humano. Assim, a escola rural serviria para a formação de iguais, e não de diferentes.

Ao avançar na elaboração da tese, o trabalho ganhou contornos e o objetivo do estudo passou a ter como centralidade a análise do processo de qualificação e/ou desqualificação sofrida pela escola rural enquanto instituição, assim como a constituição do educador/a leigos/as entre os anos de 1945 e 1965.

Como um desenho de paisagem singular, extraído do processo de construção de conhecimento de quem pesquisa e da interpretação do cenário em que se encontra situado o objeto de estudo, foram sendo evidenciadas as pistas, ao modelo de um quebra-cabeça. A semelhança com o jogo tem por base o fato de que, mesmo que haja uma peça única que se encaixa, podem-se experimentar várias tentativas e posições, dependendo da visão que se pretende dar vida à paisagem.

Neste trabalho, privilegiou-se retratar a transcrição das falas dos participantes o mais original possível, sem correções de ortografia. Esse fato pode apresentar uma armadilha, pois poderemos estar fornecendo meios para leitor indagar que a fala coloquial fez com que os governantes de Mato Grosso tivessem razão de promover a recuperação dos professores leigos. Contudo, no processo de construção deste trabalho tem muito da minha história, e considero o falar coloquial enquanto fator de identidade. Minha irmã foi professora substituta de uma escola rural e me familiarizou com o modo dos/as entrevistados/as falar. Acredito que se modificasse/corrigisse a ortografia talvez a defesa do trabalho brilhante destes atores e a interpretação da realidade descrita se perdessem entre as reticências. Não se considera neste trabalho o modo de falar como algo depreciativo, já que não se teve acesso aos escritos desses professores, constituindo-se enquanto

característica de dezenas de docentes que até hoje vivem nas áreas rurais, transpondo barreiras para efetivar o ato educativo.

Para a concretude da proposta, o trabalho foi composto em quatro partes, com a intenção de convidar o leitor a refletir conosco sobre as pistas apresentadas e as fontes analisadas. No primeiro capítulo faço a revelação das fontes, apresentando Mato Grosso, suas características econômicas e como chegamos ao cerne da questão rural. Trago também as mudanças educacionais, com a intenção de “recuperar” os/as docentes, detalhando seu cotidiano, nos anos de estudo. A intenção foi a de desenhar o cenário onde se desenrolou a trama social em que foram submetidos os professores/as leigos/as de Mato Grosso.

No segundo capítulo trazemos à cena, tendo por base o cenário apresentado no primeiro, quem se dizia ser o dono da terra, os donos de Mato Grosso, evidenciando os conflitos e contradições utilizados na obtenção da terra, seu poder econômico e político. Em meio a esse conflituoso cenário, emergem os discursos que denotam a fragilidade e a incapacidade da escola rural frente à formação do capital humano, mas sendo um dos modelos que mais se expandiu em terras mato-grossenses, constituindo-se em uma das maiores contradições na história educacional do Estado. Aliado a esta contradição, o personagem principal emerge na paisagem, o(a) professor/a leigo/a, desvendando-se a forma como foi tecida a trama de convencimento da necessidade dos mesmos realizarem uma formação/recuperação imposta pelo Estado.

O terceiro capítulo não poderia deixar de explanar o olhar da pesquisadora sobre o cenário, aliado à construção do caminho que leva à efetivação da presente tese. Os paradigmas quebrados, a nova visão da escola rural enquanto principal instituição que priorizava a formação humana para a vida, não desprezando o afeto nas relações educacionais que objetivavam “formar diferentes e não iguais”, pois os iguais integravam um projeto do governo para servir ao capital.

O quarto capítulo buscou apresentar subsídios para fortalecer a defesa de que a escola rural contribuía para a formação humana e não estava a serviço do capital. Para tanto, destaca-se uma das principais propostas criadas nos anos de 1930 e que teve ênfase em Mato Grosso nos anos de 1940, o ruralismo pedagógico, de Sud Mennucci, contrapondo ao cenário proposto por esta teoria a relação do ensino rural com a educação popular e com os estudos de Gabriela Mistral e Helena

Antipof. Por fim, apresento, nas Considerações Finais, minhas percepções e preposições sobre os professores das escolas rurais de Mato Grosso.

CAPÍTULO 1: CENÁRIO EDUCACIONAL RURAL MATO-GROSSENSE



Ilustração 01- Fachada da escola Geraldino Neves Corrêa (década de 1950 MT)
Fonte: IRALA (2013, p. 87).

1.1 Mato Grosso: um Estado em transformação (1930-1960)

O verdadeiro methodo de progredir é, portanto, exatamente o inverso. A educação do povo, os hábitos de disciplina e de hygiene, o zelo pela saúde, individual e collectiva, amor ao trabalho, a nobre ambição de fortuna e bem estar, o sentimento de respeito a todos os direitos, se adquirem, se propagam e se consolidam muito ao influxo de massas introduzidas desse espirito de ordem e educação.⁹

Progresso e controle populacional não eram fáceis de serem instituídos nos primórdios republicanos, especialmente no Mato Grosso uno¹⁰. No setor da Educação, ponto central destacado por Annibal Toledo (Presidente do Estado em 1930), as escolas isoladas/rurais se constituíam em instituições precárias e de baixa qualidade educacional, sendo muito criticadas pelo poder público, uma vez que não contribuíam para o progresso. Por isso, a trama política para transformar a escola rural e seus atores teve sua efervescência nas trilhas do progresso, desencadeadas nos anos de 1930, perdurando até os anos de 1960.

As escolas rurais forneceram um indicativo de que o Estado era essencialmente rural, cuja extensão territorial dificultava o controle pelo governo, que objetivava alterar a realidade educacional rural, com a implementação de ações que mudassem semelhante cenário. Nos anos de 1920, Mato Grosso “contava com uma área de 1.378.783 Km², com uma população de 250.000 habitantes, com mais de 150 escolas e um escasso sistema de estradas e comunicações”.¹¹

Nos anos de 1930, a situação não se alterou, pois Toledo externara à Assembleia Legislativa, sua preocupação com a questão: “Os maiores obstáculos com que defronta o administrador em Matto-Grosso são a vastidão imensa do seu território e a escassez de sua população, cerca de 400 mil habitantes para 1.500.000 quilômetro quadrados”.¹²

O presidente ressaltava ainda que, para que ocorressem melhorias seria necessária uma maior possibilidade de atender a população com serviços públicos, sendo que os custos não seriam tão altos aos cofres mato-grossenses, caso a

⁹ MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 8.

¹⁰ A divisão do estado de Mato Grosso deu origem a um novo estado, Mato Grosso do Sul, em outro de 1977 (VILARINHO NETO, 2005).

¹¹ ALVES, 1998, p. 62.

¹² MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 5.

população estivesse reunida em áreas com menor extensão a ser percorrida. Assim, os serviços como “a instrução, a hygiene, o policiamento, a administração da justiça, a assistência publica sob todos os seus aspectos” seriam mais baratos e mais eficientes¹³. Tal cenário fortaleceu as afirmações do início deste capítulo, de que a escola rural retratava um Mato Grosso essencialmente rural.

Por isso, uma das soluções debatidas e efetivadas pelo poder público seria o povoamento das áreas longínquas, com a implantação de colônias. Esse foi um projeto que se fortaleceu, mais ainda, a partir de 1930. Mas, não seria habitado por qualquer colono, pois, nas palavras do presidente, deveriam ser pessoas capazes de configurar o formato de família e de trabalhador almejado pelo projeto:

Um bom colono, com sua casinha limpa, assejada, com sua família bem organizada, perfeita para o trabalho, com hábitos de temperanças e de conforto, obediente às leis, com sua lavoura desenvolvida, com reservas econômicas e a caminho da fortuna, - é uma escola viva, mais instructiva do que quantos mestres espalhamos pelo sertão, porque ensina e ao mesmo tempo desperta a emulação, estimulando aos naturaes o nobre desejo de melhorar também a sua situação.¹⁴

Aqueles que moravam nos cerrados, os nativos da terra, pareciam apresentar o inverso do descrito por Annibal Toletto, uma vez que, sob a ótica do citado governante, não trabalhavam em prol do enriquecimento próprio e do Estado. Por isso, a nova colonização traria modelos de conduta e organização diferenciados dos ali existentes, ou seja, compostos por pessoas vindas de fora e que, possivelmente, encaminhariam Mato Grosso rumo ao progresso. Isso se deveu ao fato de que a arrecadação mantida pelos cofres públicos adivinha de três frentes geradoras de renda: “[...] a criação do gado, a extracção da herva matte, e a extracção da borracha. Só ellas contribuem com mais de metade das nossas rendas”¹⁵. Tais produtos advinham das áreas rurais, por isso, o projeto colonizador foi idealizado e formatado nos moldes almejados para o crescimento da produção e aumento de divisas dos cofres públicos.

Sobre o projeto colonizador de Mato Grosso, Castro *et al.* acrescentam outros elementos à reflexão, esclarecendo que sempre estiveram presentes nos planos políticos no Estado, mas que foi

¹³ IBIDEM.

¹⁴ IBIDEM, p. 9.

¹⁵ IBIDEM, p. 11.

[...] a partir de 1930, com a política de colonização de Getúlio Vargas, quando se criam as chamadas “colônias nacionais” do programa “Marcha para o Oeste”, que começou a escalada da política colonizadora, com uma nova fazenda no Estado de Mato Grosso. Nessa época a pequena propriedade é encarada como prioritária na política de colonização em Mato Grosso.¹⁶

Esse momento de criação das colônias foi um marco na história do país, visto que o Brasil “[...] buscou atender às novas demandas de um sistema produtivo em processo de modernização. Portanto, as relações de poder constituídas foram reestruturadas por agentes políticos e econômicos inseridos na gestão desta dinâmica”¹⁷. A produção, anteriormente rudimentar e voltada à subsistência, através das colônias, se configuraria numa nova ordem agrícola, na qual os produtores deveriam seguir o modelo embasado na acumulação de riqueza, advinda da superprodução.

Esses eventos faziam parte do conjunto de decisões políticas desencadeadas pela tomada de poder por Getúlio Vargas, na “Revolução” de 1930. Isso porque, com a crise econômica mundial, desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, ocasião em que a exportação de café brasileiro sofreu grande abalo e, com isso, os paulistas, descontentes, romperam a aliança conhecida como política do “café com leite”, indicando Júlio Prestes à presidência da República, o qual venceu as eleições contra os candidatos apoiados pelos mineiros, Getúlio Vargas e João Pessoa.

Alves acrescenta a estes fatos que os ânimos se exaltaram e eclodiu a revolta dos políticos organizados pelos mineiros, com “[...] o assassinato de João Pessoa que, apesar de ter ocorrido por problemas pessoais, tomou cunho político e acirrou os ânimos em torno de uma Revolução desejada, há muito, por várias categorias sociais”.¹⁸ A oligarquia do café, liderada por Minas Gerais, não aceitou a trama paulista, encabeçando uma luta armada, juntamente com a Paraíba e o Rio Grande do Sul, e desfechando um golpe chefiado por Góis Monteiro, que depôs, em 1930, o presidente efetivo da república, Washington Luís, impedindo que Júlio Prestes assumisse a presidência, o qual foi exilado. A partir de 1930, o poder central ficou em mãos de Getúlio Vargas, candidato apoiado pelos golpistas.

¹⁶ CASTRO *et al.*, 2002, p. 60.

¹⁷ FREITAS; MELLO, 2014, p. 472.

¹⁸ ALVES, 1998, p. 80. Entre as categorias estão os proletariados, ligados ao partido político comunista, os tenentes e os militares.

A marcha para o progresso, ocorrida a partir das décadas de 1930 e 1940, foi um dos projetos do governo Vargas, o qual tencionava preencher as áreas do oeste do país, ou seja, com rala população, garantindo a presença de agentes oficiais nesses lugares. Por isso, o “Estado, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), difundiu exaustivamente o discurso da Marcha para o Oeste, até sua materialização por meio das Colônias Agrícolas Nacionais (CAN)¹⁹”.

Em 1939, o jornal “*O Mato Grosso*” faz uma crítica às empreitadas do governo Júlio Müller sobre as condições em que se realizaria a ocupação ou reocupação dos espaços de Mato Grosso. A reportagem ressalta:

Sem meios de transporte, eficientes e rápidos, seria impossível realizar a penetração do nosso imenso Oeste. Na vastidão do nosso território, de nula densidade demográfica, com os pequenos núcleos de população que figuraram como pequeninos coágulos, nos nossos mapas, separados uns dos outros por centenas de leguas, esbarra o nosso progresso diante dessa terrível dificuldade: o imponderável das distâncias.²⁰

No citado artigo, ressalta uma curiosidade: várias localidades que não tinham acesso, por meio de estradas, eram visitadas tendo por base transportes aéreos. A notícia diz assim: “Tem sido, na solução desse problema, da máxima eficiência, o auxílio que nos veria trazer a CONDOR, cujas linhas cobrem hoje todo o território do nosso Estado”.²¹

Percebe-se que esse meio de transporte se destinava ao serviço dos governantes e empresários, bem como dos latifundiários, que construíam pistas de pouso em suas fazendas. A população, sem esses recursos, parece que continuava isolada. O fato que justifica esse pensamento está estampado em outro trecho escrito no jornal e na imagem da rota estabelecida no mapa para esse serviço:

Guajará-Mirim e Alto Madeira, por exemplo, dois importantes municípios do norte do Estado, por falta de intercâmbio regular com as outras regiões, viviam inteiramente divorciadas da vida política, social e espiritual do resto do Estado, integrados mais na comunhão amazonense. Hoje por intermédio da CONDOR que até lá estendeu as suas linhas, novos vínculos entre aquela região e o que é centro do Estado se estabeleceram e, pode-se dizer, que já não é

¹⁹ FREITAS; MELLO, 2014, p. 472.

²⁰ JORNAL O MATO GROSSO, 1939, p. 7.

²¹ IBIDEM.

simplesmente e subordinação administrativa que prende aquelas localidades.²²

A empresa Condor contribuía para que se chegasse aos lugares mais distantes e desprovidos de estradas trafegáveis, constituindo-se numa possibilidade de os grandes proprietários de terras investirem recursos próprios na construção de pistas de pouso para pequenas aeronaves, como as que, ainda na atualidade, existem nas fazendas distantes. A ilustração estampa os dizeres indicativos de que a Marcha para o Oeste só se efetivaria porque esse recurso existia e mostra a figura do bandeirante e dos políticos, dentre eles Júlio Müller.



Ilustração 02: Rota realizada pela CONDOR (1939)
Fonte: JORNAL O MATO GROSSO (1939)

Traz a imagem vestígios do desenvolvimento da época, a figura do que parece ser uma fábrica pode indicar as intenções dos govenantes em povoar as áreas densas de Mato Grosso e, para efetivar o desbravamento uma figura nítida de um homem, cujas as vestimentas se assemelhavam aos dos bandeirantes²³.

Paes, ao realizar análise dos estudos de Cavalcante e Rodrigues (1999), esclarece sobre a ocupação dos lugares menos populosos de Mato Grosso:

²² IBIDEM.

²³ Os Bandeirantes foram descritos nas palavras de Caldeiras (2010, p. 1) como “[...] homens que usavam roupas simples e foram utilizados pelos portugueses para capturar e lutar contra indígenas e escravos foragidos e exploravam territórios de norte à sul do Brasil”.

A “Marcha para o Oeste” teve, por escopo, 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). A integração do Vale do Araguaia à economia nacional e a construção de rodovias como Belém-Brasília e Araguaia-Cuiabá também podem ser creditadas como consequência do referido empreendimento, e cidades, como Brasília e Goiânia, vieram na esteira do esforço de desenvolvimento e ocupação das terras da fronteira oeste do país. O Oeste, com enorme potencial de produtividade agrícola e com as necessidades dos centros urbanos em plena expansão, possibilitou a migração de trabalhadores brasileiros, o que se pretendeu fazer com base em pequenas propriedades de terra. Na iniciativa proposta para a região, os colonos preferidos eram os sulistas, por serem de origem europeia e terem sede de progresso. Esses colonos recebiam provisoriamente as terras e, depois de três anos, o título definitivo da propriedade.²⁴

A hipótese que se tem é que esses dezenove campos de pouso eram locais em que a Empresa Condor realizava seus serviços, servindo também aos militares, na vistoria das fronteiras, como mostra na rota estabelecida pela Condor:

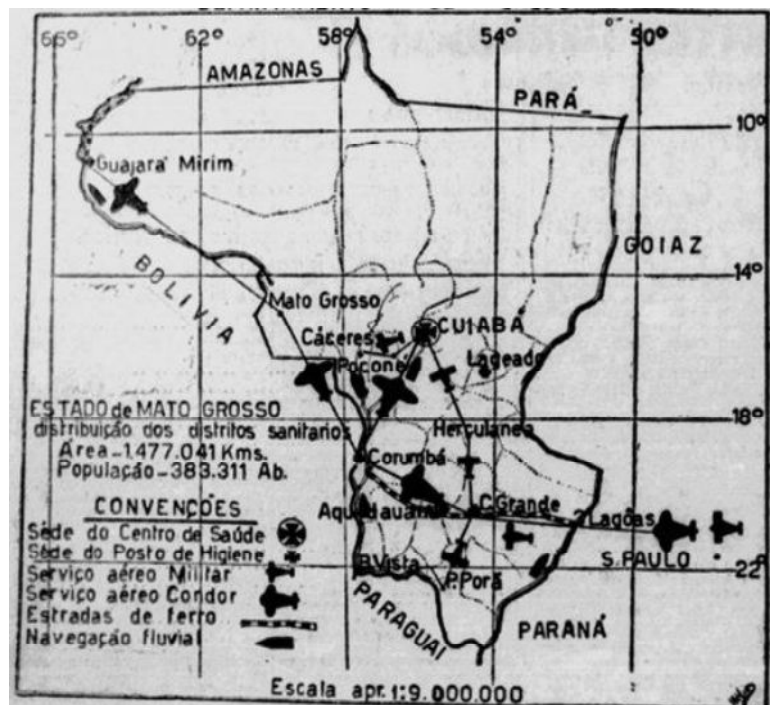


Ilustração 03: Mapa de Mato Grosso Uno (1939)
Fonte: JORNAL O MATO GROSSO (1939)

²⁴ PAES, 2011, p. 185.

Com uma extensão de 1477.041 quilômetros, em terras mato-grossenses era difícil o estabelecimento de um bom serviço de estradas. Em Guarajá-Mirim, só se chegava de avião ou de barco. Campo Grande e Três Lagoas eram servidas de estrada de ferro, podendo ali chegar também via aérea. Percebe-se que a parte norte de Mato Grosso ainda não era destacada no mapa, uma vez que, além de Guarajá-Mirim, não aparece qualquer outra cidade, ficando somente os núcleos principais em que se estabelecia ligação direta (política e por meio do comércio) com Cuiabá.

A proposta de formar núcleos familiares na fronteira ocidental brasileira tinha como preceito integrar e unir os brasileiros em prol do fortalecimento do país. A preocupação de unificar e policiar as fronteiras longínquas se deveu ao fato de que havia um agrupamento de estrangeiros nas regiões limítrofes, composto por grandes proprietários que vinham acumulando extensões de terras brasileiras, fato que preocupava o governo. Os estrangeiros tinham terras em Corumbá e Cáceres (aproximadamente 260 mil ha), Porto Murtinho (726.077 ha.) e outros em Corumbá (549.159 ha.), sendo que a arrecadação não ficava em terras mato-grossenses, sendo destinadas aos países de origens dos estrangeiros. Por isso, havia necessidade de barrar esse avanço nas fronteiras estaduais. Porém, como efetivar uma ação desse porte se não havia pessoas suficientes para povoar o Estado? Tal fato fez com que o Governo Federal repensasse a questão e não mais aceitasse a “[...] concessão de terras devoluta e a favorecer a instalação de pequenas propriedades na faixa de fronteira de 150 km. A pequena propriedade era então sinônima de defesa e segurança nacional”.²⁵

Para explicar o encargo que a escola teria nesse processo de mudança, retrocedamos um pouco na história, ilustrando com uma nota de jornal de 1926, que retrata as intenções políticas de Mato Grosso antes de 1930. O jornal *A Cruz* (1926, p. 2) indica, por meio de uma nota escrita pelo professor Rubens de Carvalho, em 22 de março de 1926, sobre qual seria o veículo principal para “convencimento” populacional da necessidade de fortalecer o país no interior da unidade nacional: “Será a escola a nossa arma avançada da nacionalidade. Será a educação o elemento catalítico para a realização do amalgama social [...]. Será a competência profissional dos nossos o esteio da nossa supremacia”. Assim, o fio condutor da trama “tomava corpo”, fortalecendo o papel da escola rural, instituição que efetivaria

²⁵ LENHARO, 1985, p. 50.

o projeto nacional agrícola, tendo um caráter mais técnico que humanístico, o que exigia que o modelo rural vigente fosse modificado:

O modelo de escola a servir para as áreas rurais neste sentido. Ha muitos outros meios de auxiliar a penguaria aconselhados pela technica, taes como a fundação de postos zootechnicos, escolas de veterinarios, fazendas-modelo. Mas de todos estes, é cedo ainda para cuidarmos no nosso Estado. O que poderíamos fazer desde já nesse terreno da prophylaxia e do ensino pecuario, seria mandar para a Escola de Capatazes de São Paulo todos os annos um grupo de Mattogrossnes inteligentes, para fazerem alli o respectivo curso prático, que é de tres mezes. Acredito que seria uma iniativa de beneficios resultados.²⁶

Essas perspectivas futuras, não se enquadravam à realidade mato-grossense, no que diz respeito às áreas longínquas onde estavam estabelecidas as escolas rurais, pois, naqueles lugares as escolas não tinham estrutura física e tampouco material pedagógicos para o ato educativo. De outro, apesar da falta de condições, a escola rural ideal desempenhou um importante papel, pois, uma vez mantida pelos representantes da elite, caberia a ela formar cidadãos aptos aos trabalhos rurais, auxiliando os grandes empreendimentos do setor.

Nos anos de 1940, as transformações em Mato Grosso caminharam a passos largos, pois o ordenamento público buscava inseri-lo nos rumos do progresso. Para tanto, todos os setores deveriam sofrer mudanças e avançar no quesito da inovação. A instrução pública não ficou fora desse projeto e a escola rural, principal foco, necessitava de sofrer reformulações. Naquele período, a administração estava sob a responsabilidade do interventor Julio Strübing Müller, que assumiu o governo de Mato Grosso em 1937, nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas. Buscou ele manter controlada a situação financeira estadual, como o mesmo ressaltou em seu relatório:

Felizmente, das mais animadoras a situação econômico-financeira do Estado, e continua a receita em significativo crescendo, vindo assim do seu índice mais positivo, que é na capacidade produtora e o do seu dinamismo político-social". Para o interventor, o equilíbrio dos cofres públicos poderia ser expresso em cifras, pois a receita prevista era de 20.074:000\$000, sendo que a realizada chegou à casa dos 22.075:496\$3000.²⁷

²⁶ MATO GROSSO, Mensagem, 1937, p. 7.

²⁷ MATO GROSSO, Mensagem, 1942, p. 59.

Quanto aos interventores, houve uma rotatividade, entre 1930 e 1937, em Mato Grosso, que não produziu efeitos e tampouco estabilidade econômica, pois contou com seis interventores antes de Júlio Müller:

INTERVENTOR	ANO DE POSSE	PERÍODO DE ATUAÇÃO
Tem. Coronel Antonino Mena Gonçalves	1930	5 meses e 21 dias
Engenheiro Artur Antunes Maciel	1931	13 meses e 22 dias
Dr. Leônidas Antero de Matos	1932	Dois anos e três meses e 27 dias
César de Mesquita Serva	1934	Menos de cinco meses
Engenheiro Fenelon Müller	1935	Cinco meses e 20 dias
Coronel Newton Cavalcanti	1935	Dez dias

Quadro 01: Interventores de Mato Grosso.

Fonte: JUCÁ, 1998 (adaptada).

Percebe-se que o Coronel Newton Cavalcanti foi o que menos tempo permaneceu no cargo, tendo sido sucedido por Júlio Strübing Müller, que este à frente do governo de Mato Grosso até 1945, quando findou o Estado Novo²⁸.

O processo de intervenção nos Estados se configurou como uma medida de urgência, porque havia problemas entre rural e o urbano que necessitavam ser corrigidos: “Era preciso atentar para o fato de que a solução do problema da cidade residia na solução do problema do campo: a superpopulação, o desemprego e a mendicância resultavam do verdadeiro exílio em que se encontrava o trabalhador rural, mal-educado e mal remunerado”.²⁹ Esse entendimento foi alaistrado pelo país e reforçou a visão de precariedade que se tinha das áreas rurais e, conseqüentemente, da escola primária das mesmas localidades.

Júlio Müller realizou obras consideradas importantes para o desenvolvimento do Estado, podendo ser citadas inúmeras edificações feitas em Cuiabá, como o Cine Teatro, o Grande Hotel, a Estação de Tratamento, o Liceu Cuiabano e a ponte sobre o Rio Cuiabá, algumas delas grandiosas para a época, como se pode observar nas ilustrações:

²⁸ Sobre o período denominado Estado Novo e as modificações no trabalho, ver a obra “*Repensando o Estado Novo*”, organizada por Pandolfi (1999).

²⁹ GOMES, 2005, p. 70.



Ilustração 04 Grande Hotel.
Foto Pierre. APMT



Ilustração 05: Liceu Cuiabano.
Foto ACBM/Acervo Família Rodrigues



Ilustração 06: Ponte ligando Cuiabá a
Várzea Grande.
Foto ACBM/Acervo Família Rodrigues

O Grande Hotel³⁰ foi erguido como uma das obras oficiais que marcaram o alvorecer da política de modernização do Estado Novo, ostentando “varandas, pátios e 38 quartos, todos desenhados por uma arquitetura de linhas retas, geométricas e elegantes, típicas do estilo Art Dèco”³¹, constituindo uma obra arquitetônica muito além das expectativas de uma cidade, cuja maioria das casas ainda era térrea e de adobe.

O edifício do Liceu Cuiabano, de acordo com os escritos de Rocha, foi construído para atender a demanda do ensino secundário em Mato Grosso, “[...] criada oficialmente em 1879 e inaugurada a 7 de março de 1880, com a junção de dois estabelecimentos num só, a recém-criada instituição ‘o Liceu Cuiabano’ e a já instalada Escola Normal”.³² Esta instituição foi significativa na história da educação em Mato Grosso, por ser a primeira a ofertar o ensino público secundário no estado.

As obras tinham como propósito incluir a capital de Mato Grosso - Cuiabá, nos preceitos da modernidade que se espalhou no país, com advento da Marcha para o Oeste. Para isso, a paisagem de Cuiabá deveria sofrer modificações e sua arquitetura urbana, deveria ter “[...] a ideia da ‘onipresença’ do poder do Estado, através das realizações do Estado Novo, que se fazia sentir em todo o território nacional, inclusive, nos lugares mais afastados da civilização”.³³

O mesmo autor acrescenta que os projetos de modernidade das cidades também tinham outras intenções, como a de educativa, na busca da “formação de uma nova cultura de hábitos e costumes por parte da população citadina, que expressassem o sentido de atualidade da gestão política [...] e que representasse o

³⁰ “Duas décadas após sua construção, nos anos 1960, o Grande Hotel deixou de funcionar. A partir de 1965, sediou a administração central do Banco do Estado de Mato Grosso, BEMAT, desativado em 1995. Foi tombado pela Fundação Cultural de Mato Grosso em 1984” (ARAÚJO, 2014, p. 2).

³¹ ARAÚJO, 2014, p. 2.

³² ROCHA, 2012, p. 1.

³³ BUZATO, 2013, p. 10.

progresso e o desenvolvimento do Estado”. Por isso, modificar hábitos e educar um novo jeito de viver, parecia que estava implícito nos projetos de realizar obras e modernizar, principalmente Cuiabá.³⁴

A intenção de implantar um governo de transformação em Mato Grosso, e principalmente Cuiabá, estava ligado, principalmente, à estratégia de se firmar a citada localidade enquanto capital do Estado e sede de governo, derrubando a ala que apoiava a eleição da cidade de Campo Grande para assumir essa determinação política, visto que a discordância era que Cuiabá não estava preparada para ser a capital do Estado, pois se encontrava distante de outros centros, como o Rio Janeiro, mas seu “isolamento” não poderia lhe tirar o fato de ser “[...] o centro político do Estado e o seu núcleo social e cultural mais importante. Essa circunstância aludida deu causa a que se gerasse e mantivesse, por muito tempo, primeiro em Corumbá, depois em Campo Grande, uma campanha a favor da mudança da Capital”.³⁵ A residência dos governadores foi uma das construções da época em que Júlio Müller estava à frente do governo de Mato Grosso:



Ilustração 07: Residência dos governadores (1938)
Fonte: Jornal O MATO GROSSO (02-10-1939).



Ilustração 08: Residência dos governadores (1939)
Fonte: CASTOR (2013, p. 183)

Sua construção teve início em 1939 e finalizada após dois anos de trabalhos contínuos, pois, assim como as demais obras, enfrentava complexas condições estruturais para a sua finalização. Por isso, à primeira vista, realizar esse feito parecia ser simples. Isso, se o olhar partir dos dias atuais, mas, naquele período, foi uma complexa tarefa executada pelo engenheiro Cássio Veiga de Sá, um carioca que chegou para Cuiabá com 27 anos, em 1938. Formado pela Universidade

³⁴ IBIDEM, p. 14.

³⁵ MATO GROSSO, 1943, p. 12.

Politécnica do Rio de Janeiro, sua façanha foi retratada na tese intitulada *“Arquitetura Moderna em Mato Grosso: diálogos, contrastes e conflitos”*, defendida por Ricardo Silveira Castor, na Universidade de São Paulo – USP.

Castor ressalta que a matéria-prima para realização das obras era difícil de ser obtida, uma vez que “[...] somente os materiais básicos – tijolo, areia, cal e pedra e pau roliço para andaimes e escoramento – podiam ser encontrados em Cuiabá, ainda assim, com boa dose de paciência e obstinação”³⁶.

A complicação estava em conseguir os demais materiais, a brita, por exemplo, só foi retirada das redondezas de Cuiabá porque o engenheiro Cássio descobriu em uma fazenda um “afloramento rochoso”, incumbindo-se da extração. Não havia olarias em Mato Grosso, os tijolos eram confeccionados artesanalmente pelo batalhão da polícia militar. A situação era bem mais complexa, porque não havia fornecedores de areia:

[...] sua extração ficou a cargo dos próprios pedreiros empregados nas obras. Tudo o mais teve de ser despachado de trem de São Paulo, num longo trajeto ferroviário e fluvial de aproximadamente três meses, num tempo em que não havia alternativas rodoviárias. Os materiais seguiam ferrovia Paulista até Bauru, onde eram baldeados para o Noroeste do Brasil que os conduzia até porto Esperança, no atual Mato Grosso do Sul.³⁷

As madeiras não eram extraídas em Mato Grosso, por não haver uma serraria para seu beneficiamento que atendesse à demanda das construções em Cuiabá. As que o Estado dispunha eram rudimentares para realização de tal feito, por isso, esse material também vinha de São Paulo. Para um Estado com características rurais, modernizar se revestia de outro sentido, um peso maior, o de viabilizar meios para a concretização dessa façanha. Por isso, o governo de Júlio Müller ficou na história pela superação das condições atípicas que poderiam impedir seu projeto de desenvolvimento e efetivação de grandes feitos.

A inauguração da Ponte sobre o Rio Cuiabá foi outro projeto inaugurado no dia 20 de janeiro de 1942, constituindo-se em marco para a construção civil do Estado, porque foi a “primeira ponte do Estado em concreto armado, processo que se consolidou em Cuiabá a partir dela. Com os bons resultados então obtidos, foi

³⁶ CASTOR, 2013, p. 181.

³⁷ CASTOR, 2013, p. 182.

encerrado o ciclo de estrutura de ferro, tecnologia inglesa”³⁸. A ponte sobre o rio Cuiabá ligada a Capital ao, então, terceiro distrito, que hoje recebe o nome de cidade de Várzea Grande, cuja travessia do rio Cuiabá era realizada por meio da Barca Pêndulo:



Ilustração 09: Travessia do Rio Cuiabá.
Foto Album Graphico do Estado de Matto-Grosso (1914).

A Barca Pêndulo operou inicialmente no Rio Cuiabá, transportando passageiros e cargas, tendo por base a concessão, outorgada pelo presidente da província, José Miranda Reis, ao empresário Luiz Monteiro de Aguiar: “Esse serviço foi colocado à disposição do público em 1874 e mantinha esse adjetivo porque, no centro da embarcação, em sua parte externa, estava fixado um grande pilar, responsável pela sustentação da embarcação”.³⁹ Por muitos anos, esse meio de transporte cumpriu seu trajeto entre o Porto da Balsa, 2º Distrito de Cuiabá, e a margem direita do rio Cuiabá, no 3º distrito de Cuiabá (hoje Município Várzea Grande), e parou de funcionar quando o interventor de Mato Grosso Júlio Strübing Müller inaugurou, em 1942, a ponte sobre o Rio Cuiabá, que levou seu nome.

O Cine Teatro Cuiabá também foi um dos grandes feitos de Müller, inaugurado no dia 23 de maio de 1942, com o filme “*A noiva veio como encomenda*”, protagonizado por Bety Davis e produzido pelo estúdio Warner Brothers. Essa casa

³⁸ JUCÁ, 1998, p. 219.

³⁹ MATO GROSSO, 2015, p. 1.

de espetáculos foi uma demonstração de progresso, pois, constituiu “[...] uns dos primeiros cinemas do país a ter um sistema de renovação de ar, com um processo de refrigeração baseado na água que circulava em serpentinhas. Quando o calor era mais forte, eram usadas barras de gelo”.⁴⁰

Para uma capital moderna, não caberia uma zona rural rudimentar, por isso, o governo Müller impulsionou a implantação de colônias, visando povoar, especialmente, a porção sul do então Mato Grosso. Tais feitos foram se desenrolando juntamente com o processo de colonização, iniciado em 1940, com o Decreto-Lei nº 2.009, quando foram estabelecidas normas reguladoras da relação colonizadoras e colonos. Para Gomes, as colônias objetivaram:

[...] a fixação do trabalho nacional pela concessão de terras e pelo amparo e assistência técnica e social do governo. Os núcleos agrícolas ou agroindustriais deviam selecionar lavradores e localizá-los em certas regiões, como o vale do Amazonas, os vales do Tocantins e Araguaia e o sertão do Nordeste. O governo Vargas, através de seus ministérios — Agricultura, Trabalho, Viação e Justiça — empenhava-se nesse esforço renovador de valorização do trabalhador nacional. Esse personagem era o grande herói da democracia social que se construía no Brasil. Sua vida era ilustrada pelo ideal de ascensão social pelo trabalho, que dignificava o homem e possibilitava um melhor padrão de vida. Por isso, ele deveria conseguir, ao longo de sua vida e por seu esforço próprio, uma situação mais confortável para si e/ou para seus descendentes.⁴¹

Alves acrescenta que, nos anos de 1940, o Estado trilhou para um cenário econômico próspero, porque havia “[...] riquezas extrativistas e agropecuárias, recebeu maiores incentivos à produção agrícola, em virtude da ‘marcha para o Oeste’. Idealizada por Getúlio Vargas, foi levada a prática pelo Decreto nº. 3.059, que enfatizava a formação de colônias agrícolas federais no Sul de Mato Grosso”.⁴²

O Censo demográfico de 1940 apontou que Mato Grosso possuía uma área 1.447.041km², contando com 28 municípios e 94 distritos. Esse número se contrastava com o crescimento de outras localidades possuidoras de menor área por km², como Goiás, com extensão de 661.140 km², mas sua divisão política contava com 52 municípios e 140 distritos (IBGE, 1940). Esse fato reforça o problema de densidade demográfica gerenciado pelos governantes de Mato Grosso. Por isso,

⁴⁰ JUCÁ, 1998, p. 221.

⁴¹ GOMES, 2005, p. 70-71.

⁴² ALVES, 1998, p. 127.

colonizar foi um ideal fortemente empreendido pelo governo estadual, na busca de solução para o problema. Quanto à população e suas características, ela estava assim distribuída:

Tabela 01:
População de Mato Grosso em 1940

ANO	1940	
	Número	%
População Total	41.236,315	100,00
Habitantes por Km ²	4,84	-
SEXO		
Homens	20.614.088	49,99
Mulheres	20.622,23	50,01
NACIONALIDADE		
Brasileiros natos	39.822,487	96,57
Brasileiros naturalizados	122,735	0,30
Estrangeiros	1.283,833	3,11
De nacionalidade não declarada	7.260	0,02
IDADE ESCOLAR		
Menos de 1 ano	1.370,53	3,32
1 ano	1.208,513	2,93
2 anos	1.313,463	3,18
3 anos	1.286,977	3,12
4 anos	1.260,17	3,05
De 5 a 9 anos	5.758,818	13,96
De 10 a 14 anos	5.328,080	12,92
INSTRUÇÃO		
Sabem ler e escrever	13.292,605	32,24
Não sabem ler nem escrever	27.735,140	67,26
De instrução não declarada	208.570	0,50

Fonte: Censo Demográfico de Mato Grosso - IBGE, (1940, p. 37).

Os dados de 1940 revelam que a população de Mato Grosso era de 41.236,315 habitantes, num total de 4,84 h/ Km², sendo 49,99% de homens e 50,01% de mulheres. Do seu total, 96,57% eram de brasileiros natos, 0,30% brasileiros naturalizados e 3,11% estrangeiros, o que significa que quase 4% da população não nasceram no Brasil, cerca de 8.667 indivíduos.

Sobre a escolaridade, a população infantil de menos de 1 ano a 14 anos era de 17.526,55, sendo que o percentual de 15% dos mato-grossenses estava entre essa faixa etária. Já a população em idade escolar, de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos, atingia um patamar de 11.086,90 (26,88%) habitantes.

Com relação aos dados gerais da instrução pública, o Estado possuía, nos anos de 1940, um complicado quadro, uma vez que cerca de 27.735,140 não sabiam ler, nem escrever (67,26%), contrapondo-se aos 13.292,605 que sabiam ler e escrever (32,24%). Isso pode indicar que os esforços de se criar os grupos escolares e as escolas reunidas, nos anos de 1910 e 1927, não surtira o efeito desejado, o de diminuir consideravelmente o número de analfabetos em Mato Grosso. Outra questão a se considerar é que, talvez por isso, os governantes continuavam a criar escolas rurais, porque elas eram as que mais atingiam as populações espalhadas nas diferentes localidades do Estado.

A vida nas localidades não contava com condições estruturais e tampouco de locomoção, por isso, no ano de 1945, o Decreto Lei nº 8.463/45 criou o Fundo Rodoviário Nacional, o que ofertou condições para que se aumentasse o sonho dos colonos de ser grandes produtores, pois foram abertas estradas nacionais que ligavam Cuiabá a Campo Grande, a Alta Araguaia e ao Porto⁴³ 15 de Novembro, responsável pela circulação de mercadorias do país, visto que movimentavam parte da economia brasileira no *hinterland*. Esse fato despertou a utopia dos colonos de ganhar muito dinheiro em Mato Grosso. Entretanto, o efeito foi contrário, pois, nas colônias, eles compravam máquinas e insumos para trabalhar na terra e, com isso, contraíam “[...] grandes dívidas e, na maioria das vezes, deslocavam-se para as fazendas vizinhas nas quais vendiam sua força de trabalho para sobreviver. Isso reforçava o processo de exploração do trabalhador mato-grossense”.⁴⁴

Para atender à política de mobilização populacional para as áreas do país de menor densidade demográfica, foram instituídas tais colônias: “Dentro dessa política, em 1943, é criada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, no Sul do Estado. Esta colônia, além de ter marcado a expansão da atividade agrícola comercial do Estado, até então pecuarista-extrativista, foi o fator que favoreceu o grande fluxo

⁴³ “O Porto 15 de Novembro (situado à margem direita do rio Paraná, na foz do rio Pardo) tornou-se a referência principal nos projetos de ligação entre o SMT e São Paulo – ligação que, embora não se tenha concretizado de imediato, continuou nos anos seguintes a ser estimulada pelos governos dos dois Estados” (QUEIROZ, 2003 p. 4).

⁴⁴ ALVES, 1998, p. 136.

migratório”.⁴⁵ Essa questão reforça que a escola rural não serviria ao modelo que se apresentou no período de 1945 a 1965, visto a projeção do agronegócio, que se desenhava para Mato Grosso.

Mendonça ressalta que o Estado não conseguiria ser grande se não conseguisse prover as necessidades de seu povo, dando provas da incapacidade de gerir riquezas que brotavam de suas terras. A autora acrescenta:

A imagem estereotipada do trabalhador rural se cristalizaria ao longo do tempo, renovada como preâmbulo a incontáveis projetos destinados à superação do atraso no campo. Seria sempre em nome desses *párias lamentáveis* que se justificasse propostas de reforma rural, ainda que, na maioria dos casos, a grande questão residisse em criar meios que impedissem sua reprodução autônoma, garantido sua incorporação ao circuito da produção mercantil.⁴⁶

Nesse contexto, infere-se que a colonização dinamizaria o projeto de desenvolvimento, mas, para tanto, fazia-se necessário não só uma efetiva população nas colônias, carecendo também de ações que dessem acesso aos instrumentos e máquinas. Será que Mato Grosso, nos anos de 1945 e 1965, contava com recursos para tal feito? No decurso das décadas de 1950 e 1965, foram implantadas 29 colônias, ocupando uma área de “[...] 400.688ha. equivalente a 0,32% da superfície do antigo estado de Mato Grosso uno. Com exceção da Colônia de Rio Branco, cuja área é de 200.000ha., as demais se comprimiam em glebas inferiores a 500ha. (75% das colônias), ou eram inferiores a 1.000ha. (25% delas)”.⁴⁷

As promessas de terra e de mudança de vida fizeram muitos migrantes se deslocar para Mato Grosso, mas esse projeto de colonização não conseguiu atender às demandas de melhoria, nem mesmo minimamente, no que se refere as condições de infraestrutura. “A carência de estradas de acesso às áreas de colonização e circulação interna nos projetos, a escassez de escolas e hospitais, a inexistência de auxílio técnico aos colonos, a ausência de linha de crédito, depõem contra o programa [...]”.⁴⁸

A economia, nos anos de 1950, aliada à situação das colônias, era alvo de preocupação por parte do governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, em resolver o “[...] esse problema complicado - o de fixação do homem à gleba e aproveitamento

⁴⁵ CASTRO *et al.* 2002, p. 61.

⁴⁶ MENDONÇA, 1997, p. 31.

⁴⁷ IBIDEM, p. 62.

⁴⁸ CASTRO *et al.* 2002, p. 63.

dos seus esforços para amanhã-la e torná-la produtiva, vem o meu Governo reservando ótimas áreas de terras, situadas nas melhores zonas do Estado”.⁴⁹

Quando assumiu o governo estadual, Fernando Corrêa da Costa, ainda durante a década de 1950, avaliou que as finanças ainda se encontravam controladas e que as benfeitorias realizadas em seu mandato demonstravam tal feito: “O incentivo à produção, que tem na exploração da terra a sua base máxima, está proporcionando a Mato Grosso o desenvolvimento econômico que ora se observa, ensejando o aumento e a vitalização de todas as atividades”⁵⁰ que estavam sendo realizadas no Estado.

A produção de alimentos, borracha, erva-mate, gado e café sustentavam os cofres estaduais, fazendo com que as finanças se equilibrassem. Corrêa da Costa acrescentou ainda que “[...] o índice mais expressivo dessa privilegiada situação, mostra-se no progresso que se espelha na vida urbana e rural do nosso povo”.⁵¹ Para o mesmo governador, o futuro de Mato Grosso já estaria escrito dentro da nacionalidade, o de estar no quadro de produção agrícola e na pecuária bovina e, por isso, não pouparia esforços no sentido de desenvolver as forças latentes que alicerçavam a economia mato-grossense. Porém, o avanço do campo não parecia chegar até as pequenas comunidades rurais:

A vida rural apresenta melhor conforto e o processo de elevação se revela a todo instante. Ainda há menos de um mês, por ocasião de 17ª Exposição Agropecuária realizada na cidade de Campo Grande, assistimos a um desfile de tratores agrícolas, promovido pelos lavradores daquele município e do de termos em que se exibiu mais de umas centenas dessas máquinas que, entretanto, longe está de representar a totalidade das existentes na zona sul do Estado, promotora daquele certame. A presença desses modernos instrumentos de trabalho põe em evidencia a mentalidade progressiva de que se acham possuídos os nossos agricultores. O que lhes assegura maior rendimento na produção, custo mais barato, da mesma e menor rudeza na labuta do amanhã da terra. Não poderíamos contar, 2 ou 3 anos atrás, em festa igual com mais de 10 desses tratores. Este fato vem depor inegavelmente sobre o desenvolvimento do trabalho agrícola de Mato Grosso que está prestes a igualar ao da pecuária que é a que se dedica, quase, por inata vocação, o nosso homem.⁵²

⁴⁹ MATO GROSSO, Mensagem, 1950, p. 48.

⁵⁰ MATO GROSSO, Mensagem, 1955, p. 5.

⁵¹ IBIDEM, p. 4.

⁵² IBIDEM.

Os apontamentos demarcaram uma nova informação, a de que a área de desenvolvimento agrícola e pecuário, citado na mensagem do governo à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, ficava ao sul do Estado, região para onde se deslocaram as empresas colonizadoras na formação de pequenos núcleos, porém, dentro do ideário de rural que se queria implementar. A parte norte, povoada essencialmente por nativos, continuava rudimentar e com plantios de subsistência, não contando com maquinários e nem os incentivos fiscais para plantio em maior escala.

O processo de colonização dessa porção norte ocorreu somente mais tarde, ou seja, após o processo da divisão, realizando-se nos anos de 1960 e 1970, e atraindo para Mato Grosso um grande contingente de migrantes que, em busca de terra e com experiência agrícola, instalaram núcleos de povoação, a partir do incentivo de colonizadoras privadas que, mais tarde, se transformaram em cidades e municípios, a exemplo de Sinop⁵³.

Medeiros e Leite consideram que a organização a fim de que fossem ocupados “[...] espaços econômicos, dessa forma seletivos, que pelos migrantes assentados como pequenos proprietários nos projetos de colonização, ou quer pelas empresas agrícolas e pastoris, consolidou-se a posição de Mato Grosso Estado Agrícola”.⁵⁴

As mudanças em Mato Grosso nos anos de 1930 e 1940, segundo Paes, não surtiram o efeito necessário para diminuir o problema da densidade populacional:

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.⁵⁵

A promessa de melhoria de vida e terra fértil atraiu muitas pessoas para o Estado. Com isso, a escola rural se multiplicou em número. Essas demandas “[...] eram atendidas pelos não habilitados. As dificuldades de alocação de professores

⁵³ Conhecer o processo de colonização de Sinop-MT é desbravar o encantamento divulgado por Josiane Brolo Rohden, na dissertação *“A Reinvenção da Escola: História, Memória e Práticas Educativas no período colonizador de Sinop-MT (1973-1979)”*, UFMT/PPGE, 2012.

⁵⁴ MEDEIROS; LEITE, 1999, p. 11.

⁵⁵ PAES, 2011, 189.

para as regiões mais distantes do estado sempre foram elencadas pelos Diretores da Instrução Pública” e eram tidas enquanto problema de difícil solução, pelas condições adversas de localização das escolas rurais. Para compreender numericamente a diferença entre urbano e rural, no quesito de instrução, o Censo de 1950 apresentou dados significantes para reflexão da problemática em questão:

Tabela 02:
Instrução em Mato Grosso – 1950

IDADE E SEXO	TOTAL GERAL			QUADRO URBANO			QUADRO RURAL		
	Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever
TOTAIS	431.855	191.913	239.942	104.034	75.354	28.680	281.609	91.884	189.725
Homens	225.394	108.371	117.023	49.061	37.470	11.591	152.855	57.013	95.842
Mulheres	206.461	83.542	122.919	54.973	37.884	17.089	128.754	34.871	93.883
5 a 9 anos	76.924	10.013	66.911	15.707	4.829	10.878	52.876	3.629	49.247
Homens	39.143	4.898	34.245	7.706	2.306	5.400	27.197	1.814	25.383
Mulheres	37.781	5.115	32.666	8.001	2.523	5.478	25.679	1.815	23.864
10 a 14 anos	65.638	30.480	35.158	15.649	12.652	2.997	42.712	13.194	29.518
Homens	33.158	15.165	17.993	7.447	6.036	1.411	22.034	6.761	15.273
Mulheres	32.480	15.315	17.165	8.202	6.616	1.586	20.678	6.433	14.245
15 a 19 anos	55.490	31.533	23.957	14.219	12.305	1.914	34.892	14.548	20.344
Homens	27.777	15.550	12.227	6.547	5.656	891	17.780	7.308	10.472
Mulheres	27.713	15.983	11.730	7.672	6.649	1.023	17.112	7.240	9.872

Fonte: Censo de 1950.

Mato Grosso, nos anos de 1950, contava com uma população de, aproximadamente, 431.855 habitantes, sendo 225.394 homens e 206.461 mulheres. Desse total, 191.913 sabiam ler e escrever, e 239.942 não o sabiam, o que perfazia um percentual de 36% da população. Quanto o quesito idade e instrução, o número de maior abrangência ficou com a faixa etária de 5 a 9 anos (76.924), sendo que, destes, 10.013 sabiam ler e escrever e 66.911 não tinham recebido instrução. A contradição entre os dados numéricos se acirra quando comparados à população urbana e rural de Mato Grosso que tinham instrução. No urbano, um total de 104,034 homens e mulheres sabia ler e escrever, e, destes, 15.707 tinham entre 5 a 9 anos, sendo 15.649 entre 10 a 14 anos, ficando 14.219 entre a faixa etária entre 15 a 19 anos. Nas áreas urbanas se tem maior acessibilidade à instrução, percebido

no montante de pessoas que não sabia ler e escrever, em 1950 no Estado, num total de 28.680 indivíduos, sendo que a faixa etária de maior defasagem educacional foi registrada entre os que tinham entre 05 e 09 anos (10.878).

A área rural de Mato Grosso a uma população era duas vezes maior que a da cidade, com 281.609 habitantes, sendo que a maioria não sabia ler e nem escrever, 189.725 pessoas. A maior parte da população rural era masculina (152.855), sendo que o número de mulheres era de 128.754, sendo que, em idades entre 5 e 9 anos 49.247 eram analfabetos. Percebe-se que, a partir dos números apresentados, o problema do analfabetismo em Mato Grosso persistia nos anos de 1950, e que talvez isso estivesse associado à expansão da escola rural, já que ela não demandava muitos investimentos para sua construção, podendo atender à demanda emergente das áreas longínquas do Estado.

Entre 1962 e 1965, assumiu novamente o governo Fernando Corrêa da Costa, e sua preocupação foi a de fazer com que o sistema educacional se modificasse, não somente no que tange à organização espacial, mas também quanto à ação pedagógica dos professores, já que a ordem do país era “recuperar” os professores leigos sem habilitação para o magistério. Estamos caminhando para os “[...] processos em que a tecnologia se impõe como elemento renovador de valorização do homem. É preciso que se inicie essa renovação do homem. É preciso que se inicie essa renovação, a começar pelo ensino primário que deverá ter por escopo a educação”.⁵⁶

A educação, como meio transformador do cenário rural, entrou em debate com maior efetividade, ensejando interjeições sobre o cenário que se apresentou para renovação do campo, por meio da implantação de colônias, que objetivavam povoar Mato Grosso, acrescentando-se a isso o fato de que o Estado não conseguira cumprir com a obrigação de fixar famílias em todas as localidades, pois ficaram desprovidas de atendimento de toda a espécie, especialmente no que dizia respeito à saúde e estradas, necessárias para interligar os lugares mais avançados.

Nos anos de 1960, a população mato-grossense registrou um crescimento considerável em relação aos anos de 1950, dobrando em número de habitantes, pois passou de 431.855 para 892.233h. Desse total, 465.382 eram homens e 426.851 mulheres, cujas idades de maior ascendência de 0 a 4 anos (151.719),

⁵⁶ MATO GROSSO, Mensagem, 1964, p. 147.

seguida de 5 a 9 anos (136.893) e de 10 a 14 anos (112.786). A menor incidência de faixa etária ficou entre 65 a 69 anos (1.370). Pelos dados apresentados no Censo de 1960, a população de Mato Grosso era respectivamente de crianças, adolescentes e jovens. Isso implicava mais ainda na questão da oferta de ensino primário e na alfabetização, pois a demanda por escolas avançava as fronteiras agrícolas e não agrícolas do Estado. Tal fato pode também ser uma das explicações para a presença numérica da escola rural nas mensagens de governadores e relatórios oficiais da instrução pública primária de Mato Grosso (CENSO, 1960).

Outro fato preponderante nessa questão está na localização da moradia das famílias, pois 346.922 delas habitavam áreas urbanas e quase o dobro desse número, as rurais, 545.311 pessoas. Será que as dificuldades e problemas estavam no campo por isso? Dos 545.311 habitantes, 295.382 eram homens e 249.929 mulheres. A maior incidência na faixa etária na área rural era da população entre 0 e 4 anos (99.128), seguida de 5 a 9 anos (86.226) e de 10 a 14 anos de idade (66.796), um montante considerável que necessitaria de atendimento educacional.

Na área urbana, as pessoas com idade escolar de 5 a 14 anos, como demandava a Legislação Educacional e os Regulamentos da Instrução Pública, perfaziam 96.973 habitantes e, na área rural 153.022 habitantes em idade escolar. Isso só reforça que, para Mato Grosso, um estado expressamente rural, a Escola ideal, desde os tempos do Império até a República, era realmente a rural.

Na Mensagem do governador Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, de 1962, ficou ressaltado que o crescimento do estado impunha providências urgentes no que tangia à criação e fortalecimento da educação, por isso, no mesmo ano, foram criadas novas unidades dos modelos escolares existentes, visando atender diferentes localidades mato-grossenses:

INSTITUIÇÃO EXISTENTES		CRIAÇÃO DE ESCOLAS	
Escolas Primárias	Quantidade	Escolas Primárias	Quantidade
Grupo escolares	73	Grupo escolares	6
Escolas Reunidas	77	Escolas Reunidas	8
Escolas Rurais	1.801	Escolas Rurais	84
Total.....1.951		Total.....98	

Quadro 02: Escolas Primárias de Mato Grosso.
Fonte: MATO GROSSO (Mensagem, 1962).

O quadro 02 mostra que o número de escolas rurais era muito superior às de outras instituições escolares, tanto no quesito de instituições primárias existentes, quanto nas que foram criadas pelo governador Fernando Corrêa da Costa. Só as Rurais somavam 1.885 unidades, contra 85 Escolas Reunidas e 79 Grupos Escolares. Talvez as facilidades de para instalar uma escola rural, poderia contribuir para sua expansão, pois construía-se um casebre, com a colaboração de todos os moradores, escolhia-se uma pessoa (na grande maioria mulher) que tivesse o curso primário completo, ou até mesmo incompleto, mas que soubesse ler, escrever e dominasse as quatro operações, a qual era convidada a assumir “a escola”. Caso aceitasse, poderia ser a professora do povoado ou da colônia. Assim começou a se desenhar um dos maiores problemas educacionais de Mato Grosso: o grande contingente de professores e professoras sem formação para o magistério que, nos anos de 1960, chegou ao montante de 66% de leigos, a maioria lecionando em escolas rurais.

1.2 A educação primária em Mato Grosso – cenas de realidade rural

A escola isolada rural tornou-se, por isso, o mais ruinoso fator de desagregação, entregue à incompetência de professores desconhecedores dos problemas magnos do ensino rural [...]⁵⁷

Os escritos de Gervásio Leite⁵⁸ demonstram que a escola isolada rural deveria ser tratada como um caso à parte das demais problemáticas da instrução primária de Mato Grosso. Contudo, o autor atribuiu a culpa à “incompetência de professores desconhecedores dos problemas magnos do ensino rural”, contribuindo para a discussão da necessidade de se redesenhar o ensino primário mato-grossense.

⁵⁷ LEITE, 1942, p. 4.

⁵⁸ IBIDEM.

Investigar a escola rural em Mato Grosso é falar de escola isolada, nomenclatura que nominava todas as instituições escolares do campo, nos primórdios da República, uma vez que somente em 1927, pelo novo Regulamento, ocorreu o desmembramento das diversas modalidades de escola: isolada urbana, escola isolada distrital e escola isolada rural.

No primeiro regulamento normatizador da educação primária mato-grossense do período republicano, instituído pelo Decreto nº. 10, de 7 de novembro de 1891, as escolas não recebiam uma nomenclatura que as diferenciasses. O Regulamento foi sancionado pelo Doutor Manuel José Murtinho, presidente de Mato Grosso, através do qual as escolas eram distinguidas por classes decrescentes. As de 3ª classe localizavam na capital (Cuiabá), onde havia uma maior concentração populacional, podendo ser criadas quantas unidades fossem necessárias. Já as de 2ª classe seriam localizadas nas vilas ou cidades-sede de alguma comarca de Mato Grosso, funcionando distintamente para meninos e meninas.

As de 1ª classe, aquelas que não se encaixassem nos modelos anteriormente previstos, podendo ser criada somente uma escola mista (meninos e meninas e funcionando em uma única sala), com a ressalva que a mesma deveria ser regida somente por professora, segundo Silva (2014). Percebe-se que as escolas localizadas distantes das áreas urbanas seriam criadas para atender a ambos os sexos, o que pressupunha uma grande concorrência de alunos, sob a regência de uma única mestra.

Já no Regulamento da Instrução Primária de 1896, a educação estava dividida em primária (elementar obrigatória) e secundária. Segundo Nunes, o que se denomina de “ensino secundário corresponde atualmente ao segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, questões a ele referidas em passado não tão distante, reaparecem com força, projetadas no atual nível de ensino médio”.⁵⁹

Dessa forma, infere-se que não havia classificação de escolas no Regulamento de 1896, sendo sua distinção por modalidade de ensino. Versava o Regulamento que:

A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na

⁵⁹ NUNES, 2000, p. 36.

Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população.⁶⁰

Percebe-se que, independentemente de ser urbana ou não, deveria seguir a mesma normativa para organização dos conteúdos: Leitura; Caligrafia e Escrita; Estudo prático da língua materna, Leitura corrente de impressos e manuscritos; “Exercícios de intuição, ou noções de coisas, acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação”.⁶¹ Havia também, no programa das escolas elementares, Aritmética, Cultura Moral; Geografia Física e História do Estado e, para as meninas, aulas de Costura Simples. As informações desenham um quadro que não diferenciava a base de ensino entre as escolas.

A utilização da intuição teve como pressuposto epistemológico “[...] a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”.⁶² O método intuitivo foi criado na Alemanha do século XVIII, pela iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi. O método se propagou na Europa, ainda no XIX, e fundamentava principalmente o ensino primário.

Vidal argumenta que, no Brasil, especificamente em São Paulo:

[...] a década de 1870 marcou o início do investimento público na construção escolar, ainda que não a edificação dos palacetes da instrução como se veria após 1890 e a difusão de um ideário reformador da instrução pública, espelhado em transformações acolhidas por escolas particulares, associadas ao pensamento laico ou protestante e norte-americano, no qual as lições de coisas ocuparam lugar central.⁶³

Para Schelbauer, “O ensino intuitivo, além de ser tema constante nos manuais de lições de coisas, compêndios de pedagogia, relatórios oficiais sobre a instrução pública, também figurou nessas exposições e congressos pedagógicos [...]”.⁶⁴ Isso porque ele se constituía enquanto inovação no campo pedagógico:

[...] da escola na segunda metade do século XIX, momento de propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes

⁶⁰ MATO GROSSO, Regulamento, 1896, p. 2.

⁶¹ MATO GROSSO, Regulamento, 1927, p. 2.

⁶² SOUZA, 1998, p. 159.

⁶³ VIDAL, 2005, p. 144.

⁶⁴ SCHELBAUER, 2006, p. 1-2.

populares e a conseqüente organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, consubstanciando a educação escolar como função do Estado.⁶⁵

O Regulamento de 1910 abriu novas possibilidades pedagógicas, ao propor modernizar a educação e implantar modelos de escola com organização diferenciada. Assim, o ensino primário passou a ser ministrado nos grupos escolares e nas escolas isoladas, não desprezando as contribuições do ensino intuitivo. Pela primeira vez é citada, em um Regulamento de educação primária, a nomenclatura escola isolada, estabelecido para diferenciá-la dos grupos escolares, independentemente de sua localização urbana, distrital ou rural, pois todas eram consideradas isoladas. No cenário de Mato Grosso (uno) existiam poucas cidades, sendo em maior número as vilas, povoados, chácaras e fazendas. Percebe-se que o termo isolado parece se referir ao que seria contrário ao urbano, o que não estava relacionado à cidade, mesmo que pequena. A escola isolada podia significar a escola destinada às comunidades pobres, as quais não necessitavam de uma educação que não fosse além dos conteúdos necessários para a vida, com privações que o campo oferecia.

O Artigo 12º do Regulamento de 1910 esclareceu que o método intuitivo, após reformulação das prerrogativas educacionais, continuaria presente também nos grupos escolares e nas escolas isoladas:

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 os seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição.⁶⁶

Sá e Sá acrescentam à problemática que o conjunto de normativas implantadas para organizar e reorganizar a instrução primária em Mato Grosso, em 1891 e depois 1896, foi uma iniciativa do governo republicano para disseminar o novo ordenamento educacional, no qual foi reforçada a obrigatoriedade escolar para crianças entre sete a dez anos de idade, instituídas “a laicidade, a gratuidade do

⁶⁵ IBIDEM, p. 2.

⁶⁶ MATO GROSSO, Regulamento, 1910, p. 2.

ensino e a proposição de uma nova metodologia: o ensino intuitivo”.⁶⁷ Mas, a modernização do ensino primário somente se realizaria com a implantação de um modelo de escola graduada, realizada exemplarmente nos grupos escolares.

Para Lopes e Souza, “[...] a escola graduada reuniu e reconfigurou os elementos da organização escolar praticado à época, gerando novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica”.⁶⁸

Souza, ao analisar as reformas da instrução pública de São Paulo, tece considerações que se assemelham ao que ocorreu em Mato Grosso:

As reformas da instrução pública implementadas no estado de São Paulo nas primeiras décadas republicanas estiveram atreladas a projetos políticos de difusão da educação com vistas a manter o regime republicano e a modernizar a sociedade. As alterações do ordenamento legal para a educação buscaram responder às dificuldades de implementação desse projeto de educação popular adequando-o à diversidade dos grupos sociais e às características do desenvolvimento social e econômico.⁶⁹

Os grupos escolares foram símbolo dessa renovação no ensino e a proposta de implantação desse modelo foi importada de São Paulo, sendo este constituído pela supressão das escolas primárias de pequeno porte. Em Mato Grosso, os grupos escolares foram criados em 1910, pelo regulamento do mesmo ano. Sua intenção era suprimir as escolas isoladas, consideradas pelos governantes como ineficientes: “Cada grupo escolar poderia comportar de quatro a dez escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de quarenta alunos, contando também com adjuntos necessários à diretoria”.⁷⁰

Para a efetivação da proposta dos grupos escolares em Mato Grosso, foram contratados os professores “[...] Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann, com a missão de instalar uma Escola Normal e dar novos moldes ao ensino primário. Instalaram dois grupos escolares na capital, nos quais assumiram a direção”.⁷¹ Tal fato instiga à indagação dos motivos que os governantes mato-

⁶⁷ SÁ; SÁ, 2011, p. 30.

⁶⁸ LOPES; SOUZA, 2011, p. 1.

⁶⁹ SOUZA, 2006, p. 26.

⁷⁰ IBIDEM, p. 64-65.

⁷¹ SÁ; SÁ, 2011, p. 31.

grossenses não confiariam a direção de um importante empreendimento educacional “nas mãos” dos nativos, possivelmente devido à sua pouca capacitação.

Para Mato Grosso, não foi contratada nenhuma mulher, talvez isso pelo fato de que as relações do Estado ainda conservavam muito do coronelismo e da ligação política, e a vontade da organização local era contar com aliados para formatar a educação de acordo com os padrões considerados aceitáveis ao desenvolvimento almejado pelo Governo Federal. Essa nova proposta de modelo escolar não ficou somente a cargo de Leowigildo Mello e Gustavo Kuhlmann, os professores trazidos de São Paulo, mas incorporaram outros docentes, todos migrantes:

Em 1912 foram convidados mais quatro normalistas paulistas para dirigirem os grupos escolares de Corumbá, Cáceres, Poconé e Rosário Oeste. Foram eles: Ernesto Sampaio, José Rizzo, João Brienne de Camargo e Francisco Azzi. E, em 1914, chegou ao Estado para dirigir o G. E. de Poconé, o professor Waldorimo de Oliveira Campos que, através de seus relatórios, deixou transparecer ser um grande defensor da escola graduada.⁷²

Segundo Thomé, “A escola graduada, ou grupo escolar que se difundiu no Brasil, principalmente após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, teve sua razão de ser, pois, era explícita neste governo a manutenção da ordem social, a criação de uma identidade nacional”.⁷³ Contudo, esse não foi o único motivo para se implantar o modelo de escola graduada no Brasil, pois os governantes queriam efetivar a:

Implantação de um modelo econômico urbano-industrial. Portanto, a escola reproduz inconscientemente as características da fábrica, na qual também surgiram funções como: do diretor, supervisor de ensino, inspetor de ensino e outras designações, reproduzindo a divisão social do trabalho dentro das escolas.⁷⁴

O modelo descrito pelo autor não se enquadrava no cotidiano de uma escola isolada mato-grossense, por isso justificava suprimi-la, criando grupos escolares, porque “[...] quanto maior for a divisão do trabalho, mais homogeneidade terão as operações, de forma que quanto maior for o número de seções da escola graduada

⁷² IBIDEM.

⁷³ THOMÉ, 2005, p. 24.

⁷⁴ IBIDEM.

menor desigualdade haverá nas condições das crianças de cada seção”⁷⁵. Por isso, o modelo de escola isolada rural foi muito criticado por Leite, por não contribuir para o setor econômico do Estado.

Com as inovações na instrução primária, Mato Grosso não conseguiu sustentar a criação de grupos escolares em todas as localidades mais povoadas, pois eles requeriam muito investimento, seja por ter uma organização de escola graduada, mas também um número maior de professores, visto a divisão de alunos por série em classes. Assim, prevalecia um número grande de escolas isoladas, sendo que para cada grupo escolar criado havia quase 49 unidades escolares isoladas já efetivadas, sem contar as escolas que estes grupos suprimiram, como determinava a normativa do Regulamento de 1910: “Nas sedes de distritos em que houver pelo menos seis escolas primárias, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino, o Governo poderá, reunindo-as, fazê-las funcionar em um só prédio”.⁷⁶

As mudanças instituídas com o citado Regulamento não foram suficientes para promover melhoria educacional das escolas primárias, já que os governantes não conseguiram criar um número expressivo de grupos escolares, considerados de qualidades, em detrimento ao que se disseminava na sociedade sobre as precárias escolas isoladas. Para sanar o problema, foi criada uma comissão para reorganizar a instrução pública⁷⁷, incumbida da construção de uma nova proposta educação tendo por base um novo regulamento sancionado pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927.

Esse Regulamento trouxe inovações, visto ter mantido os grupos escolares, subdividido as escolas isoladas em urbana, distrital, rural, e criado um modelo de escola de menor custo aos cofres estaduais, se comparado aos grupos: as escolas reunidas. Com tal normativa se efetivou o ato de reunir escolas isoladas, a que se deu o mesmo nome a escolas reunidas, apresentadas enquanto solução para os problemas da escola primária de Mato Grosso. A partir daí, não só as escolas isoladas seriam suprimidas para compor os grupos escolares, mas também para integrar as reunidas.

⁷⁵ IBIDEM, p. 22.

⁷⁶ MATO GROSSO, Regulamento, 1910, p. 4.

⁷⁷ A comissão para elaboração de um novo regulamento da Instrução Pública foi integrada pelo “Dr. Cesário Alves Corrêa, diretor geral da instrução pública, Jayme Joaquim de Carvalho, Isác Povoas, Júlio Müller, Franklin Cassiano da Silva, Rubens de Carvalho, Philogonio Corrêa, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas e Alcindo de Camargo” (SÁ; SÁ, 2011, p. 36).

No Regulamento de 1927⁷⁸, as escolas isoladas apresentavam características educacionais diferenciadas. As isoladas urbanas eram aquelas localizadas até 3 km da sede do município, cabendo a elas ministrar a instrução primária com cursos de duração de 3 anos; as escolas isoladas noturnas teriam a mesma característica das urbanas, acrescido o fato de se destinar à instrução para meninos maiores de 12 anos que, por algum motivo, fossem impedidos de frequentar o curso diurno; as escolas isoladas rurais seriam aquelas localizadas a mais de 3 km da sede do município e criadas para ministrar a instrução primária rudimentar em cursos de apenas 2 anos (MATO GROSSO, Regulamento, 1927). Nesse ponto, a prerrogativa da legislação veio estabelecer e consagrar importante diferença da escola rural em relação aos demais modelos. Além de ter um tempo escolar menor, possibilitava apenas o ensino rudimentar, inferior ao das demais escolas. Por isso, se perpetuou historicamente da ineficiência das escolas rurais, mesmo sendo as mesmas em grande número.

Quanto aos grupos escolares e escolas reunidas, seriam eles criados num raio de 2 km da sede do município, ofertando o ensino primário em três anos e seriam diferenciados pelo número de escolas isoladas suprimidas para sua criação e pelo número de classes permitido para cada modelo: Grupos escolares suprimiriam até seis escolas isoladas e teriam, no mínimo, 8 classes, num total de 250 crianças em idade escolar. Já as reunidas seriam compostas pela reunião de 3 a 5 escolas isoladas, com frequência de 80 alunos e, no máximo, de 7 classes e mínimo de 3 (MATO GROSSO, Regulamento, 1927).

Em 1930 ocorreu a difusão de ideias do Ruralismo Pedagógico, que tiveram como seu precursor Sud Mennucci⁷⁹, o qual propunha um currículo diferenciado das escolas primárias, uma vez que seu desiderato seria ensinar aos futuros produtores, técnicas capazes de tornar a terra rendosa. Gervásio Leite foi um dos principais propagadores dessa ideia em Mato Grosso

Leite admitia que a educação rural do Estado era um “problema a parte”, devendo ser tratado de maneira singular. O autor demonstra em dados o

⁷⁸ Para melhor entendimento sobre as mudanças implantadas pelo Regulamento de 1927, ver “*Escola Primária Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso* (SILVA, 2014).

⁷⁹ As prerrogativas educacionais expressas pelo ruralismo pedagógico, nas palavras de Mennucci (1946, p. 89), deveria proporcionar uma “educação [se volte] em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho”.

fortalecimento de sua defesa por uma escola rural diferenciada, dentro dos moldes ruralistas:

Em 1939, a matrícula efetiva em todo o Estado foi de 20563 escolares sobre uma população infantil de 134460 crianças, o que dá apenas 15, 29%. Desses 20563 apenas 8045 frequentaram as escolas rurais, ou seja, 39,12% sobre a matrícula efetiva estadual. Desses 8045, 1318 eram alunos repetentes e o aproveitamento - promoção e conclusão de curso, foi de 30, 68% ou 2668.⁸⁰

Tais dados revelam que não houve aproveitamento satisfatório nas escolas rurais, pois, para “[...] mais de 5.000 alunos da zona rural, ou seja, 79%, o ensino nada significou ou, o aproveitamento foi negativo”⁸¹ o que não justificava, a seu ver, o investimento do Estado, que era de 135\$100 por aluno rural. Ao mesmo tempo teceu críticas embasadas, ao ressaltar que um aluno da cidade custava aos cofres estaduais quase o triplo desse valor, 316\$970.

Em 1940, os números revelavam que a matrícula efetiva foi singelamente maior que os anos de 1939 “[...] 20.942 crianças. Desse total, 8.364 eram matriculados em escolas rurais, ou seja, 39,94%. Dos 8.364 alunos, 27,64% eram repetentes, isto é, 2.312, sendo o aproveitamento, promoção e conclusão de curso, de 31,73%”.⁸²

Um ano antes da publicação das críticas de Gervásio Leite à escola rural, o interventor Júlio Müller, para homenagear o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, criou 100 escolas rurais de uma única vez, pelo Decreto 53, de 18 de abril de 1941, sendo uma em cada município do Estado receberia a denominação de “Presidente Vargas”. Tal fato pode ter influenciado nos números apresentados, pois não se tinham dados concretos de como essas escolas estavam sendo realizadas, já que a inspeção nas áreas rurais era muito insipiente, levando-se em conta a extensão territorial do então Mato Grosso uno. De acordo com Marcílio, a gestão de Müller proporcionou uma expansão das escolas “[...] rurais do Estado de Mato Grosso, sem se descuidar, todavia, das grandes cidades onde a educação estava a exigir atenções especiais, realiza esse interventor uma brilhante gestão na esfera da Instrução Pública”.⁸³

⁸⁰ LEITE, 1942, p. 7.

⁸¹ IBIDEM, p. 11.

⁸² IBIDEM.

⁸³ MARCÍLIO, 1963, p. 164.

Os dados apresentados por Leite foram provenientes de sua apresentação no do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia-GO, no ano de 1942, onde foram debatidos problemas das escolas e do ensino rural, o que revelou outra realidade. Silva, ao analisar o Dossiê VIII Congresso de Educação – ABE, 1942, esclarece que este foi:

Realizado de 18 a 28 de junho de 1942 na capital goiana, o 8º Congresso Brasileiro de Educação privilegiou como temática geral *Educação Primária Fundamental – objetivos e organização*. O evento procurou atingir a) pequenas cidades e vilas do interior; b) zona rural comum; c) zonas rurais de imigração; d) zonas de alto sertão, reunindo representantes dos estados brasileiros, e recebendo apoio de interventores e autoridades de Goiás, Alagoas, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Acre.⁸⁴

Daquele evento participou outro influente representante de Mato Grosso, o Prof. Philogonio de Paula Corrêa, que explanou sobre *Ensino Primário em Mato Grosso*. Na sua reflexão, transcrita no Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, o ensino regional ficou dividido em quatro partes: nas pequenas cidades e vilas do interior, na zona rural comum, na zona rural de imigração e nas zonas de alto sertão. Tal fato fortaleceu as inferências apresentadas no estudo sobre os problemas advindos do processo de colonização de Mato Grosso, reforçando o ideário que a escola rural não serviu positivamente enquanto ato educativo, pois não conseguiu cumprir o papel de ofertar um ensino com técnicas agrícolas capazes de fazer com que os pequenos produtores contribuíssem efetivamente para a economia do Estado, e tampouco geriu recursos para os cofres estaduais, o que revelou ser Mato Grosso um estado essencialmente rural, porém desprovido de condições educativas que pudessem proceder a melhorias no campo.⁸⁵

Nas pequenas cidades e vilas do interior, a deficiência do ensino era associada ao fato de que este ainda não encontrara consonância com os preceitos da Escola Nova⁸⁶. O problema não era associado ao fato de o Estado não aparelhar

⁸⁴ SILVA, 2014, p. 75.

⁸⁵ IBIDEM.

⁸⁶ A Escola Nova realizou profunda crítica à escola tradicional: “Tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos

as escolas das cidades com as exigências da proposta do novo ensino, atribuindo-se à “falta de formação profissional dos membros do magistério e a falta de intercâmbio de ideias entre os dos diversos estados Brasileiros. E, para agravar a situação do ensino primário mato-grossense, há a falta de livros didáticos apropriados ao meio [...]”.⁸⁷ Os livros que circulavam no Estado eram de autores paulistas, e estampavam uma realidade social bem diferente daquela regional.

A questão educacional na zona rural era ainda mais complexa, pois, segundo o Prof. Philogonio, a escola não correspondia a sua finalidade educativa, e a justificativa recaía novamente na falta de preparo dos professores para ministrar aulas nas áreas rurais. Não se cogitava das dificuldades e do abandono público dos docentes, das escolas e das comunidades⁸⁸. Prescrevia o Regulamento de 1927, Art. 6 e 7, sobre as escolas rurais:

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, Chorografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene. [...] Terão as escolas rurais a maior disseminação e serão criadas a juízo do governo, por proposta do diretor Geral da instrução, mediante informações dos inspetores gerais, nos lugares onde houver os seguintes elementos: a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares; b) Trinta crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do prédio indicado.⁸⁹

Dessa forma, era viável se criar escolas rurais para atender a população que vivia distante das cidades. Para consolidação do feito, bastava somente um abaixo-assinado endereçado ao governador, ressaltando as condições exigidas pelo Regulamento de 1927 e a inspeção por parte do órgão controlador da administração do ensino. Um exemplo de tal situação foi o da Escola do Ranchão:

cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse [...]” (SAVIANI, 1999, p. 20).

⁸⁷ MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 2..

⁸⁸ SILVA, 2014.

⁸⁹ MATO GROSSO, Regulamento, 1927, p. 163.



Ilustração 10: Escola Major Landri Sales.
Fonte: REVISTA "A VIOLETA", 1944. (ACBM).

A comunidade denominada Ranchão era localizada no antigo distrito do Coxipó da Ponte, a 9 km do centro de Cuiabá. A foto registra o dia em que a Escola Major Landri Sales recebeu donativos de material didático. Percebe-se a simplicidade das suas instalações e do número maior de meninos que a frequentava. Outra inferência se faz na diversidade de idades que compunham as turmas das escolas rurais, por isso o ato educativo não poderia ser simultâneo e sim individualizado.

Em 1948, Mato Grosso firmou convênio com Ministério da Educação para construção de prédios escolares. Assim seriam distribuídas as verbas: "Cr\$ 2.160.000,00 (dois milhões cento e sessenta mil cruzeiros), para a construção de 36 prédios escolas na faixa de fronteiras, Cr\$ 4.000.000,00 (quatro milhões para a construção de 2 prédios destinados a escolas normais tipo rural, localizadas, respectivamente, em Campo Grande e Ponta Porã".⁹⁰ Percebe-se que, dos 36 prédios escolares, somente 2 se destinavam a instituir uma escola normal rural para formação de professores moradores do campo.

Não foi encontrado, por essa pesquisadora, documentos referentes às escolas normais rurais, mas de cursos de formação para o magistério, diferentes dos cursos de férias para professores leigos, segundo Piacentine, e ocorreram no interior de Mato Grosso, na cidade de Dourados. Esse Curso de Magistério Rural foi criado

⁹⁰ MATO GROSSO, Regulamento, 1927, p. 163.

em 1970, sendo o mesmo fruto de reivindicação dos professores leigos que buscavam formação, já que o citado município situava-se muito distante da capital do Estado, Cuiabá, onde se encontrava instalado o Centro de Treinamento do Magistério. Para efetivar o curso de magistério rural foram utilizadas as dependências do Colégio Oswaldo Cruz. O curso era ofertado para os professores leigos que ainda não tinham formação para o magistério, não havendo obrigatoriedade de participação, como os de treinamento realizados nos anos de 1960. Bastava fazer inscrição o professor que desejasse ter a certificação do magistério. Os “[...] professores leigos rurais que tivessem interesse em fazer o Curso de Magistério Rural também receberiam uma bolsa paga em dinheiro e estadia em Dourados, custeada pela Prefeitura local”.⁹¹ Percebe-se que a estratégia dos governantes foi modificada nesse curso de magistério rural, pois eram oferecidos incentivos para que o professor tivesse o interesse de se qualificar e ter pagas suas despesas com os estudos.

Tendo em vista a extensão territorial de Mato Grosso, 1.477.041 Km², e o fato de o mesmo contar com somente dois inspetores de ensino, um para o norte e outro para sul, ficava quase impossível acompanhar o funcionamento desse modelo escolar, por isso muitas escolas rurais criadas nas fazendas e vilarejos só foram reconhecidas depois de mais de 3 anos de funcionamento⁹². A escola rural, na concepção dos administradores, muitas vezes,

[...] é instalada em um rancho diferente do que se apresenta à inspeção, sem mobiliário apropriado, e a professora fica na completa dependência do morubixaba do lugar. Desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação e de remédio, 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.⁹³

O Prof. Philogonio Corrêa traduziu fiel e resumidamente os problemas enfrentados pelos professores que buscavam inserir-se na carreira docente nas áreas rurais. O Regulamento de 1927, em seu Art. 50, preconizava que, para estas escolas, deveriam ser lotados professores normalistas em início de carreira e que almejassem, depois de algum tempo, dar aula nas escolas da cidade. Indagamos:

⁹¹ PIACENTINE, 2012, p. 75.

⁹² LEITE, 1942.

⁹³ MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 5.

será que havia algum estudante normalista⁹⁴ a se aventurar a ministrar aula nas escolas rurais? Talvez neste fato resida a justificativa de a maioria dos seus docentes serem leigos, sem formação para o magistério⁹⁵.

Quanto às escolas rurais de imigração, deveriam as mesmas ter como finalidade propagar os ideais nacionalistas, mas não conseguiram efetivar esse objetivo, porque o ensino nas escolas obedecia “[...] em tudo os programas oficiais, não produzem presentemente os frutos almejados, isto porque são escolas simplesmente de alfabetização, o que não basta, por isso que, é necessário nacionalizar e educar”.⁹⁶ Esse problema se propagou porque as línguas natas dos imigrantes prevaleciam, e o português não se constituía enquanto idioma oficial. Por isso a necessidade de alfabetizar essa população na língua oficial do Brasil, mas não bastava somente isso, uma vez que só surtiria efeito se eles se sentissem parte do povo brasileiro. Para isso, a escola deveria também ensinar o civismo e fortalecer a nacionalidade. Um desses exemplos foi a Colônia Japonesa em Campo Grande-MT:



Ilustração 11: Escola da Colônia Japonesa, Campo Grande-MT. Década de 1910
Fonte: BITTAR; FERREIRA, 1999, p.171.

⁹⁴ Entre as pesquisas de Mestrado e doutorado (aproximadamente 5 anos) foi encontrada somente uma professora normalista que ministrou aulas na escola rural - Professora Arlinda Alves de Almeida – que não era de família de posses e por isso não teve como dar aula na cidade, tendo sido encaminhada para escola rural. Em 2012 estava com aproximadamente 90 anos de idade, lúcida, e conseguiu narrar o cotidiano da vida na Escola Rural Mista de Bauchí, criada em 1923, pelo Decreto no 625, de fevereiro do mesmo ano, no município de Rosário Oeste-MT, retratado na minha dissertação de mestrado, *Escola Primária Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso* (SILVA, 2014), e que forneceu subsídios para pensar nesta tese de doutorado.

⁹⁵ SILVA, 2014.

⁹⁶ MATO GROSSO, Relatório, 1942, p. 6.

A escola da colônia nipônica priorizava, assim como as demais escolas rurais, o ensino primário rudimentar, centrado na alfabetização. Jacob descreve que essa modesta escola rural era um dos motivos de orgulho, pois “[...] se tem plasmado o espírito de centenas de jovens, que irão construir o Brasil do Futuro”.⁹⁷

A imigração japonesa em Mato Grosso teve início em 1908, com a chegada do navio Kasato Maru, trazendo 781 imigrantes. Destes, 26 famílias vieram para o sul do Estado, sob a promessa de encontrar boa terra para plantio e uma vida economicamente estável. O Brasil passava por uma crise no setor agrícola, principalmente no que se refere à produção do café, açúcar e cacau: “A contribuição dos japoneses na agricultura, em especial na produção do café, foi decisiva para a ascensão do país como maior produtor e exportador mundial do grão”.⁹⁸ Em Mato Grosso, prevalecia o plantio de hortaliças, frutas e ovos.

Com relação às zonas do alto sertão, áreas mais habitadas por povos indígenas, a missão salesiana buscava “civiliza-los”. Nesse território não se encontravam, segundo o Prof. Philogonio, “[...] escolas públicas propriamente, com exceção da zona leste e parte da zona sul. Há algumas missões religiosas, compostas de ministros estrangeiros, que sob pretexto de catequese religiosa dos selvagens, penetram os sertões matogrossenses”.⁹⁹

As informações propagadas sobre o ensino rural de Mato Grosso, pelos professores Gervásio Leite e Philogonio Corrêa, fortaleceram os discursos oficiais descritos nas fontes documentais sobre a inutilidade das escolas rurais, mesmo constituindo-se em maioria absoluta no estado, o que fez com que fosse perpetuado esse problema pelas décadas seguintes, sem retratar a história vista de dentro delas, bem como o esforço de professores e alunos para efetivar o ato educativo nas áreas longínquas e de difícil acesso. O discurso se preocupava em compara-las às escolas urbanas, não se preocupando a discutir os reais problemas conjunturais que determinavam seu insucesso, algo que nesta tese objetiva-se realizar.

Nos anos de 1950, o governador Fernando Corrêa da Costa explanou sobre situações semelhantes às que vinham ocorrendo nos anos anteriores e sugeriu

⁹⁷ JACOB, 2011, p. 6.

⁹⁸ IBIDEM, p. 35.

⁹⁹ MATO GROSSO, 1942, p. 7.

outras advindas na ocupação e/ou reocupação dos espaços escolares de Mato Grosso, especialmente considerando o processo migratório:

O crescimento acelerado da população do Estado em virtude dos contingentes migratórios que está buscando numa penetração vigorosa pelas regiões mais afastadas dos centros urbanos, cria um difícil problema escolar. Formando um agrupamento humano, surge, logo, a necessidade de ensino, principalmente o primário. Dois fatores agravam a situação: falta de professores e a instalação para o funcionamento da escola. Para acudir essa contingência lança-se mão do elemento alfabetizado que no meio se encontra para exercer o cargo de professor e de um prédio qualquer, ou melhor, de um abrigo, para a instalação de um curso. Monta-se, destarte uma escola.¹⁰⁰

O próprio governador admitiu a dificuldade de o Estado atender à demanda educacional, apontando como solução levantar um casebre de sapé e escolher uma pessoa alfabetizada na comunidade para assumir a escola, já que não havia como enviar professores com formação para todas as localidades que tivessem um aglomerado de 30 crianças em idade escolar. Se o Estado não podia arcar com a responsabilidade dessa modalidade de ensino, como poderia exigir melhoria no ensino rural? Como poderia obter transformações de qualidade? Como poderia dizer que o ensino nas escolas rurais era nulo? Fernando Corrêa da Costa traduziu em palavras o que se poderia conceituar a escola rural: a maior contradição histórica do ensino primário de Mato Grosso. Para essa modalidade majoritária de escola, que oferecia um ensino aligeirado, bastava uma casa de sapé e uma pessoa alfabetizada disposta a assumir as aulas. O que se pode ler nas entrelinhas desse discurso é a preponderância da quantidade sobre a qualidade, uma vez que Mato Grosso, querendo subir no conceito nacional, deveria oferecer o ensino, sob quaisquer condições.

A problemática foi fortalecida pelo fato de que das “distâncias em que esses estabelecimentos se situam e a carência de vias de comunicação tornando ilhado do contacto da orientação e da fiscalização dos inspetores de ensino”¹⁰¹, o que significa dizer que nem o Estado tinha controle sobre o número de escolas rurais criadas nas fazendas e lugarejos. Os professores e alunos estariam entregues à própria sorte. A

¹⁰⁰ MATO GROSSO, Mensagem, 1954, p. 23.

¹⁰¹ IBIDEM.

situação não era mais crítica porque a comunidade se juntava em prol da escola, pagando seus professores com o que podiam muitas vezes em mantimento extraído da roça. Em 1955, pode-se perceber a dimensão dos números de escolas rurais que compunha o cenário educacional primário em Mato Grosso:

Tabela 03:
Número de escolas rurais em MT – 1955

Município	Quantidade
Acorizal	24
Alto Araguaia	13
Alto Garças	02
Alto Paraguaia	17
Amambaí	23
Aparecida do Tabuado	04
Aquidauana	20
Arenápolis	02
Barão de Melgaço	11
Barra do Bugres	05
Barra do Garças	17
Bataguassú	09
Bela Vista	22
Bonito	12
Cáceres	38
Camapuan	06
Campo Grande	59
Chapada dos Guimarães	38
Corguinhos	02
Corumbá	33
Coxim	25
Cuiabá	68
Diamantino	16
Dourados	65
Itaporã	03
Itiquira	01
Jaguari	07
Jardim	03
Ladário	01
Maracujá	04
Mato Grosso	08
Miranda	14
Nioaque	06
Nortelândia	02
Nossa Senhora Livramento	49
Paranaíba	26
Poconé	58
Ponta Porã	35
Ponte Branca	02
Porto Murtinho	11

Poxoreu	33
Ribas do Rio Pardo	03
Rio Brilhante	17
Rio Verde de Mato Grosso	05
Rochedo	08
Rondonópolis	06
Rosário Oeste	73
Santo Antônio do Leverger	60
Sidrolândia	03
Terrenos	02
Tesouro	02
Torixoréu	01
Três Lagoas	26
Várzea Grande	18
Total	1.018

Fonte: MATO GROSSO, 1955, p. 42.

As escolas rurais perfaziam pouco mais de um milhar de unidades em todo Mato Grosso, sendo a maior ocorrência registrada nas cidades-polo mais populosas, como Rosário Oeste (73), Cuiabá (68), Santo Antônio do Leverger (60) e Poconé (58), além de cidades situadas no sul da porção estadual e que hoje integram o estado de Mato Grosso do Sul. Infere-se que o número das registradas nestas cidades se deveu ao fato de haver efetivamente inspeção escolar, sendo que nas demais localidades certamente não havia registro de todas as unidades escolares rurais do Estado.

A escola rural teve início no ano de 1956, com um número superior ao que se apresentou em 1955, pois teve um aumento de 67 unidades, como mostram os números: Grupos Escolares (49 unidades), Escolas Reunidas (36), Escola Rural (1.085), Escola Urbana (9), Escola noturna (1) e Escolas Regimentais (10). Em todo no Estado existiam 1.170 unidades escolares, sendo que para ministrar aulas contava-se com um contingente de 1.853 professores. De acordo com a legislação de ensino mato-grossense, a Lei n. 760, de 5 de julho de 1955 reestruturou as mostrou-se bem superior as suas determinações.¹⁰²

No ano de 1962, encontrava-se funcionando em Mato Grosso um total de 2.036 escolas primárias, sendo elas: Escola Modelo (4 Unids.), Grupos Escolares (73 Unids.), Escolas Reunidas (77 Unids.), Escolas Rurais Mistas (1.801 Unids.) e Particulares (81 Unids.).¹⁰³ A estimativa demonstra que, em seis anos, foram criadas 716 escolas rurais em todo Estado, algo que tornava mais agravante a contradição

¹⁰² MATO GROSSO, Mensagem, 1956, p. 86.

¹⁰³ MATO GROSSO, Mensagem, 1962, p. 71.

entre sua eficiência e a necessidade educacional de crianças em idade escolar das áreas rurais. Por isso, ao findar esse tópico sobre a escola rural, defendemos a tese de sua relevância na formação do ser humano inserido na comunidade em que vive, mesmo que o processo escolar tivesse desprovido de meios essenciais para o ato educativo.

Assim, a retomada da citação de Leite que abriu essa reflexão, se faz necessária, pois a escola rural apresentada pelas fontes oficiais imputava ao professor a responsabilidade pelo ensino, que, segundo os governantes do Estado, era ineficiente, pois ela “[...] era entregue à incompetência de professores desconhecedores dos problemas magnos do ensino rural”.¹⁰⁴ Nada melhor do que analisar a situação do ensino e da escola, dando voz ao sujeito, o professor.

1.3 Professores Leigos das escolas rurais mato-grossenses

A teia que se formou em torno do professor leigo da escola rural em Mato Grosso (1945-1965) não era perceptível aos seus próprios olhos. Muitas vezes, eles não tinham acesso aos documentos que circulavam no Estado, por residir em áreas muito distantes, e ministrar aulas durante meses seguidos, vindo à cidade mais próxima para trazer o livro de registro e buscar seu pagamento, isso quando a escola era registrada e reconhecida pela Diretoria/Departamento de Instrução Pública, pois, se assim não fosse, ficaria a cargo do dono de alguma fazenda fazer o acerto dos honorários dos professores. Leite ressalta ainda um cenário desolador:

A escola isolada não oferece nenhuma vantagem. Antes é, além de perigosa, inútil, pois como está organizada é, verdadeiramente, centro burocrático afastado do mais elementar princípio de técnica de educação especializada. Acresce que a inspeção, ainda anulada pelas distancias, pela falta de preparo adequado do pessoal, pela carência deste, nada pôde fazer. É apenas um aparelho rotineiro e indiferente.¹⁰⁵

O mesmo autor explica ainda que, em 1940, o ensino continuava a ser ministrado majoritariamente por um número maior de professores não normalistas, num total de 260 docentes, ao todo, divididos entre 94 normalistas (36%) e 166

¹⁰⁴ LEITE, 1942, p. 3.

¹⁰⁵ IBIDEM, p. 9.

professores não normalistas (63,85%). Tais números revelam que mais de 50% dos professores em Mato Grosso, no início dos anos de 1940, eram leigos. O autor acrescenta que estes “[...] números imparciais que revelam a trágica situação do ensino, entregue à incúria e à indiferença de professores que não compreendem sua missão sublime”.¹⁰⁶

O problema que se instaurou no ensino primário em Mato Grosso fez com que se intensificasse a fiscalização, visando minimizar a situação precária das escolas isoladas rurais, “[...] visando uma perfeita fiscalização do ensino primário, o Decreto n. 273 permitiu a criação e tantas inspetorias de ensino primário, quantas se fizerem necessárias, de acordo com o número de zonas em que fôr dividido o aparelho fiscalizador do Estado” Foram criadas seis (6) zonas, assim localizadas: em Cuiabá, Corumbá, Campo Grande, Ponta Porã, Cáceres e Guiratinga.¹⁰⁷ Percebe-se que as cidades foram escolhidas estrategicamente para dar conta de supervisionar todas as localidades, posicionadas em cidades-polo.

Nos anos de 1954, a problemática da grande quantidade de professores sem formação para o magistério ainda persistia como foco principal dos governos mato-grossenses. A população escassa e espalhada pelo Estado chegava a 528.451 habitantes, “[...] disseminados pelos seus 1.262.572 km², sendo que dessa população se encontravam 182.060 nas cidades e vilas e 346.391 na zona rural, ou seja 65,54%”.¹⁰⁸ Os dados reforçam a realidade de que Mato Grosso era um estado rural e a escola instalada nesse espaço era a que mais atendia à população em idade escolar. Por isso, a dificuldade de distribuir equitativamente um número de instituições escolares que atendesse toda a população.

O governador em exercício no período, Fernando Corrêa da Costa, acrescentou outros fatores a essa problemática: “E quanto atentamos que à escola cabe a função de instruir e educar, isto é, preparar na infância homens para vida, equaciona-se, então, o seu problema culminante que é o professor a quem cabe a execução dessa tarefa magna”.¹⁰⁹ Mas, como um professor da cidade conseguiria ensinar as crianças do meio rural se a realidade de vida era outra? Não seria um professor da própria comunidade e que conhecesse o cotidiano das crianças o mais indicado para semelhante tarefa?

¹⁰⁶ IBIDEM, p. 12.

¹⁰⁷ MATO GROSSO, Mensagem, 1948, p. 53.

¹⁰⁸ MATO GROSSO, Mensagem, 1952, p. 25.

¹⁰⁹ IBIDEM, p. 26.

Não ser formado em escola Normal imputava, para os professores das zonas rurais, muitos preconceitos, pois seus conhecimentos não eram reconhecidos e tidos como suficientes, pelos governantes, visto que baseados em conhecimento da vida e para vida, o que não se aplicava no caso já que “[...] mesmo que sejam noções apenas dos programas de ensino, implica ter conhecimentos que não se cifram somente à leitura, à escrita e a contabilidade, mas de higiene, saúde, domínio da terra e dos assuntos sociais [...]”.¹¹⁰ Será que o saber do professor leigo não englobava questões que o saber sistematizado prescrevia? Para Fernando Corrêa da Costa (1952), o ensino sofria uma involução que deveria ser cessada, mas, como fazer a inversão se o maior contingente de professores, segundo ele, era composto de “criaturas semianalfabetas”?

O saber para a vida em comunidade não interessava aos governantes, o que eles almejavam era um nivelamento de saberes, idêntico àquele que ocorria na cidade, um saber que fosse capaz de ofertar uma formação para o mercado de trabalho crescente, principalmente na agroindustrial.

A palavra utilizada nas fontes oficiais mato-grossenses era “adestrar leigos”, como se fossem eles desprovidos de qualquer saber, além de apontar para a necessidade de domá-los, treiná-los e outros sinônimos veiculados não só no Estado, mas em todo Brasil:

Para adestrar nos conhecimentos pedagógicos e atualizar os dos diplomas, foram instituídos cursos de férias, que se iniciaram em julho passado na Capital, Campo Grande e Dourados, e prosseguiram nas férias de fim de ano em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Tres Lagoas, Aquidauana, Ponta Porã, Dourados, Amambaí, Coxim, Guiratinga, Poxoreu, Poconé e Rosário Oéste. Neste segundo período a frequência subiu a 300 professores. Ministraram-se ensinamentos de português, aritmética, geografia, história, higiene. O encerramento, com a entrega dos competentes diplomas, teve caráter festivo.¹¹¹

O verbo “recuperar” era a palavra de ordem, ao se referir aos professores leigos, por isso os esforços eram feitos para realizar uma campanha que promovesse esse nivelamento com os saberes considerados prioritários. Como podem não ser considerados saberes dos professores leigos e taxá-los como ignorantes, só pelo fato de não terem realizado o curso em uma Escola Normal?

¹¹⁰ IBIDEM.

¹¹¹ IBIDEM

Os professores leigos deram uma resposta à altura ao governo Fernando Corrêa da Costa, pois este realizou um concurso para efetivação, aos 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.

Houve uma grande surpresa no concurso: a maior nota foi “[...] conquistada pela professora leiga Joana Nepomuceno Couto Fontes, de Campo Grande, com 99 pontos”.¹¹² Uma professora leiga, tida como desprovida de conhecimentos sistematizados, que necessitava ser adestrada em cursos de férias, quase gabaritou uma prova no concurso aos moldes federais, ultrapassando os diplomados da cidade. Poderia ela ser considerada inadequada para o ato educativo nas áreas rurais?

Nos anos de 1950 ocorreram grandes transformações no cenário educacional federal, com a posse de Anísio Spínola Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, o qual propôs mudança no ensino, por meio de um Plano de Reconstrução Educacional, que visava tornar “[...] impositivo ao sistema de educação nacional condições de eficiência técnica e científica que os tempos estariam a reclamar”.¹¹³ A proposta, nos seus primórdios, contou com as seguintes ações:

Com o propósito de orientar a pedagogia escolar, dentre as primeiras ações do Plano de Reconstrução Educacional lançado por Anísio Teixeira e colaboradores, em abril de 1953, foi posta em prática a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). A primeira pretendia dotar o então (MEC), por meio de estudos e pesquisas, de dados gerais e específicos referentes aos programas e materiais do Ensino Primário e Médio de cada Estado da Federação. A segunda Campanha se voltou à elaboração de manuais.¹¹⁴

¹¹² MATO GROSSO, Mensagem, 1952, p. 29.

¹¹³ ARAÚJO, 2007, p. 12.

¹¹⁴ IBIDEM.

Para execução destas mudanças, foram criados o Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Mato Grosso, juntamente com Goiás e Paraná, ligado ao Centro Regional de Pesquisas de São Paulo, para participação em eventos educacionais, como cursos e seminários em diferentes áreas: “[...] Administração e Inspeção Escolar, Medidas Educacionais, Técnicas de Pesquisa, Psicologia da Leitura e para treinamento de pesquisadores educacionais a partir do conhecimento da psicologia e da pedagogia escolar”.¹¹⁵

Tais mudanças parecem não ter surtido o efeito esperado, pois, em 1956, os referenciais sobre o professor ou professora da escola rural não se modificaram. No governo de João Ponce de Arruda, ao serem analisados os aspectos gerais do ensino primário em Mato Grosso, foi verificado que sua situação era lastimável, atribuído [...] ao padrão intelectual do professorado, como ainda, pela falta de conhecimento pedagógico, e, pior ainda, pelo semi-analfabetismo dominante, especialmente no magistério rural, não obstante brilhantes, e raras exceções”.¹¹⁶ O mesmo governante admitiu que a situação enfrentada pelo seu governo era a mesma de 1951, nada mudara.

Em 1962, foi elaborado um Plano Nacional, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que consistia em um planejamento para a distribuição de recursos. Para Cury, o Plano seria “[...] referido a cada fundo e execução prevista dentro de um prazo determinado. As verbas seriam vinculadas a planos específicos contendo metas quantitativas e qualitativas”.¹¹⁷ Contudo, os recursos existentes no país não eram suficientes para se atingir as metas propostas.

Em 1963 ocorreu a criação do Plano Trienal de Educação, com metas para serem atingidas até 1965, trazendo mudanças significativas na vida dos professores leigos de todo país, pois os dados mostraram um número elevado desses professores, devendo a política educacional inferir diretamente na situação. Os dados apresentados no Plano de 1963 foram: Normalistas em 1950 = 71.063, e em 1960 = 113.747, um aumento considerável de professores diplomados. Os leigos quase que se equipararam aos normalistas em 1950 = 66.463, e em 1960 = 97.854, verificando-se, igualmente, um aumento considerável. Por isso, o país necessitava

¹¹⁵ IBIDEM, p. 13.

¹¹⁶ MATO GROSSO, Mensagem, 1956, p. 86.

¹¹⁷ CURY, 1998, p. 187.

de ações contundentes para minimizar a situação. Para tanto, ocorreu a implantação de um programa de recuperação desses últimos professores:

Espera-se poder atender, em todo o país, a cerca de 30 por cento das necessidades globais de construção de prédios escolares. Também amplo será o programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério. Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um destes supervisores terá a seu cargo trabalho escolar até o máximo de dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos, em 1964, cerca de 20.000 professores e em 1965, cerca de 50.000 professores. A partir de 1963, com a convocação da classe de 7 anos para a escola, proceder-se-á à regularização da matrícula por idade, mediante a promoção flexível e as classes de recuperação para as crianças de idade superior.¹¹⁸

Os Centros de Treinamento do Magistério foram criados, até 1965, em “São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília”.¹¹⁹ A nomenclatura utilizada para referenciar a ação sobre os professores leigos passou a ser “recuperar”, e essa ideia se propagou em todo o Brasil.

Em Mato Grosso, a situação educacional lentamente tentava acompanhar as mudanças advindas da esfera federal. No período de 1961, estava à frente do governo do estado Fernando Corrêa da Costa e, como diretor da Secretaria de Educação e Saúde, Dr. Hermes Rodrigues de Alcântara, que promoveu “[...] o Congresso Mato-grossense de Educação e Saúde, o primeiro realizado no Estado, e o plano, já tornado realidade, do Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores”.¹²⁰

O evento ocorreu entre os dias 13 e 15 de janeiro de 1963, reunindo 59 prefeitos municipais e 21 médicos, “[...] mais de umas centenas de professores, além dos 15 inspetores regionais do ensino primário, para isso, convocados”.¹²¹ Dentre as questões apontadas na síntese do evento, destacam-se: o afastamento das interferências político-partidárias nos setores de ensino e saúde e a obtenção, na própria comunidade, das soluções educacionais, por meio de debates. A ênfase

¹¹⁸ BRASIL, 1963, p. 14.

¹¹⁹ IBIDEM, p. 16.

¹²⁰ MARCÍLIO, 1963, p. 210.

¹²¹ IBIDEM, p. 214.

dada no congresso era a reformulação do ensino primário e, nesse debate, infere-se que a escola rural ainda deve ter aparecido enquanto o problema de maior calamidade, pois, após o evento se intensificou a proposta de recuperação dos professores leigos e intensificação dos cursos de férias ofertado nas principais cidades de Mato Grosso.

A política partidária dificultava a permanência de professores nas escolas, pois, em Mato Grosso, tanto a União Democrática Nacional - UDN quanto o Partido Social Democrático - PSD determinavam, quando no poder, qual professor deveria pertencer ao quadro docente estadual: “O PSD apresentou em sua fundação como herdeira das estruturas do poder da época do Estado Novo. O partido foi beneficiário dessa herança ao procurar manter a continuidade do poder político de Vargas com a criação de sedes do partido em várias partes do Brasil”¹²², inclusive em Mato Grosso, participantes da ala Júlio Müller. A UDN se constituía enquanto partido de oposição ao governo de Getúlio Vargas e a Júlio Müller. Sobre estes partidos políticos, Amorim acrescenta:

A UDN e o PSD se revezavam no poder em Mato Grosso e adotaram o estilo clientelista como forma de atrair a adesão ao partido, bem como mecanismo para exercer uma forte influência no eleitorado mato-grossense. Esta forma de comando partidário foi bem evidenciada nas figuras políticas de Filinto Müller e Fernando Corrêa da Costa, pois os dois utilizavam essa política clientelista ao negociar junto as suas bases eleitorais as trocas de favores e o ingresso nos cargos públicos.¹²³

Semelhante situação dificultava a tomada de ações em longo prazo, pois, se o partido que estivesse no poder perdesse as eleições, alterava a situação funcional de quase todos os funcionários públicos, incluindo os professores. Talvez seja por isso que uma das determinações provenientes do 1º Congresso de Educação e Saúde foi que a própria comunidade buscasse soluções educacionais para suas demandas.

Sobre a criação do Centro de Treinamento do Magistério - CTM, em Cuiabá, foi ele instituído aos 16 de agosto de 1963, com a intenção de capacitar os professores leigos: “Com a presença de S. Excia. o Sr. Governador do Estado, altas autoridades civis, militares e eclesiásticas, representantes da imprensa, pessoas

¹²² AMORIM, 2013, p. 90.

¹²³ IBIDEM, p. 91.

gradas, mestres e alunos, proferiu o discurso inicial de abertura dos trabalhos”.¹²⁴ A finalidade do CTM era de ofertar cursos de formação aos professores que não tivessem habilitação para o magistério. Para isso, haveria de se instalar um curso de supervisores, que seriam os multiplicadores do conhecimento no interior do processo de formação de professores leigos em cursos de férias, por todo Mato Grosso. O Prof. Orlando de Oliveira Melo declarou aberto o primeiro curso de supervisores de ensino, com 40 docentes inscritos.¹²⁵

Para o Governador em exercício em 1963, Fernando Côrrea da Costa, o Centro de Treinamentos seria o primeiro passo para que Mato Grosso conseguisse a implantação da Faculdade de Educação, por isso o empreendimento do CTM-MT tinha esse outro objetivo, devendo contribuir para, posteriormente, compor uma das Faculdades da Universidade Federal de Mato Grosso¹²⁶, tão almejada pelos governantes. Para a construção do CTM-MT foram cedidas as instalações do Educandário de Menores. O governador Fernando Côrrea acrescentou:

As modernas e grandiosas instalações do Educandário de Menores Abandonados, localizado na rodovia Cuiabá-Coxipó da Ponte, foram cedidas pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores ao Governo de Mato Grosso, para modelar o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento do Magistério, que compreenderá o ensino pré-primário, primário, complementar, agrícola, industrial, ginásial, e pesquisas educacionais.¹²⁷

Dessa forma, os professores que nele fossem realizar formação poderia fazê-lo de maneira completa, desde a base até o ginásial. Mas, antes de ofertar os cursos acima declarados pelo governador do Estado, Amorim ponderou que houve uma capacitação de supervisores para inicialmente serem os multiplicadores dos saberes aprendidos em Belo Horizonte, e repassado nas cidades em Cursos de Férias para professores leigos:

A criação do CTM-Cuiabá 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

¹²⁴ MARCÍLIO, 1963, p. 214.

¹²⁵ IBIDEM.

¹²⁶ A Universidade Federal de Mato Grosso foi criada em 10 de dezembro de 1970 (SIQUEIRA; DOURADO; RIBIERO, 2011) e fica a duas quadras do prédio onde funcionou o Centro de Treinamento de Mato Grosso, equivalente a 2 km.

¹²⁷ MATO GROSSO, Mensagem, 1963, p. 164.

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.¹²⁸

Para contribuir com as mudanças no cenário educacional, o governador Fernando Corrêa da Costa, em Mensagem a Assembleia do Estado de Mato Grosso, ressaltou que a Secretaria de Educação firmara convênio com o Ministério da Educação-MEC para execução do Plano Trienal em Mato Grosso, e que “[...] tomou todas as providências para a realização de cursos de Treinamento de professores para as 5ª e 6ª séries”.¹²⁹ Entre as ações desenvolvidas, duas merecem destaques:

- a) Fazer funcionar o Centro de Pesquisas e Pedagogia do Coxipó da Ponte com o objetivo de fazer pesquisas sociológicas e educacionais para qualquer planejamento, programa ou curso, editar apostilas e monografias de atualização pedagógica e ainda manter o Curso de difusão de novos Métodos Pedagógicos (CDNMP) que contando com 16 especialistas difundirá por todas as cidades do Estado as últimas conquistas pedagógicas;
- b) Formar constantemente novos e melhores especialistas em educação nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, no PABAE e até no exterior.¹³⁰

O resultado dessas duas ações influenciou diretamente a vida dos professores leigos, pois, em Mato Grosso existiu um grupo que realizou o curso de aperfeiçoamento para Supervisores, na Assistência Brasileira Americana para o Ensino Elementar-PABAE, em Minas Gerais: “Foram convocados em julho de 1963, 56 professores primários de Mato Grosso, a fim de realizarem cursos de aperfeiçoamento na área do ensino primário no PABAE, em Belo Horizonte”.¹³¹

Assistência Brasileira Americana para o Ensino Elementar – PABAE, de acordo com Amorim, contribuiu para a “[...] implantação de 40 centros de treinamento de professores, os quais objetivavam a formação de professores supervisores e o aprimoramento dos professores leigos”.¹³² Por isso, houve a necessidade de se criar o CTM em Cuiabá, para participação de Mato Grosso no

¹²⁸ AMORIM, 2013, p. 91.

¹²⁹ MATO GROSSO, Mensagem, 1964, p. 121.

¹³⁰ IBIDEM.

¹³¹ AMORIM, 2013, p. 58.

¹³² IBIDEM, 59.

processo de “recuperação” de professores leigos e efetivação das ações ligadas ao PABAE. As mudanças se efetivaram na maneira de conceber a educação:

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.¹³³

A ênfase no ensino estava na técnica, na produção de materiais didáticos concebidos enquanto suporte para o eficiente fazer pedagógico em sala de aula. Isso porque a ênfase do método pedagógico tinha como centralidade a pedagogia tecnicista, em que as técnicas de ensinar e aprender deveriam ser apreendidas pelos professores e, depois, repassadas nos cursos de formação para os demais educadores de cada localidade participante. Esse movimento de “recuperar” o professo leigo se deu porque, “[...] das 5.214 professoras que o Estado tem 1.162 são normalistas e 4.052 são leigas. E existem muitas leigas que nem o curso primário completo possuem. E mais de 90% das leigas jamais leram um livro de didática e pedagogia”.¹³⁴

O número de professores leigos era quatro vezes maior, se comparado aos normalistas, por isso seu somatório não era bem-visto no cenário nacional. Por isso, o governo providenciou a realização de curso de férias em diversas cidades do Estado, além de colocar em funcionamento o CTM de Cuiabá. Além disso, criou novas Escolas Normais no Estado, aumentou a matrícula nas Escolas Rurais efetivadas, e enviou professores para São Paulo e também para Rio, Belo Horizonte, para se especializarem nos mais diversos campos educacionais, como se pode observar:

HISTÓRICO	ATÉ 1960	DE 1961 a 1963
Cursos de Férias	2	8
Escolas Normais	4	10
Centro Treinamento	0	1
Centro de Pesquisa e Pedagogia	0	1
Matrículas e Escolas Normais	361	1.893

¹³³ IBIDEM, p. 60.

¹³⁴ MATO GROSSO, Mensagem, 1964, p 15.

Professoras Normalistas	678	1.162
Formação de Especialistas	—	—
INPEP, PABAE, CRPE etc	9	190

Quadro 03: formação de professores.

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem, 1963 (adaptada).

As fontes documentais oficiais apontam um aumento de 2.011% dos professores especialistas em educação que realizaram cursos para “Especialistas em Educação para América Latina, Planejamento, Pesquisas, Currículo e Supervisão, Metodologia, de todas as matérias, Recursos Audio-visuais, Método modernos etc.”¹³⁵ Seriam eles os multiplicadores dos conhecimentos adquiridos nestes cursos e transmitiriam, ou, na linguagem da época, multiplicariam tais conhecimentos através de aulas, ministradas nos Curso de Férias, visando a “recuperação” dos Professores Leigos no CTM. Semelhantes cursos eram ministrados nas cidades-polo.

O professor leigo Davi Gusmom de Lara foi um dos docentes a participar desse tipo de formação. Filho do João Gusmom de Lara e da Sra. Aumerinda Francisca de Lara, assumiu a Escola Rural Mista de Pedras, de Alto Paraguai-MT, em meados dos anos de 1964, mantendo-se no cargo até 1976. A trajetória educacional e profissional desse docente refletia as temáticas apresentadas neste capítulo, pois ele começou a estudar o primário na mesma escola de Pedras, pois morava no sítio. Estudou com seu pai e depois foi “[...] para Rosário Oeste, lá eu estudei até a quarta série. Que na época não tinha ginásio lá no interior e só na capital mesmo, e meu pai não tinha condições de manter o meu estudo. Então, voltei pro município de novo e lá eu fui nomeado professor e lecionei”.¹³⁶ O professor Davi terminou o curso primário em 1954.

A escolha para assumir a escola foi peculiar a de uma escola rural, pois o pai dele iria se aposentar e precisava que outra pessoa assumisse a regência das aulas: “O convite foi o pessoal lá do sítio mesmo, então eles me convidaram. Na época eu estava com 23 anos, eu falei “Bom, se vocês acham que tenho competência para isso, eu quero, eu pego sim. Porque é muito triste uma criança dessa crescer analfabeta, sem leitura de nada”.¹³⁷

¹³⁵ MATO GROSSO, Mensagem, 1963, p. 18.

¹³⁶ LARA. Depoimento, Alto Araguaia-MT, 1º de maio de 2012.

¹³⁷ IBIDEM.

Quanto ao ensino, ainda prescrito no Regulamento de 1927 como sendo rudimentar nas escolas rurais, só sofreu modificações com o curso de férias:

*Esse ensino, na época era bem diferente de hoje, né. Era bem diferente, porque a primeira fase a gente tinha que alfabetizar as crianças, ensinar o alfabeto e depois que eles já conheciam o alfabeto todo, aí a gente ia ensinar separar consoante de vogal, e ensinar juntar uma consoante com uma vogal para formar sílaba, formar palavra, né. E aí então, a gente foi seguindo conforme a gente aprendeu na escola. Aí, quando teve esse curso de férias, então muitas coisas que não era perfeita eles tiraram e a gente teve que seguir as orientações deles, dos professores.*¹³⁸

O Curso de Férias serviu como uma renovação dos métodos rudimentares até então utilizados na escola rural, impondo uma nova organização dos conteúdos e modos de ministrar aulas, mas não considerou que nesta modalidade de escola não se teria materiais para confecção de material pedagógicos, nem estrutura física, pois muitas escolas rurais não tinham paredes e tampouco carteiras, uma vez que eram levantados apenas quatro esteios cobertos de sapé, necessários à constituição de uma classe para atender crianças em idade escolar da comunidade. O professor Davi acrescentou outras características àquela escola rural:

*A dificuldade era a falta de móveis, porque não tinha quadro negro, lousa pra gente passar a lição pras crianças, não tinha banco, não tinha mesa. Então, o próprio professor tinha que providenciar isso, compra mesa, ajeita os bancos. E colocava as crianças sentadas nos bancos e um pouco escrevendo. Porque era de primeiro até terceira ou até quarta série que a gente lecionava, né. Ai tinha que fazer, assim, tinha sempre tinha uma criança mais desenvolvida, a gente convidava para que ela ajudasse a gente naquela parte, né. Então elas pegavam uma turminha, um banco e ia ensinando, ia ajudando até que chegasse a hora que a gente chamasse eles para sabe a matéria que eles estavam estudando. E assim a gente foi fazendo, até que entrou um prefeito que foi até lá, época de política, e eles querem sempre progredi, né. Então fez um coleguinha lá, e aí passou a lecionar nesse colégio. E quando, na época que tirou aquela foto, então tinha mais de 40 crianças, mais de 40 alunos.*¹³⁹

A foto que o Professor Davi menciona é a que marcou sua carreira docente, uma vez que os ensinamentos da escola rural eram direcionados para a vida cotidiana em comunidade, porém suas informações serviam para inserir os alunos

¹³⁸ IBIDEM.

¹³⁹ IBIDEM.

no mundo das letras e dos números. A escola de Pedras foi construída no meio do mato:



Ilustração 12: Alunos da Escola Rural Mista de Pedras, Alto Paraguai-MT, 1961.
Fonte: LARA, (Acervo Pessoal) Alto Paraguai-MT, 2012.

Na ilustração pode-se observar a diversidade de idade entre os alunos, o que obrigou o professor a efetuar um atendimento individualizado, por isso, os alunos eram divididos em grupos e se sentavam próximos para, assim, o professor “repartir” a lousa e passar o conteúdo. Cada parte do quadro negro era destinada a um agrupamento de crianças. A vida no campo era sincronizada com as estações de colheita, por isso a escola obedecia ao andamento do plantio, para poder manter as crianças na escola. Estas precisavam contribuir com a família na colheita, pois os pais não tinham condições de pagar mão de obra externa para realizar semelhante tarefa. O prof. Davi descreve como desenvolvia suas aulas:

Essa seleção era, olha, tinha o diário de classe, né. Nem tinha como fazer, porque tinha a primeira série, segunda série terceira série. Então a gente fazia somente na, ali na relação nominal da escola. Primeira séria, segunda série, terceira série, interessante que tinha, na época tinha sessão a, sessão b, sessão c, né. Então, era muito complicado, era muito difícil a gente fazer. Mais ai a gente fazia e depois fazia, tinha a sabatina mensal, era assim, não como hoje. Então, tinha a Sabatina mensal, todo mês, quem já tinha condições de fazer a prova fazia e quem não tinha a gente ia fazendo só que oralmente, pra vê se ia desenvolvendo, até chegar o ponto de fazer escrito. E ai, era bem difícil, porque não era tão perfeito como é hoje. Hoje tudo, tudo é transparente, tudo é bem feitinho, tudo de acordo

*conforme a lei exige, né. E a, professor tem que fazer, tem que seguir pra que desenvolva.*¹⁴⁰

A responsabilidade na formação do educando da escola rural em nada se assemelhava aos relatos das fontes oficiais documentais, pois o professor Davi tinha que estabelecer critérios para dividir as séries, e também para a promoção de uma para outra, além de programar o que o aluno deveria saber para ser promovido:

É conforme a idade, eu fui aprendendo, quando, suponhamos, quando eu estava na primeira série. Primeira, segunda série, na primeira série a gente já fazia na parte da matemática, fazia as contas de somar, diminuir e depois na segunda série já ia até, fazia, as quatro operações, né. E aí tinha também a tabuada, tinha a gente estudava a tabuada, decorava a tabuada, era de cor. E aí conforme o desenvolvimento da criança, ia estudando, ia desenvolvendo, a gente sabia mais ou menos em que momento o aluno passaria para outra série.

Ao ser perguntado ao professor Lara sobre o curso de férias realizado em Rosário Oeste, ressaltou que esse momento precisava ser recuperado, pois não sabia como ministrar aulas, aprendeu com o cotidiano da escola e desenvolveu formas para adaptar o conteúdo à realidade rural da localidade, não era diplomado e aceitou a responsabilidade de ser professor, porque não havia outra pessoa que soubesse ler e escrever na comunidade de Pedras, como ele o sabia:

*É, que ele estava. Aí a gente ia registrando aquela parte. Não era fácil não, era um pouco complicado mais a gente tinha pegado essa missão, tinha que dá conta. Um compromisso muito sério é mexer com isso, principalmente com criança, que você põe informação moral, então a gente é responsável por isso. E aí fiz tudo pra ver se dava certo, agora uma parte muito importante, também do professor, é que ele tem que conhecer, tem que conhecer pelo menos um pouquinho da parte psicológica da criança, né. Porque tinha alguns que são tímidas, outras não, e assim tem que fazer pra vê se a gente conhece, conhecia a parte psicológica da criança. E em primeiro lugar o desenvolvimento na escola, no estudo, no português, nas matérias todas, na escola.*¹⁴¹

As lições sobre a personalidade de cada criança, o professor aprendera na convivência com os alunos, e não durante o curso de formação. O prof. Davi ressaltou ainda que, no intervalo, as crianças se juntavam e dividiam os lanches

¹⁴⁰ IBIDEM.

¹⁴¹ IBIDEM.

(farofas, bananinha, doces caseiros, mamão etc.), que a mães arrumavam para eles merendarem na escola. Sua composição incluía produtos da terra. Quando uma criança morava muito distante, o professor Lara, juntamente com sua esposa, hospedava-a na escola, indo ela para sua casa somente nos finais de semana. O ciclo da escola rural prescreveu a vida no campo, algo que o professor diplomado da cidade, muitas vezes, não conseguiria apreender e gerenciar.

A trajetória de Mato Grosso, entre 1945 e 1965, foi marcada por transformações e mudanças operadas no interior das povoações. A grande extensão territorial fez com que medidas extremas fossem efetivadas, como abrir as fronteiras para que as colonizadoras fundassem colônias. Na educação, os Regulamentos da Instrução Primária não conseguiram resolver a problemática da qualidade do ensino, pois não considerava, em suas prerrogativas, o contexto social em que as escolas estavam inseridas, almejando modelos importados de São Paulo, os quais não conseguiam materializar suas propostas, por não haver condições estruturais e tampouco materiais didáticos necessários para o ato educativo. O mesmo se realizava plenamente somente nas cidades maiores, porém o currículo não obedecia esse descompasso, uma vez que existia um único programa, aplicado tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais. As diversificadas realidades impuseram o diferencial, impedindo a pretendida homogeneidade.

Quanto ao professor leigo, fora imputado a ele a ineficiência das escolas primárias isoladas e, principalmente, das isoladas rurais. Em contrapartida, era ele um protagonista do saber, pois desenvolvia meios para que as “escolas” que não existiam nos registros documentais do Estado funcionassem e ofertassem a oportunidade, para as crianças aprenderem a ler e escrever, sempre levando em conta a especificidade da localidade, do aluno e da comunidade. Mesmo sendo leigo para os governantes, ele se constituía, na realidade, em verdadeiro e competente mestre para os alunos e para comunidade rural.

O professor Davi, por vezes, em sua fala mostra vestígios de que realmente acreditava que o governo de Mato Grosso estava correto, os professores rurais não tinham saberes sistematizados para ministrar aulas nas escolas primárias mato-grossenses. Mas, ao mesmo tempo em que admitia isso, já que a ideologia de “recuperar” o professorado leigo foi disseminada maciçamente nos anos de 1960, existindo também a coerção de que o professor que se recusasse a realizar o curso

de férias seria demitido, ele admite que sem os professores e professoras leigas não havia como garantir a frequência das crianças na escola.

A alegria de lembrar os colegas de curso e o companheirismo de ajudá-los quando não sabiam realizar uma atividade, fazia a diferença para o professor Davi. Ele dizia que o importante era terminar o curso, pois, ter o sustento de sua família retirado ele não podia permitir que os colegas da região reprovassem no curso. Não havia competitividade no Curso de Férias, um ajudava o outro a vencer as barreiras, algo difícil de encontrar nos cursos de formação da cidade. O Professor Davi lembra também que as técnicas e tudo que foi lhe ensinado no curso de férias contribuíram para sua formação, mas isso tudo não mudou a escola rural que ele ministrava aulas, isso porque a realidade da escola segundo ele, não era retratada e enfatizada nesses cursos, e que cada professor tinha seu modo protagonista de vencer as barreiras impostas pelo campo e, nisso eles eram professores diplomados.

CAPÍTULO 2: MATO GROSSO, UM ESTADO RURAL



Ilustração 13: Escola Rural Mista Farinha Seca, Dourados- MS, 1972.
Fonte: PIACENTINE (2012, p. 52)

2.1 Os donos da terra em Mato Grosso: conflitos e contradições

Quando se fala no rural em Mato Grosso, entre os anos de 1950 e 1960, não se pode deixar de considerar a trajetória de sua (re)ocupação¹⁴² e a instalação de uma vasta área cultivada com diferentes produtos (cana-de-açúcar, mandioca e especiarias em geral). Tal percurso retrata a história vista sob a ótica das elites, sob a ótica dos donos “da terra” e dos meios de produção. Por isso, esse desenhar do cenário rural mato-grossense ganhar contornos marcados por conflito e disputa de poder.

Esses relatos não retratam os pequenos agricultores e nem sua luta para sobreviver sem inventivos fiscais e maquinários necessários para a lida da terra. Nesta trajetória, que privilegia apenas os grandes feitos e acontecimentos, as populações dos pequenos vilarejos, sítios e chácaras foram renegadas ao esquecimento. Isso se deve ao perverso movimento implementado pela lei do capital, arbitrária e selvagem, pois não oferta a possibilidade de crescimento àqueles que não pertencem às camadas mais elevadas, produtoras de bens e com plena capacidade de consumo.

Ao buscar o cerne da problemática dos donos da terra em Mato Grosso, procura-se apontar acontecimentos que levaram o poder público a renegar as escolas rurais mato-grossenses, considerando sua educação nula e sem valor educativo. Objetiva-se diagnosticar os motivos pelos quais os professores leigos, que na maioria das vezes eram responsáveis pelo ensino nestas instituições, precisavam ser “recuperados” do seu estado de “ignorância” em que se encontravam.

Havia em Mato Grosso, diferentes grupos políticos, e duas oligarquias se destacaram no revezamento do governo estadual, na disputa do poder de mando, a saber: a ala do norte e ala do sul de Mato Grosso. Gislaene Moreno, em *“Terra e Poder em Mato Grosso: Política e Mecanismo de Burla”* (2007) auxilia na identificação dos contornos dos grupos poderosos, ao ressaltar o surgimento dessas duas alas nos oitocentos e seu fortalecimento na República. A autora destaca acontecimentos ligados às transformações econômicas no período colonial, quando a capitania de Mato Grosso recebeu a incumbência de ser a guardiã da fronteira

¹⁴² O termo (re)ocupação é utilizado por considerar que as áreas possuíam indígenas, por isso, já ocupada, era de baixa densidade populacional e foram sendo “invadidas” pelos não índios.

oeste, ou seja, das terras que os portugueses não queriam perder, já que aguardavam a assinatura do tratado de Madri (1750), que lhes garantiria a posse das terras por ocupação, o que fez emergir os primeiros poderosos do Estado: “Dessa forma, foi erigida a sede da capitania de Mato Grosso no vale do rio Guaporé, sob a denominação de Vila Bela da Santíssima Trindade (1752)”.¹⁴³

A capitania era dividida em dois distritos: o de Cuiabá e o de Mato Grosso, e a sede deveria ser instalada no Vale do Guaporé, mantendo sempre uma vigia acirrada aos espanhóis: “A sede seria Villa Bella da Santíssima Trindade, e, a fim de atrair colonos de qualquer condição, a vila gozaria de privilégios jurídicos e isenções fiscais”.¹⁴⁴ Esse foi o primeiro um indício do início das forças produtivas agrícolas mato-grossenses, ainda sob a tutela administrativa da Coroa Portuguesa.

Sobre o Tratado de Madri, ele foi fruto de uma negociação de quatro anos para estabelecer as fronteiras entre as Américas (portuguesa e espanhola)¹⁴⁵, já que a disputa pelo território ocupado vinha sendo negligenciada por parte de Portugal. Canavarros considera que:

O Tratado foi assinado em Madri aos treze dias de janeiro de 1750. Dividia – se o documento, composto de 26 artigos, em duas partes desigualmente desenvolvida. A primeira e a principal, tratava dos limites entre a América Portuguesa e as Índias Ocidentais de Castela, na América do Sul. Um preâmbulo historiava os tratados de limites anteriores, que seriam anulados. [...] Em seguida traçava de Sul a norte a nova linha de fronteira dos territórios americanos. A segunda parte dizia respeito à paz e defesa das colônias. Mesmo em caso de guerra entre as respectivas Coroas, a paz deveria reinar entre os súditos da América.¹⁴⁶

Por isso, uma das medidas urgentes eleitas pelos portugueses foi o povoamento entre Vila Bela e Cuiabá, visto não estarem dispostos a perder a posse de terra rica em ouro e diamante, o que exigiu um plano para a defesa de território estrategicamente posicionado às margens do Rio Guaporé. Isso fez com que a primeira capital de Mato Grosso fosse Vila Bela da Santíssima Trindade, posicionada às margens do mesmo fluxo fluvial.

¹⁴³ MORENO, 2007, p. 34.

¹⁴⁴ CANAVARROS, 2004, p. 315.

¹⁴⁵ A Coroa Espanhola lutava pela posse da Colônia de Sacramento, ocupada pelos portugueses, por ser esta vasta em recursos: “Naquelas terras havia gado que sustentava o transporte e a subsistência nas Minas desde a década de setecentos e trinta, além de permitir a exportação de couro e sebo”. (CANAVARROS, 2004, p. 306).

¹⁴⁶ IBIDEM.

A descoberta de diamante próximo ao Alto Paraguai¹⁴⁷, segundo Moreno, movimentou e fixou a população guaporeana, entre 1747 e 1748. Contudo, não decorreu um ano para decair, e novas formas produtivas tiveram destaque: “Mineradores transformara-se também em agricultores, proprietários de terras cultivando ao mesmo tempo lavoura de subsistência, de cana-de-açúcar e criando gado”.¹⁴⁸ Assim, essa pequena parcela da população, formada por comerciantes e latifundiários, se enriqueceu e, aliada aos militares e burocratas, se fortaleceu, passando a controlar a política na capitania de Mato Grosso, isso no término do período colonial.

No século XIX, Cuiabá se transformou no centro da economia, por isso, a mudança da capital de Vila Bela para ela ter se dado pelas suas condições econômicas e pelas influências políticas da localidade, que interferiam no ordenamento de toda a capitania, ficando Vila Bela como paróquia e, Cuiabá, como a nova sede administrativa. A população de Cuiabá já demonstrara a força da ala norte mato-grossense, composta por grandes proprietários de terras rurais e imóveis urbanos, ricos comerciantes, funcionários públicos e militares de diferentes patentes, os quais faziam seus mandos serem cumpridos, amparados politicamente pelos representantes da igreja católica.¹⁴⁹

Ainda segundo Moreno (2007), a cultura predominante nas plantações era a cana-de-açúcar e os rudimentares engenhos manuais, no final do século XIX, deram lugar às usinas açucareiras, que se espalharam pelos vales hídricos, reforçando o poder do norte, responsável pela condução política e econômica que alimentava o mercado interno, pois sua produção agrícola não tinha aceitação no universo da exportação. Com a abertura da navegação pelo Rio Paraguai, após a Guerra do mesmo nome, o comércio se intensificou e outro produto se destacou por ter uma maior demanda de exportação - a borracha, explorada principalmente às margens dos rios que compunham as bacias do Paraguai e da Amazônica. Por isso, a valorização das terras nesses locais, uma vez que “[...] os seringueiros foram paulatinamente ampliando suas propriedades, especialmente no período do “boom”

¹⁴⁷ Inicialmente com o nome de Alto Paraguai Diamantino, no século XVIII, teve sua fundação a partir da exploração de diamante, e somente pela Lei nº 452, de 4 de agosto de 1906, teve alterado seu nome, recebendo o município a nova denominação de Diamantino (SOUZA, 2006, p. 22). A distância entre Diamantino e Cuiabá, capital de Mato Grosso, é de 188 km.

¹⁴⁸ MORENO, 2007, p. 35.

¹⁴⁹ IBIDEM.

do produto, quando o mundo industrial europeu necessitava da borracha bruta para maximização de seu parque industrial, especialmente o de pneus”.¹⁵⁰

Peripolli esclarece que o capitalismo e seus desdobramentos, atingiram todos os setores, determinando a lógica do mercado e da exportação, sendo que sua fase mercantilista esteve presente no campo desde o período colonial (séc. XVI). Dessa forma, a colonização foi organizada e fundamentada “[...] em uma economia assentada na produção agrícola, voltada para o mercado externo, com a utilização de mão-de-obra compulsória, mantida pelo tráfico de escravos e assentada sobre apropriação das terras dos povos indígenas”.¹⁵¹ Em Mato Grosso, essa realidade se fez presente na sua história, adicionada aos movimentos políticos localizados em espaços de pequena densidade populacional.

O poder dos usineiros e dos grandes proprietários de terra, aliados aos comerciantes do norte, perdurou até o fortalecimento da oligarquia do sul, o que ocorreu após 1930. Assim, os coronéis da cana-de-açúcar deram lugar aos coronéis do gado.

O poderio da ala sul mato-grossense sofreu um processo de retardamento, pois as terras eram habitadas por indígenas que não permitiam a invasão dos seus territórios originários, porém, foram eles retirados de suas terras ao sul do Estado a partir de um movimento chamado dos “entrantes”, que vieram do norte de São Paulo para abrir caminho, o que originou a apropriação de grandes extensões de terra destinadas à criação de gado. O poderio das famílias¹⁵² que ali se estabeleceram, teve como líder Joaquim Francisco Lopes.¹⁵³

O início de deslocamento da população migrante para o sul do Estado não surtiu efeitos positivos, de imediato, e não colaborou para a formação de uma forte ala dominante do sul, porque “[...] a atividade de criatória não foi suficiente para gerar riquezas e tampouco para fazer emergir, naquele momento histórico, grupos ou lideranças políticas de expressão”.¹⁵⁴ A elite política do sul de Mato Grosso teve sucesso (metade do século XIX) em sua empreitada, com a abertura de uma rota

¹⁵⁰ MORENO, 2007, p. 37.

¹⁵¹ PERIPOLLI, 2008, p. 37.

¹⁵² O Sul de Mato Grosso teve sua população ramificada principalmente por quatro famílias: Lopes, Souza, Garcia e Barbosa.

¹⁵³ MORENO, 2007.

¹⁵⁴ IBIDEM, p. 40.

que possibilitou a navegação ligando Mato Grosso ao comércio internacional, via rio Paraguai, tendo como entrada o Estuário do Rio Prata.

A força política sulista emergiu a partir do século XX, promovida pelo desenvolvimento da pecuária que ocupou centenas de hectares do território mato-grossense, sendo que, na fala dos governantes,

A indústria pastoral é indiscutivelmente a base da riqueza particular do Estado e o esteio do seu orçamento. Ella constitue três quartas partes da fortuna de seus habitantes e contribue para a sua renda, por varias rubricas da receita: imposto territorial, industria e profissão, transmissão de propriedade, venda de terras devolutas, exportação de gado em pé, de xarques, couros, línguas e todos os outros sub-productos do gado.¹⁵⁵

Dessa forma, a pecuária recebia uma atenção especial do governo de mato-grossense, pois, para o Estado, era de “[...] mais prompto lucro, dentro do menor esforço: 1 – porque não precisa de CAPITAL NOVO, pois ahi está o nosso rebanho, um dos maiores do Brasil; 2 – porque não precisa de MÃO DE OBRA [...]”, já que poucos peões e capatazes seriam suficientes para cuidar do rebanho bovino, independentemente do tamanho da propriedade.¹⁵⁶

Outros benefícios teriam os governantes apoiando a criação de gado no Estado, visto menor exigência de mão de obra, se comparada às atividades agrícolas e industriais, pois o sul contava com “[...] vias férreas, nem custosas estradas de rodagem; porque, e é este o motivo mais importante o seu mercado de consumo, pode-se dizer, é ilimitado. Enquanto a humanidade crescer, o consumo de gado crescerá também”.¹⁵⁷ Por isso, a grande preocupação dos governadores era proporcionar tecnologia para garantir reprodutores de qualidade e realizar medidas que beneficiassem os criadores (venda a preço de custo de reprodutores de linhagem de São Paulo ou Minas Gerais). Foram trazidos, em 1930, reprodutores zebus para melhoramento do rebanho bovino, sendo que o sul de Mato Grosso fora a parte mais beneficiada com tais medidas.

Não havia preocupação com os pequenos produtores, praticamente invisíveis. Isso porque a tecnologia criada e evoluída por décadas fizera com que, cada vez mais, os empreendimentos agrícolas se assemelhem com os das grandes indústrias,

¹⁵⁵ MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 18-19.

¹⁵⁶ IBIDEM.

¹⁵⁷ IBIDEM, p. 19.

por isso, esta tecnologia, “[...] no setor agropecuário no Brasil, está voltada a atender os interesses do capital, ou seja, das classes dominantes produtoras de monoculturas, grãos e gado”¹⁵⁸, além de necessitar de máquinas e insumos para tocar o empreendimento.

Outro fato que definiu o cenário político das oligarquias se ligou às alianças políticas estabelecidas no interior dos comandantes do poder econômico. Por vezes, eles brigavam entre si, sendo que por outras se aliavam a outros grupos que poderiam agregar vantagem. Dessa forma, os dois grupos, o do sul e o do norte:

[...] dominavam a vida política e econômica de Mato Grosso, alternando-se no poder a oligarquia do norte, composta por usineiros, extrativistas e pecuaristas, e a oligarquia do sul compostas por grandes pecuaristas e comerciantes, destacando-se os coronéis da Companhia Matte Laranjeiras [...]. Os conflitos gerados entre os grupos dominantes, em torno da hegemonia pelo poder político, acabaram provocando ora aliança entre antigos rivais, ora separação de grupos antes aliados. A ascensão ao poder dependia também do apoio político do governo federal.¹⁵⁹

Esta divisão se caracterizou pelo sistema de dominação, chamado coronelismo/oligárquico, que se manteve no poder até meados do século XX. Isso só aconteceu de forma brusca porque o Estado se constituía de maioria rural, sendo o urbano, por vezes, submetido aos desmandos pelos donos das terras. Os coronéis buscavam sempre resguardar seus interesses políticos e econômicos, por isso influenciavam o sistema eleitoral por meio de troca de favores.¹⁶⁰

Sobre a ação dos coronéis, Leal esclarece que sua figura significava poder, pois determinavam as normas em seu domínio territorial, já que cada vez mais suas propriedades eram extensas, adquiridas à custa de processos usurpadores: “[...] dos adversários ou aos próprios amigos, pela pressão que ‘os cabras’, que o coronel mobilizava, para criar, no dono de pequenas propriedades a convicção de que era melhor vendê-las do que abandoná-las por impossibilidade de nelas continuarem”.¹⁶¹

Sobre a opressão sofrida pelos pequenos proprietários de terras, Cosandey avalia que a “[...] violência emerge do conflito e caracteriza-se pelo ataque físico ou moral sobre as pessoas que resistem às forças dominantes do capital”.¹⁶² Nessa

¹⁵⁸ PERIPOLLI, 2008, p. 41.

¹⁵⁹ MORENO, 2007, p. 49.

¹⁶⁰ IBIDEM.

¹⁶¹ LEAL, 1975, p. 15.

¹⁶² COSANDEY, 2012, p. 1.

ação, os pequenos proprietários eram expulsos de suas terras e, possivelmente, se deslocavam para outras áreas, antes não desbravadas e sem “dono”, utilizadas para cultivar suas roças. Essa movimentação, inicialmente individual, de fundiu com a de outros produtores, dando origem a inúmeros povoados.

A dominação do Norte perdurou até o desenvolvimento da pecuária no sul, depois dos anos de 1930 e durante o Estado Novo. A estrutura da ordem antiga rompeu-se e, uma vez dissolvidas as relações de comando dos usineiros “[...] novas recomposições oligarquias do setor agrário foram empreendidas, tendo como componentes a elites políticas do sul, originárias da facção rural-pecuarista e de seus representantes do setor urbano”.¹⁶³

No governo de Getúlio Vargas, o cenário brasileiro começou a se modificar, de modo a ser implantado um novo ordenamento político centrado no presidente. Batista esclarece mais sobre as mudanças ocorridas com a chegada de Vargas ao poder:

É no governo de Getúlio Vargas (1930) que as relações econômicas, políticas e sociais ganharam inovada inflexão no Brasil. Vargas, ao assumir o governo realizou um corte no projeto burguês nacional e associado ao romper, parcialmente, com a república dos coronéis. As relações de poder passaram a se estruturar sob lógica e a formação de novos personagens, o que não significa dizer que a oligarquia que estava no governo e se apropriava do poder, até aquele momento, deixará de existir, de se fazer presente na esfera governamental. Esse período histórico levou o Brasil, na figura de Vargas, a traçar estratégias para execução do projeto econômico e social de raiz nacionalista.¹⁶⁴

As mudanças após 1930 não afetaram somente Mato Grosso, uma vez que o país todo entrou em uma nova ordem política e econômica, tendo Getúlio Vargas como Presidente da República: “O Estado assumiu como núcleo centralizador e responsável direto, o papel de organizador da sociedade, e se tornou a figura central ao adotar um novo modelo de desenvolvimento econômico”.¹⁶⁵ Por isso, 1930 marcou a história brasileira como o período em que o capitalismo consolidou suas “amarras”, seus princípios baseados fundamentalmente na produção industrial, o

¹⁶³ IBIDEM, p. 56.

¹⁶⁴ BATISTA, 2014, p. 75.

¹⁶⁵ IBIDEM, p. 76.

que ofertou garantias para o projeto nacional-desenvolvimentista¹⁶⁶ implantado por Vargas.

De acordo com Peripolli, “Uma das primeiras ações do governo foi no sentido de criar uma política de integração econômico-territorial, capaz de articular os mais diferentes espaços regionais à economia Nacional”.¹⁶⁷ A política efetivada por Vargas atendia aos interesses dos comerciantes e detentores do poder que:

[...] os objetivos desta ação vinham consolidar o desenvolvimento do capitalismo, através da expansão da indústria nacional e internacional, e romper com o isolamento dos espaços regionais, integrando-os à economia nacional, tornando-os um importante mercado consumidor dos produtos industrializados.¹⁶⁸

Por isso, a Marcha para o Oeste foi considerada instrumento político capaz de fazer com que os espaços fossem ocupados, principalmente pela criação de inúmeras colônias agrícolas responsáveis pela produção de alimentos que sustentassem os centros urbanos, com menor custo e enquanto mecanismo capaz de retirar o “excesso” de pessoas que estava nas cidades em busca de melhores condições de vida.¹⁶⁹

Assim, o governo, por meio de promessas, como veste no capítulo I, moveu, para o interior de Mato Grosso, um grande contingente de famílias que não conseguiam suprir suas necessidades mínimas, deixando-as a sua própria sorte. O mapa a seguir pode mostrar a dimensão dos dois extremos do Estado: o Território de Ponta Porã e o do Guaporé:

¹⁶⁶ “Com o plano nacional-desenvolvimentista, o país se obrigou a formar um parque industrial, fato que se concretizou, em sua primeira fase, na década de 1950 [...]” (BATISTA, 2014, p. 76). Foi nesse período também que o país aumentou muito sua produção industrial.

¹⁶⁷ PERIPOLLI, 2002, p. 25.

¹⁶⁸ IBIDEM.

¹⁶⁹ IBIDEM.



Ilustração 14: Mapa do Brasil, 1942.
Fonte: C.Educacional, 2010.

Para Mato Grosso vieram migrantes de todos estados e imigrantes de diferentes países da fronteira, ou não. Isso porque seus espaços eram compostos por populações muito dispersas, sendo o maior problema localizado na parte norte (hoje Mato Grosso). Já a parte sul (hoje Mato Grosso do Sul) se encontrava um pouco melhor no que se refere às condições, devido à proximidade da região Sudeste do país, uma vez que praticavam extensa atividade pecuária e desenvolviam pequena atividade agrícola. Os migrantes vinham para Mato Grosso porque eram “expulsos pela economia rural dos mais diferentes estados do país. Ali se instalaram na condição de posseiros, em sua maioria”.¹⁷⁰

O Estado, nessa medida, teve em seu histórico um processo de ocupação de subjugação das etnias existentes no local. A ocupação territorial teve o seguinte processo:

O processo de ocupação territorial da região mato-grossense (hoje os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) iniciou-se como decorrência do interesse na mão de obra escrava indígena, para em

¹⁷⁰ IBIDEM, p. 15.

seguida voltar-se à atividade mineradora, moldando uma sociedade violenta e instável que perdurou por séculos. Com a descoberta de ouro nas margens do rio Coxipó (onde foi fundada a vila de Cuiabá), a região foi surpreendida por uma crescente onda populacional, fruto da esperança de um rápido enriquecimento. Esta incipiente ocupação baseou-se na formação de cidadelas fortificadas, isoladas e dispersas numa vasta extensão de terra.¹⁷¹

A luta pelo ouro e pelas riquezas naturais iniciou toda a movimentação no Estado, sendo que “[...] o elo de ligação entre o homem e a natureza revelou-se na própria luta pela sobrevivência”.¹⁷² A parcela sulista de Mato Grosso tinha uma peculiaridade que facilitava a movimentação em sua fronteira e o avanço migratório. Côrrea, ao se referir a movimentação na fronteira sul do estado, a chamou de “fronteira flutuante” e/ou fictícia, por ofertar a possibilidade de refúgio no lado brasileiro, tanto para “[...] bandidos e malfeitores armados, como para trabalhadores fugidos da fome e da falta de oportunidade na terra natal”.¹⁷³ Isso fez com que os políticos de Nioque reivindicassem que o governo mato-grossense estabelecesse regras punitivas praticadas pelos estrangeiros (Paraguaios). O autor acrescenta ainda que a briga pela fronteira contava também com as disputas de poder entre os coronéis:

A ocupação do sul da província foi um divisor de águas no processo de ocupação da fronteira oeste e imprimiu profundas marcas no desenvolvimento histórico da região. Seus efeitos tiveram, então, no plano político o poder de renovar as lideranças provinciais com o surgimento de novos grupos de pressão que passaram a atuar no cenário republicano. No norte do estado configurou-se, porém, a permanência das velhas lideranças da província ao lado de outros grupos, caracterizando uma nova composição de poder. No sul, por outro lado, emergiram novos grupos no processo de reocupação das terras da região devastada pela guerra e posse das imensas glebas aparentemente desocupadas da fronteira e do pantanal. Estes coronéis da nova frente de ocupação do território mato-grossense lutaram durante a Primeira República entre si, pela posse da terra, e contra os grupos do norte, pelo controle político do estado, surgindo a república dos coronéis. Este quadro favoreceu também o aparecimento de verdadeiros focos de banditismo marcadamente na região sul.¹⁷⁴

Peripolli esclarece também que, para as terras mato-grossenses, vieram nordestinos e sulistas forçados a deixar seus estados de origem por circunstâncias

¹⁷¹ CÔRREA, 2009, p. 58.

¹⁷² IBIDEM, p. 62.

¹⁷³ IBIDEM.

¹⁷⁴ IBIDEM.

“[...], as quais não podiam modificar. O Estado, que tem o papel de proteger, de assegurar uma vida digna às pessoas, em vez de criar políticas de proteção a estes colonos os transferia para outras regiões em condições piores das que já se encontravam”.¹⁷⁵

Percebe-se que tais ações visavam integrar Mato Grosso à economia brasileira, contribuindo com o projeto de desenvolvimento traçado pelo governo federal. Os espaços deveriam ser preenchidos com trabalhadores capazes de transformar a paisagem de abandono, transformando o meio ambiente/natureza para que dela pudessem retirar riquezas. Por isso, não importava expulsar os indígenas, o agricultor familiar, os camponeses, o ribeirinho, o posseiro dentre outros, desde que se pudesse mudar os rumos da economia mato-grossense, uma vez que tudo era válido em nome do progresso: “Os enormes aumentos na produtividade induzidos e exigidos pelo capital se devem precisamente ao fato de que a criação de mais riqueza material não é um fim, mas um meio de diminuir o tempo de trabalho necessário”.¹⁷⁶ Por isso, fazia-se necessário introduzir tecnologia, visando auxiliar os trabalhos, com máquinas e insumos, o que diminuiria o tempo necessário para executar as tarefas e aumentaria o lucro.

Para consolidar as prerrogativas de integração territorial, Getúlio Vargas implementou ações que visaram:

[...] promover a melhoria nos meios de comunicação, em transportes, saúde e educação. Medidas capazes de promoverem um bom “relacionamento” entre exploradores (capital) e explorados (trabalhadores), facilitando, deste modo, a expansão do capitalismo industrial no Brasil. Tanto que neste período foi criada a legislação trabalhista (consolidação das Leis do Trabalho – CLT, salário mínimo, Fundo de Garantia por tempo de Serviço-CLT).¹⁷⁷

O aparato de medidas que “favoreceriam” os trabalhadores foi criado com a intenção de mediar os conflitos entre os que eram donos dos meios de produção e aqueles que detinham somente sua força de trabalho. Uma das hipóteses explicativas é a de que Vargas, ao se popularizar cada vez mais com essas ações de beneficiar os trabalhadores, induzia-os para que aceitassem as condições adversas de trabalho e contribuíssem para alavancar o desenvolvimento do país.

¹⁷⁵ PERIPOLLI, 2002, p. 15.

¹⁷⁶ POSTONE, 2014, p. 44.

¹⁷⁷ IBIDEM, p. 26.

Contudo, não se pode negar que, para aqueles que não tinham assegurados seus direitos por Lei, tais medidas trouxeram garantias históricas, que muitos governantes tentavam revogar.

Segundo Batista (2014), Vargas tentava remediar, atendendo aos burgueses e, ao mesmo tempo, aos trabalhadores, para que seu prestígio não ruísse, temendo que essa mão de obra se revoltasse contra seu governo. Por isso, permitiu que fossem instituídos sindicatos, desde que atrelados ao poder central. As políticas sociais implantadas no seu governo, como direitos trabalhistas e seguridade social, não conseguiram minimizar as contradições existentes entre capital e trabalho, regulamentando a exploração dos trabalhadores por meio da fixação de um piso salarial mínimo. Nascia o salário mínimo.

Após 1945, não foram somente as forças de poder que modificaram o sistema de dominação pós-Estado Novo, passando Mato Grosso a ser um cliente na busca de apoio dos políticos, uma espécie de “ponte” para se chegar até a população detentora do poder de voto: “Ou seja, a força dos leões, a violência, foi substituída pela ‘política das raposas’, a astúcias, ambas, porém, de conteúdos oligárquicos”.¹⁷⁸ O processo de dominação passou a ser feito de maneira velada e camuflada, com o uso das artimanhas políticas não probatórias das mudanças no meio rural:

[...] no padrão de dominação das elites políticas não provocaram qualquer contestação à grande propriedade rural, predominantes no Estado. Embora de feição urbano – burocrática, muitos dos componentes dessas elites traziam ascendência rural. Por outro lado, pela grande quantidade de terras devolutivas existentes em todo o Estado, estas passaram a fazer parte do jogo partidário eleitoral, tornando-se componente nas negociações de grandes porções virgens do território por grupos econômicos e políticos. A exacerbação desse processo foi verificada em toda a década de 50 até meados da década de 60.¹⁷⁹

A dominação política gravitava ao redor de dois grupos hegemônicos que se revezavam no poder: “[...] dois partidos de tendências conservadora, que emergiram nacionalmente: o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido da União Democrática Nacional (UDN)¹⁸⁰”. O PSD representava o norte e a UDN o sul de

¹⁷⁸ MORENO, 2007, p. 56.

¹⁷⁹ IBIDEM, p. 57.

¹⁸⁰ Ver em “Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960”. (AMORIM, 2013).

Mato Grosso, que, por não conseguirem dominação total dos votos da população mato-grossense, buscavam alianças políticas, aliada à troca de favores¹⁸¹

A situação de mando entre norte e sul perdurou por muitas décadas, visto que os coronéis, travestidos de políticos, não se importavam em modificar ou melhorar a vida das pequenas comunidades rurais, já que se consideravam “os donos” da terra e do poder decisório na política, almejando cada vez mais beneficiar aqueles que eram seus aliados políticos. Dessa forma, tinham compromissos

[...] com as alianças partidárias entre as frações das classes dominantes, a prática clientelista, reproduzia os mesmos procedimentos adotados pelas velhas oligarquias, como meio de manobra da massa, que se aglutinava em torno dos dois maiores partidos (PSD/UDN). Assim era comum ocorrerem demissões em massa a cada ascensão partidária ao governo do Estado para a admissão dos correligionários e cabo eleitorais, em funções administrativas diversas.¹⁸²

Este sistema de revezamento de poder em Mato Grosso perdurou até após 1964, não se verificando qualquer alteração no que diz respeito à escola rural. A briga das oligarquias era a disputa do capital pelos donos dos meios de produção, dos proprietários da terra, de grandes empresários e produtores, não cabendo, ao que tudo indica, participação significativa dos pequenos produtores, advindos das invasões de terras ou dos projetos de colonização que não prosperaram, como fora almejado pelos governantes. Esta parte da população deve ter se instalado distante das divisas das grandes fazendas, pois, se as oligarquias durante todo período histórico desenhado travaram, por vezes, lutas sangrentas entre si, os demais, que viviam em pequenas áreas rurais, não tinham como entrar na batalha. A análise indica a hipótese que glebas, pequenos povoados, vilas, vilarejos, distritos etc., foram sendo criados longe das cidades mais povoadas, “distante” das disputas políticas. Em Cuiabá, esse fenômeno teve início a partir do contexto apresentado e se espalhou por todo Mato Grosso.¹⁸³

Para os governantes, o que importava era a produzir e sustentar o projeto nacional-desenvolvimentista, mesmo depois do suicídio de Vargas, em agosto de 1954. Os seus sucessores, Juscelino Kubitschek (1955-1960), Jânio da Silva Quadros (eleito em 1960 e renunciado da presidência poucos meses depois) e João Goulart, não deixaram de lado o seu projeto, mantendo-se nessa mesma linha, visto

¹⁸¹ IBIDEM.

¹⁸² IBIDEM, p. 58.

¹⁸³ MORENO, 2007.

contar com o auxílio do capital estrangeiro, uma vez que buscavam extrair o máximo do mercado industrial, o que causou o empobrecimento cada vez maior da população, gerando desigualdade na distribuição de renda: “A burguesia não suportou as reivindicações das massas e, com medo do projeto comunista se instalava no país, colocou o exército nas ruas [...]”¹⁸⁴, instaurando um movimento de contenção das forças que lutavam pelo retorno da democracia no país, para salvaguardar a propriedade privada e a vida elitizada da burguesia, a partir de 1964.

Quanto aos que não viviam nas cidades, especialmente os trabalhadores rurais, Postone, ao fazer uma análise de suas trajetórias (condições econômicas) desde o passado às atuais condições, ressalta que muitos deles viviam, ou vivem até hoje, ao lado de grandes fazendas, em que uma extensão gigantesca de cercas separa os dois mundos, o daqueles que têm muitos bens e os que vivem “[...] no limite das possibilidades a que um trabalhador possa chegar: descasos, abandono, desprezo, humilhação. Este é visto pelo capital como ‘incapaz’, ‘fracassado’, ‘fraco’, ‘incompetente’, e, acrescente-se: ‘ignorante’”, pois muitos não tiveram oportunidade de estudar, nasceram distante da escola, se engajaram na lida cotidiana das roças, constituindo os inúmeros trabalhadores identificados com um personagem criado e vinculado na mídia “o Jeca Tatu”.¹⁸⁵ A população citadina, e, em muitos casos, a própria população rural foram capturados por esse discurso oficial e pela sua ideologia, concebendo ser o melhor para o rural retirar os que dele não produzia em larga escala e atrapalhava o desenvolvimento do Brasil.

Outra questão a ser assinalada deve-se à depreciação das escolas rurais, o que pode estar ligado ao fato de as mesmas não atenderem à política de desenvolvimento, pois seu objetivo não era contribuir para o crescimento das oligarquias, do norte ou do sul, e sim ofertar possibilidade, mesmo que tênue, de escolarização para as crianças de diferentes localidades rurais. Por isso, eram consideradas um problema que estava atrasando o Estado, assim como a elas era imputada a promoção de uma mentalidade tacanha, atrasada destituídas de aspiração econômica. Semelhante mal tinha como origem os professores leigos, que, destituídos de formação, não atendiam as determinações de bem formar os cidadãos, fixando-os no campo, recaindo em benefício do capital. Acredita-se que a formação ofertada era direcionada para uma vida em comunidade, timbrada pela

¹⁸⁴ GHIRALDELLI JR, 2001, p. 80.

¹⁸⁵ POSTONE, 2014, p. 47.

cooperação entre as pessoas, pelo respeito à natureza, já que concebida enquanto fonte de sobrevivência e reprodução da comunidade. O professor, nas comunidades rurais de Mato Grosso, era uma pessoa da própria localidade, que tinha cursado o primário completo ou apenas sabia ler, escrever e contar. Era o mesmo considerado um sábio, detentor de um saber diferenciado e sempre consultado pela comunidade antes de se resolver qualquer problemática coletiva.

Ao refletir sobre a formação rural e política de Mato Grosso, pode-se perceber que a oligarquia rural, representada pelo norte e pelo sul, sempre se manteve no poder, mudando as práticas de dominação e de violência explícita, para violência velada, expressa pela coerção do voto e das urnas. Tal cenário fez emergir algumas questões com relação à escola rural e seus professores leigos, mas falta ainda problematizar o elemento fundamental no processo, a escola. Por isso, este será o cerne das problemáticas a serem apresentadas a seguir.

2.2 A escola rural - contradições educacionais em Mato Grosso

Como pode ser possível que a mais propagada instituição de ensino de Mato Grosso tivesse um histórico tão contraditório, como ocorreu com a escola rural desde o império até o Estado Novo? Enquanto instituição primária, ela veio sendo desenhada pelas fontes documentais oficiais, governo após governo, como inútil e sem valor educativo. É, portanto, nesse ponto que reside a maior contradição, pois, mesmo sendo timbrada com estas características, foi criada às centenas em todos os lugares do território mato-grossense, a exemplo do Decreto n. 53, de 18 de abril de 1941, sancionado por Júlio Strübing Müller, que, ao mesmo tempo, instituiu 100 novos estabelecimentos escolares rurais. Silva (2014) explica que a intenção desse governante era homenagear a passagem do aniversário de Getúlio Vargas, ocasião em que nomeou 19 dessas instituições com o nome do presidente. Ao agradar Vargas, ficaria cada vez mais próximo e conseguiria realizar seu governo interventorial sem grandes problemas, tanto assim, que Júlio Müller permaneceu à frente do governo de Mato Grosso durante todo período do Estado Novo (1937-1945).

Para proceder a uma reflexão sobre a escola rural, primeiramente há a necessidade de compreender o cenário de que ela fez parte. Este modelo de escola,

localizado em áreas cujo interesse econômico e cultural era diferenciado daquele da cidade, principalmente no que se referia à sua população, uma vez que:

[...] caracteriza-se pela baixa densidade demográfica, migração frequentes para os centros maiores (êxodo) etc; economia, predominante agrária, baixa mecanização, dificuldade de transporte e comunicação, baixa renda per capita. Quanto aos aspectos culturais, verifica-se, grosso modo, que a população mostra-se mais conservadora e tradicional; o trabalho cooperativo faz-se presente.¹⁸⁶

A escola rural, neste cenário, não estava isenta de pretensões, ordenamento político e lógica econômica. Ela integra uma trama que, para ser desvendada, precisa ser mapeada em todos os aspectos, meta desta pesquisa. Se a escola rural era assim tão degradada, qual a finalidade embutida na criação de tantas instituições desse modelo em Mato Grosso? Postone (2014) toma como apoio as literaturas, na busca de algumas respostas para tal problemática, ao explicitar que o enredo da trama das elites dominantes tinha por base o desinteresse em proporcionar qualquer tipo de educação de qualidade para os que viviam nas áreas rurais, pois a lógica de vida, principalmente a da elite agrária, entrava em choque com o modo de viver das comunidades rurais. Por isso, como essa parcela da população poderia contribuir para o desenvolvimento dos países, já que um dos preceitos das forças econômicas dominante era o de oferecer um ensino voltado o labor no campo e para a alta produtividade?

Talvez por isso a massificação do ensino rural só ganhou força a partir dos anos iniciais do século XX. Até então, supõem-se que as escolas, nas localidades distantes das cidades e com uma rala população, não conseguiam atender a demanda de crianças em idade escolar, visto que em número reduzido, o que pode ter tido efeito significativo nos índices de analfabetismo. Consequentemente, “[...] tão fortes que se fazem sentir até hoje, principalmente no meio rural, a considerar a grande massa de trabalhadores rurais sem o mínimo de instrução escolar, nem mesmo as primeiras letras”.¹⁸⁷

Como não havia interesse em proporcionar escolarização de qualidade para crianças das áreas rurais, já que suas famílias não se encaixavam no projeto modernizador imperante no seio das elites, foram as mesmas deixadas à própria

¹⁸⁶ POSTONE, 2014, p. 72.

¹⁸⁷ IBIDEM, p. 73.

sorte, até o momento em que os governantes necessitassem desse contingente rural. Como acrescenta a discussão:

Percorrendo um pouco a história do Brasil, vamos perceber que a escola, seu desenvolvimento, esteve sempre muito ligada às necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias. Ou seja, a escola, num país essencialmente agrário como o nosso, teve seu ensino atrelado às necessidades econômicas vinculadas à produção agrícola. Exemplo, a econômica açucareira, baseada na mão de obra escrava, ciclo econômico que perdurou até a metade do século XIX, prescindia de mão-de-obra especializada. Em outras palavras, o trabalhador não precisava de instrução escolar para realizar as tarefas que envolvessem o trabalho ligado à monocultura canavieira.¹⁸⁸

Enquanto a produção agrícola não necessitava de trabalhadores com escolarização qualificada, a situação estava favorável aos “donos da terra”. Com o fim da escravatura e em outros ciclos econômicos de culturas diferenciadas, como o café, começou a ficar evidente a necessidade de mão de obra mais qualificada e “[...] este preparo pretendido, estaria, a partir de então a cargo da escola. É o período em que surge o ensino elementar e as primeiras escolas técnicas no país”.¹⁸⁹

No Livro “*A educação para além do capital*”, Mészáros enfatiza que o ato de educar não se restringia à formação para o mercado de trabalho e nem para atender ao capital, mas, transformou-se em alavanca para transformações sociais:

[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.¹⁹⁰

Ainda para Mészáros, “Um sistema que se apoia na separação entre o trabalho e capital, que quer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar valores que permitem a sua reprodução”.¹⁹¹

¹⁸⁸ IBIDEM, p. 74.

¹⁸⁹ IBIDEM.

¹⁹⁰ MÉSZÁROS, 2008, p. 15.

¹⁹¹ IBIDEM.

A intensificação da oferta de escolarização caminhava juntamente com os planos governamentais de desenvolvimento brasileiros, e teve, a partir de 1930, centralidade nas determinações, principalmente no governo de Getúlio Vargas. Durante todo o tempo de seu comando à frente do Estado brasileiro, (de 1930 a 1950), a educação estava intrínseca no seu plano de governo, para que fosse ofertada em todos os lugares onde existissem crianças em idade escolar. Apesar de Vargas não ter tido o êxito planejado para a educação primária, Ghiraldelli Jr. esclarece que muitas mudanças significativas na legislação ocorreram no período:

No campo educacional isso se fez no espaço entre a prática e as regras das Leis Orgânicas do Ensino. Elas, de certo modo, moldaram muito mais o ensino posterior ao “Estado Novo”, do que propriamente o período da vigência da ditadura. Tal ordenamento legal constitui-se em uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o “Estado Novo” e se complementaram após seu término. O “Estado Novo” se deu entre 1937 a 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 a 1946. Basicamente, as Leis Orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, até pela razão de que vingou já nos anos de liberação do regime, no final do “Estado Novo”.¹⁹²

As mudanças educacionais e o desenvolvimento do ensino caminhavam na contramão às necessidades das populações menos abastadas e de reduzida condição financeira. Por isso, o mesmo autor considera que essas transformações marcaram historicamente o processo educacional do país, ao dar “[...] um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público [...]”.¹⁹³

As articulações educacionais, antes de Getúlio Vargas, visavam direcionar o Brasil para as trilhas do desenvolvimento e da modernização, despertando no ideário da burguesia o entendimento de que a escola era necessária aos planos sua ascensão e manutenção no poder, “[...] uma vez que o ensino escolar possibilitaria às famílias burguesas verem seus filhos assumirem e ascenderem nas carreiras burocráticas e intelectuais, uma prática comum no país neste período”.¹⁹⁴

As mudanças pareciam não chegar às áreas rurais, mas se circunscreviam à divisa das cidades, desprovendo dos benefícios educacionais as pequenas

¹⁹² GHIRALDELLI JR., 2001, p. 80.

¹⁹³ IBIDEM.

¹⁹⁴ POSTONE, 2014, p. 75.

comunidades que necessitavam de escolarização. Ir às escolas nas cidades não era algo possível, por não haver meios para se locomover léguas e léguas diariamente. As escolas das cidades “não” comportavam os pequenos cidadãos do espaço rural. Para os grandes fazendeiros que tinham filhos em idade escolar se apresentavam algumas opções. Alguns “contratavam professores de fora e o ensino era ministrado em suas próprias casas, ou fazendas. Outros mandavam seus filhos estudarem em escolas particulares, geralmente nas grandes capitais, sob forma de internatos ou semi-internatos”.¹⁹⁵ Não restava escolha para os filhos dos trabalhadores do campo, a não ser ficar com limitado acesso à educação escolar.

Por isso, o marco para as mudanças na maneira de se conceber a população rural ocorreu a partir da intenção de fixar o homem ao campo, sendo, então, necessário instruí-lo, visando o aumento da produção agrícola. Assim, essa mão de obra não poderia ser totalmente analfabeta, ou semianalfabeta, teria que ter acesso, pelo menos, à educação básica de qualidade. As unidades federativas deveriam atentar para essa parcela da população que estava migrando, cada vez mais e rapidamente, para as cidades, em busca de melhores condições de vida, causando problemas à organização citadina, já que não havia como abrigar e acolher esse contingente de trabalhadores.

Se as problemáticas forem confrontadas com a realidade de Mato Grosso, ali não seria muito diferenciada. Até 1930, havia escolas rurais espalhadas por todo o seu território, a maioria desprovida de atendimento e reconhecimento por parte do poder público. Seus quadros eram formados por um número expressivo de professores leigos, dedicados à educação primária, visto que as crianças em idade escolar deveriam ter, pelo menos, o ensino das primeiras letras. Essas escolas constituíam o principal problema para os governantes mato-grossenses, continuando a sê-lo por todo o período de Vargas, mas com uma diferença, houve a intensificação e a tentativa de tornar mais densa essa população, mantendo-a no campo, o que determinou a criação de inúmeras escolas rurais (SILVA, 2014).

Em 1941, o marco mais significativo da expansão desse modelo no cenário mato-grossense, ocorreu no período de intervenção de Júlio Strübing Müller, que criou, de uma só vez, uma centena de escolas rurais (Decreto nº 53/41). A documentação revela que semelhante feito, inicialmente, fora grandioso, mas, ao analisar a legislação de criação dessas escolas infere-se que o interventor não as

¹⁹⁵ IBIDEM.

criou efetivamente, mas se restringiu a fazer um levantamento da realidade escolar da zona rural, especialmente daquelas fechadas, seja para junção para composição de escolas reunidas ou de grupos escolares. Isso porque o verbo utilizado para indicar as escolas nas localidades ***não foi criar e nem construir, mas apenas localizar***. Como indicam os documentos assinados por João Ponce de Arruda, Secretário Geral de Mato Grosso, em 1941, Portaria nº 493:

O Secretário Geral do Estado, usando de suas atribuições que lhe conferida por Lei resolve nos termos do decreto estadual nº. 53 de 18 de abril, ano findo, localizar no lugar chamado “Balsamo”, município de Corumbá, com a denominação de “Presidente Vargas”, uma das cem escolas rurais de instrução primária, criada pelo mencionado decreto.¹⁹⁶

Assim, cada portaria indicava o município em que o secretário geral deveria “localizar” as escolas nominadas “Presidente Vargas”, dentre as cem, o que evidencia que o interventor não construiu e nem criou novas escolas rurais, mas se utilizou das já existentes e enviou, no mesmo ano do Decreto 53, o Secretário Geral de Mato Grosso para ir localizando seus prédios e nomeando-os, de forma que o mesmo tivesse condições de reabrir algumas delas. Esse feito tem ligação com a política de expansão da educação primária e o aumento da densidade populacional de Mato Grosso, já que havia localidades em que as Escolas Reunidas e os Grupos Escolares não existiam e/ou não eram rentáveis, já que esses dois modelos foram planejados para atender, principalmente, as áreas urbanas.

A escola rural, assim como as demais, deveria ter relevante papel no bojo do desenvolvimento do país, ainda mais por ser ela alvo dos planos agroindustriais. Para isso, não havia a necessidade de a população rural ser letrada, mas sim alfabetizada minimamente. Para Biestra (2013), o discurso do mercado se apropriou da educação para os fins e propósitos que atendessem à necessidade de expansão do mercado e de aprisionamento do trabalhador, ao ressaltar as diversas finalidades e objetivos pré-determinados que pudessem ser utilizados pela educação enquanto instrumento de manipulação social. Mas, em contrapartida, a educação poderia ser um “perigo” para todo e qualquer sistema, caso promovesse acesso aos conhecimentos que “tirassem as vendas” do mundo, ressaltasse a singularidade e autonomia cada sujeito, sem que este estivesse adequado ao formato social

¹⁹⁶ MATO GROSSO, Portaria, 1941, p. 1.

Para compreender a significação de ser formatado pela sociedade, basta refletir sobre o modelo de cidadão que a escola, em diferentes períodos históricos, estava inclinada a formar. A educação teve inúmeros propósitos e “[...] as classes dominantes brasileiras, de modo especial as do campo, sempre demonstraram conhecer muito bem o papel da educação para as classes trabalhadoras e o que a instrução poderia representar em termos de organização e da exigência de direitos”.¹⁹⁷ Somente no final do século XX começava-se a pensar nas políticas educacionais e enfatizar as preocupações com a escola rural. Isso reafirma historicamente o atraso na instrução pública brasileira e, no caso de Mato Grosso, ela emergiu bem mais tardiamente.

A política estava ligada ao crescimento no Brasil numa nova configuração, a de instruir os habitantes das áreas rurais – o agronegócio. Plata e Conceição esclarecem que sobre o assunto:

O agronegócio é definido como sendo uma integração sistêmica que inclui o setor produtivo agrícola e pecuário, que apresenta, por sua vez, a montante os fabricantes de insumos (fertilizantes, defensivos e sementes), máquinas e equipamentos, quanto à jusante da cadeia, que inclui as atividades de beneficiamento, estocagem, embalagem e comercialização. Desde a década de 1970, verifica-se seu expressivo crescimento e difusão ao longo do território nacional, é o elemento central para a discussão sobre o crescimento da produção e da produtividade brasileira nos últimos anos.¹⁹⁸

Apesar de inferir que em Mato Grosso já existiam raízes dessa integração sistêmica de empresas, o agronegócio ali ainda não se consolidara nos anos de 1960, pois se o grande impulso brasileiro ocorreu entre os anos de 1970 e 1990 no país, em terras mato-grossenses não poderia tal impulso ter ocorrido anteriormente, mas somente após a divisão do Estado, a partir de 1977.

Em terras mato-grossenses, as políticas educacionais chegavam, mas não encontravam terreno fértil para proliferar, a exemplo das prerrogativas da Escola Nova, que trouxe mudanças significativas de acesso à educação no Brasil. No Estado, estudos, como o de Sá e Sá (2011), apontam que essa corrente de pensamento não se efetivou por não encontrar condições mínimas de atendimento aos novos métodos educativos. Outra corrente de pensamento que não vingou foi a

¹⁹⁷ POSTONE, 2014, p. 81.

¹⁹⁸ PLATA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 2.

do Ruralismo Pedagógico¹⁹⁹, que visava fixar o homem no campo, ofertar uma educação primária diferenciada e adaptada à realidade das pessoas que residissem nestas localidades e, para isso, faziam-se necessários professores especializados e que dominassem conteúdos e as técnicas diferenciados da docência urbana. Tais discussões e propostas esbarraram com um empecilho, o elevado percentual de professores leigos, que chegava a quase 70%, os quais eram desprovidos de formação pedagógica, nem para o primário regular quanto mais para um ensino especializado em técnicas agrícolas.

Tal cenário gerou dois vieses de pensamento: um depreciativo e um enaltecedor. O primeiro dizia respeito ao atraso de Mato Grosso com relação aos professores leigos, os quais precisavam ser capacitados devidamente. O segundo, ao fato de que o “saber especializado” na sua formação poderia livrá-los das amarras sociais e do formato educacional planejado para a escola rural, qual seja, formar trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento agroindustrial, ou, em outras palavras, formá-los para vida em comunidade, levando em consideração o conjunto, e não interesses individuais. Souza ressalta que a “[...] Educação do campo não é apenas uma ação pedagógica, mas sim, um conjunto de ações com intencionalidade coletiva que se propõe a construção de uma sociedade com justiça social e trabalhadores emancipados”.²⁰⁰

Ao se falar em emancipação, o pensamento do filósofo Theodor Adorno, ao debater com Becker, na rádio de Hessen, em 1969, evidenciou que a educação emancipatória seria a única maneira de prevenir a mesma situação de barbárie ocorrida em Auschwitz, na Alemanha, que teve, nas atrocidades de Hitler, um dos piores acontecimentos da humanidade²⁰¹

Adorno (1995), em reflexão referente aos objetivos educacionais na sociedade capitalista, criticou a existência de uma educação autoritária que modelasse o educando desde a infância, momento em que se processava a formação do seu caráter, para, futuramente, servir aos fins sociais, econômicos e políticos. A concepção do autor parte do pressuposto de que ninguém tem o direito de modelar as pessoas tendo como foco o lado exterior, muito menos a educação.

¹⁹⁹ O Ruralismo Pedagógico consultar Sá e Silva (2014) “*O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural*”.

²⁰⁰ SOUZA, 2006, p. 53.

²⁰¹ ADORNO, 1995.

Dessa forma, o ato educativo não pode ser definido como a transmissão de conhecimentos, “[...] cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”²⁰², do que seria uma sociedade pautada na democracia, algo que somente pessoas com uma formação para a emancipação poderiam agir criticamente no meio em que vivem e capazes de transformá-lo. Por isso, se faz “[...] necessário, para contrapor-se a tal ausência de consciência, evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente enquanto educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.²⁰³

Não se pode nivelar as pessoas como se elas fossem objeto, porém, o capitalismo busca fazer isso, disseminando a ideia de que há um modelo a ser seguido e que, para se igualar todos a todos, não devem faltar dois ingredientes fundamentais, o individualismo e o consumismo, componentes contrários à emancipação humana numa sociedade igualitária. Para manipular, a fórmula seria:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador $\frac{3}{4}$ o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão $\frac{3}{4}$ eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas.²⁰⁴

Coisificar²⁰⁵ as pessoas para que elas não se adequassem aos modelos pensados e formatados, e não se tornarem frias e interesseiras, “[...] precisam negar em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor, antes que o mesmo se instale”.²⁰⁶ Tal fato, cerne da reflexão da presente tese, não se aplicaria aos professores leigos das escolas rurais de Mato Grosso, tampouco à concepção de educação que coisifica as pessoas, pois, nas áreas afastadas dos aglomerados urbanos não havia lugar para o individualismo, sendo a coletividade soberana na formação das crianças, desde o simples compartilhar da merenda trazida de casa, ao convívio em comunidade. Então, pode-se inferir que os

²⁰² IBIDEM, p. 121.

²⁰³ IBIDEM.

²⁰⁴ IBIDEM, p. 130.

²⁰⁵ Adorno (1995) define a consciência coisificada como “fetichismo da técnica”, que restringe ao individual e torna as pessoas incapazes de amar.

²⁰⁶ ADORNO, 1995, p. 133.

professores leigos que não se deixaram aprisionar no modelo educacional para o “desenvolvimento” do país, educavam para o amor?

A barbárie, talvez nesse contexto, estaria ligada à supressão e/ou “escravização” dos povos que viveram nas aéreas rurais. Estes não tinham importância e poderiam ser expulsos do campo. Assim, a terra ficaria livre dos considerados entraves para o setor de agro-produção. A luta do campo permanece ainda presente nos dias atuais; quantas áreas de conflito agrário ainda existem no Brasil por causa do poder dos grandes latifundiários que, a todo custo, tentam retirar os posseiros das terras desejadas. Será que a barbárie já não se impera nessas áreas?

Por outro lado, Mészáros (2008), na obra *“A educação para além do capital”*, propõe refletir a educação e fornecer elementos para desvelar as armadilhas do capital, que tenta “dominar”, por completo, a escola e fazer com que ela seja um mecanismo de perpetuação da desigualdade.

A articulação do capital transforma a vida das pessoas, de tal forma que as mesmas não reconhecem as artimanhas utilizadas para fortalecer o sistema de desigualdades sociais, nesse caso, econômicas, sociais e culturais, estabelecendo como elas devem ser e viver, interferindo fortemente na construção do sujeito. Por isso, a reflexão sobre o processo de subjetivação das professoras leigas que atuam na zona rural se faz necessário para que se entenda a conjuntura e como as mesmas agem no seu cotidiano profissional.

2.3 O processo de subjetivação dos professores leigos em Mato Grosso

Ser educador na escola rural em Mato Grosso, na primeira metade do século XX, significava viver na simplicidade, compartilhar saberes e experiências em comunidade e ser pago com o que as pessoas pudessem contribuir (arroz, feijão, banana etc.). A artimanha que amarra o capital à vida cotidiana das cidades não pareceu afetar o cotidiano do meio rural. Somos bombardeados com informações e solicitados de todas as formas “[...] a investir na poderosa fábrica de subjetividade serializada, produtora destes homens que somos reduzidos à condição de suporte de valor - e isso até (e sobretudo) quando ocupamos os lugares mais prestigiados na

hierarquia dos valores”.²⁰⁷ Talvez por isso, surja a necessidade de inculcar a concepção de que as professoras leigas não tinham conhecimento sistematizado, necessários para a docência, daí a ideia de que as mesmas mereceriam ser recuperadas, como se tivesse alguma “doença e/ou vício”. Isso fazia com que sofressem um processo de subjetivação, que transformava o seu ser individual e o coletivo, constituído no meio rural onde vivia, optando por aprisionar-se nas amarras governamentais, fazendo com que elas, sob coação, aceitassem os desmandos da política educacional. Portanto, inculcar e denegrir para dominar culturalmente, eis o objetivo:

Eles funcionam também através de um modo de controle da subjetivação, que chamaria de “cultura de equivalência” ou de “sistema de equivalência na esfera cultural”. Desse ponto de vista o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultural, da sujeição subjetiva. E quando falo de sujeição subjetiva não me refiro apenas à publicidade para produção e o consumo de bens.²⁰⁸

A autonomia cultural, nesse sentido, só existe no âmbito “[...] dos mercados de poder, dos mercados econômicos, e não em nível da produção, da criação e do consumo real”²⁰⁹. Por isso, a criação dessa concepção, direcionada para quem não dispunha de material pedagógico na zona rural, visto que afastadas dos mercados centrais, era renegada, pois ela poderia acarretar uma consciência que iria na contramão do consumo, frente à dificuldade de se consumir desenfreadamente se no meio rural a vida é singela. Isso justificaria na fala dos governantes, de que era necessário inculcar a vontade de crescer e ambicionar o “ter” e o “comprar” aos pequenos produtores, de forma que o campo ultrapassasse as fronteiras das simplicidades e do cooperativismo, adentrando nas disputas desenfreadas, e muitas vezes desonestas, do mercado consumidor.

O criar, para o professor leigo, parecia ser um exercício cotidiano e, assim, ministrava suas aulas, tendo por base o ambiente no qual estava inserido – a esfera rural. Era nos animais domésticos, na vegetação, nas plantações e nas crianças correndo descalças, que o professor tirava inspiração para aproveitar o

²⁰⁷ GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 12.

²⁰⁸ IBIDEM.

²⁰⁹ IBIDEM.

conhecimento que as crianças já traziam consigo, aliado ao que ele conhecia da comunidade, pois seus estudos não eram avançados. Minar essa integração e cooperação social seria o primeiro passo para transformar a escola rural em rendável para a agroindústria, já que o seu papel nas localidades era o meio mais rápido de se “convencer” a população, impondo uma cultura competitiva e de massa típica da dominação capitalista. Um sistema de aprisionamento social:

[...] mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos.²¹⁰

Dessa forma, os processos de subjetivação seriam comuns, visto que demandados pelo desejo coletivo, negando o princípio de que somos seres capazes de, na singularidade, agir e transformar o mundo de maneira diferenciada. A escola rural e o professor leigo eram, assim, singulares em seus saberes e concepções educacionais, e, por isso, se posicionavam fora do controle das amarras do Estado, constituindo-se em problema, pois em Mato Grosso, quase 70% dos docentes, nos anos de 1960, não tinham o curso de magistério, ministrando aulas com os saberes da experiência cotidiana de sala de aula. Isso poderia representar um perigo às políticas de dominação, pois a singularidade existia nestes ambientes, tanto no que se refere ao professor quanto aos alunos.

Os saberes docentes vinham da experiência de vida, já que não tiveram formação no magistério. O viver na comunidade e na família indicavam caminhos para o ato educativo, em vez de desenhar bananas, iam ao quintal e as colhiam para o lanche, usando desse mesmo recurso para ilustrar a aula de matemática. As ferramentas pedagógicas estavam no quintal e as crianças aprendiam com os recursos pedagógicos da vida no campo. Havia cartilhas antigas, do A, B, C para aprenderem a ler e escrever como em qualquer outra escola, mas a diferença é que

²¹⁰ IBIDEM, p. 16.

as que eles tinham eram guardadas e cuidadas com muito zelo, porque outros alunos ainda iriam utilizá-las²¹¹.

Esse tipo de experiência, para Tardif, recebe o nome de “Saberes Experienciais”, pois são conhecimentos advindos da atividade profissional docente, cotidiana com estudantes, colegas de profissão, comunidade, agregando experiências, “habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.²¹²

Guattari e Rolnik (1996) explicam também os motivos pelos quais a singularidade pode afetar o sistema capitalista, marcados pela recusa às amarras sociais, denominados de processos de singularização. Isso significa,

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de ecodificação preestabelecidos, todos esses, modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com os outros modos, de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. Há assim algumas palavras-cilada (como a palavra cultura), noção-anteparo que nos impedem de pensar a realidade dos processos em questão.²¹³

Por isso, o capitalismo busca aprimorar os processos de subjetivação coletiva, pois, como Sartre (2013) esclarece, não ser individualizado no mundo significa estabelecer uma relação direta com o outro, constituindo-se a partir da coletividade. Nesse sentido, a ênfase dada à análise da subjetividade, realizada por este autor, tem como pressuposto que o ser humano só se constitui em contato com o outro, aprende diante do outro, tão necessário para sua existência. Não existe projeto individual que não seja também coletivo, e aprisionar o coletivo e/ou universal seria a grande estratégia de interesse do capital, pois influenciaria o individual e agiria diretamente na constituição da subjetividade das pessoas. Vale a pena aqui dissociar o conceito de indivíduo de subjetividade, pois:

[...] os indivíduos são o resultado de uma produção em massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. [...] A subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo. Uma coisa é a individualização do corpo. Outra é a multiplicidade dos

²¹¹ Baseado no relato de professores das áreas rurais que compunham o quadro de entrevistados para esta pesquisa.

²¹² TARDIF, 2012, p. 38.

²¹³ GUATTARIE; ROLNIK, 1996, p. 17.

agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social.²¹⁴

A subjetividade, segundo os autores citados, é constituída nas relações sociais, no campo da produção social e material, e nunca na esfera individual. A aposta capitalista está nesse último aspecto, investindo no produto de poder subjetivo para gerar lucro. Um dos meios de propagação da cultura de massa são a comunicação e a propaganda, dentre eles a televisão, uma das responsáveis por veicular e espalhar desejos de “ter”, de consumir, a uma população “incompleta”. Com isso, o ser humano muda seu modo de viver e começa a conceber como seus o desejo da massa unificada e seriada, aceitando padrões aceitáveis enquanto modelo de sociedade evoluída. O que isso tem a ver com a escola rural dos anos de 1945 e 1965? Acredita-se, que os governantes desejavam implantar esse mesmo sistema de vida no rural, porém, Mato Grosso não estava ainda preparado para isso, uma vez que nas áreas longínquas as condições de vida eram diferenciadas, e dificilmente poderiam se sujeitar a tais transformações.

Como organizar uma luta política sem que as pessoas tivessem consciência de classe subjugada? Para responder tal indagação deve-se, talvez, observar as explicações de Sartre sobre a consciência de si. O autor considera que a mesma perpassa pela reflexão de que na consciência, refletida na consciência inconsciente, as pessoas são levadas, em muitos casos, a acreditar que o processo de constituição da vida e/ou social é isento de interferências culturais e políticas: “A consciência não é de modo algum a consciência de um sujeito. Se assim fosse, ela só teria a função de refletir o ser do sujeito”.²¹⁵

Ao se levar em consideração o contexto explicitado sobre a constituição do sujeito e o processo de subjetivação dos docentes entrevistados, para sustentação da tese admitimos que a transformação do fazer pedagógico das professoras leigas deveria ser urgentemente alterado pelo Estado, por ser um perigo aos planos de projeção capitalistas, onde não existia lugar para o coletivo e nem para o “amor” ao próximo. Com isso, estar-se-ia desvelando as conjunturas sociais, econômicas e políticas que buscavam atingir o coletivo para disseminar os interesses individuais, algo bem complexo nas comunidades rurais onde um dependia do outro, no interior

²¹⁴ IBIDEM, p. 30.

²¹⁵ SARTRE, 2014, p. 11.

de uma coletividade que não se pautava pelo individualismo. Vale ressaltar que, analisar Mato Grosso, nos anos de 1945 e 1960, em suas extensas áreas e pequenos povoados onde as pessoas poderiam contar somente uma com as outras, é exemplar e pertinente.

A escola, nesse contexto, se torna o laboratório para modificar os antigos hábitos da comunidade e propagar uma cultura individualista. Assim, as professoras leigas deveriam ser recuperadas da explosão de simplicidade que regia seu cotidiano, inclusive o escolar, onde imperava a autonomia, criatividade e o espírito coletivo, mas deveriam modificar seu fazer pedagógico a partir dos preceitos tecnicista, passando a ensinar através de recursos pedagógicos que atendessem à demanda de mercado, caracterizado pela produção de matérias-primas exigidas pelo setor industrial.

A educação nas escolas rurais tende a ser, de modo que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”²¹⁶, ou seja, uma educação em que todos participam, em que tudo se aprende na relação com o outro. O saber não é único e sim mediado por inúmeros outros saberes. A vida diferenciada no campo, apesar de vivenciar dificuldades, as pessoas se ajudam e buscam meios para sobrevivência em comunidade. A vida simples da professora Arlinda Alves de Almeida, (Rosário Oeste-MT), nos primeiros anos como docente da escola rural, tem muito dessa realidade:

*Era uma vida assim difícil, né, era um lugar pobre, né, pra gente assim a fazer, mas como minha mãe era muito trabalhadeira muita coisa, a gente não pericia muito, a gente vinha aqui no Rosário comprava as coisas que a gente mais precisava, aí minha mãe, muito cuidadosa, veio a trabalhar, começou a criar galinha e aí foi indo, tinha fartura.*²¹⁷

As comunidades isoladas não contavam com a ajuda do poder público “[...] não teve ajuda nenhuma, era só ajuda mesmo de Deus e minha mãe que morava lá comigo e eu dando aula, aí tinha ajuda assim de lá do pessoal que era amizade”²¹⁸.

As escolas rurais ficavam muitas vezes isoladas de tudo e esse fato não é atribuído à ineficiência do poder público, recaindo a culpa na própria comunidade,

²¹⁶ FREIRE, 1993, p. 9.

²¹⁷ ALMEIDA, Depoimento. Rosário Oeste-MT, 21 de junho de 2012.

²¹⁸ IBIDEM.

pois, “[...] quando nós chegamos lá era assim era pobre, tinha pouca casa, a lavora não era assim muito adiantada, aí foi mudando mais gente de outros sítios”.²¹⁹

A escola chegou bem antes de se formar a comunidade central, por isso sempre foi revestida de grande valor. Sempre se procurava um local estratégico para se instalar, a fim de atender as comunidades circunvizinhas da localidade. Nesse caso, a hipótese que se sustenta é a de que o dono da fazenda construía a escola para seus familiares e a dos funcionários, podendo atender também crianças da circunvizinhança.

Na fazenda Profícuo Loureiro, a professora Arlinda começou a ministrar aulas para as crianças da localidade e das vizinhas, ali permanecendo como docente da escola por dezesseis anos. Ela foi a segunda a ocupar o cargo de professora e ministrava aulas “[...] pro segundo ano, terceiro ano, só com classe com 35 alunos, aí meu Deus do céu, mas dei conta filha, chegava acabada, chegava vinha deixava meus filhos em casa, aí acabava mastigando o pão pra até chegar lá pra assinar o ponto antes da diretora chegar”.²²⁰

As crianças descendiam de famílias carentes, com pouco poder aquisitivo, de vida simples, mas percebe-se que eram comprometidas com a escola, porque “[...] na escola, todos os alunos estudavam bem cedo, eles sempre chegavam cedo.... que a gente do sítio acorda sempre cedo, né, vinha sempre cedo. Eles vinham a pé, os sítios onde eles moravam, não era perto e nem longe dava de vir no horário”.²²¹

As dificuldades eram muitas e variadas, mas não representavam obstáculos intransponíveis para os alunos não irem à escola, que recebia cada vez mais as crianças que moravam na localidade, independente do período letivo: “[...] alguns, coitados, tudo pobrezinho, né, levava bananinha aquelas coisas assim, mamãe sempre fazia bolo e vendia baratinho, assim eles sempre compravam, né, que era difícil as coisas no sítio por causa da pobreza daquele tempo, né”.²²² A escola não era como na cidade, Arlinda Silva conta que:

[...] adobe e de sapé, coberta de sapé, naquele tempo tinha o pote de água pra eles beberem água né, é aquela... assim como a gente fala né, era uma pobreza porque é no sítio né, mas era tudo bem arrumadinho, eu lá com minha mãe e minhas duas irmãs, muito bom.

²¹⁹ IBIDEM.

²²⁰ IBIDEM.

²²¹ IBIDEM.

²²² IBIDEM.

*Era chão duro que, só o telhado que era bom de sape né, era bem feitinho. Não tinha outra sala, só uma, a gente dava aula para os alunos tudo junto, porque ninguém sabia nada, então foram aprendendo, tinha alguns que tinha facilidade de aprender, logo já aprendia mais e outros já tinham menos facilidade né, mas aprenderam Graças a Deus. Tinha, tinha o livro de chamada, o livro assim a capa laranjada tinha as folhas toda com os quadrinhos pra por presença e a falta, porque desse livro aí que a gente fazia o relatório, pra manda, pra vir aqui pra secretaria de fazenda, pra receber o dinheiro.*²²³

O dinheiro só era recebido mediante a apresentação das folhas de presença dos alunos, e, para isso, a professora deveria ir até a cidade, todo mês: *“Eu trazia o relatório lá, porque ia o relatório né, o papel e dali a gente fazia a somava as faltas, somava as presenças aí preenchia o formulário aquele papel que trazia aqui pra dá pro delegado na cidade”*.²²⁴ Arlinda acrescenta ainda: *“Vinha a pé, eu não sei dizer quantas léguas, que é de lá da fazenda...não é longe, mas também não é perto, aí atravessava córrego, córrego tinha com água, era sacrifício que era, não tínhamos carros, não tínhamos charrete, né, aí vinha a pé”*.²²⁵

A professora normalista foi formada na Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, nos anos de 1940, e “[...] nomeada em 1941 por Francisco Alexandre Ferreira Mendes, diretor geral da instrução pública de Mato Grosso, para a Escola Rural Mista de Bauchí, criada em 1923, pelo Decreto nº 625, de fevereiro do mesmo ano, no município de Rosário Oeste-MT”.²²⁶

Esse fato, além de ter consonância com o Regulamento da Instrução Pública Primária, em vigor desde 1927, que prescrevia como normativa que a professora recém-formada na Escola Normal deveria ter primeiramente experiência de 2 anos em escolas rurais, para depois ministrar aulas nos grupos escolares das cidades. Contudo, isso não acontecia com as pessoas de família sem grandes posses, pois a maioria das alunas das escolas normais, no período, era composta de jovens da camada privilegiada da sociedade, que não iam para as escolas rurais, já eram empossadas diretamente nos grupos escolares. Isso pode ser ilustrado enquanto impossibilidade de uma normalista de família tradicional mato-grossense viver como

²²³ IBIDEM.

²²⁴ IBIDEM.

²²⁵ IBIDEM.

²²⁶ SILVA, 2012, p. 86.

a professora Arlinda e trabalhar em uma escola como a que ela ministrou aulas por dezesseis anos, sentando em bancos, “[...] não tinha conforto né, tinha os bancos e a gente distribuía os meninos ficavam de um lado e as meninas na frente, era muito bom, só que a gente tinha que trabalhar né, aí durante o dia era uma beleza, só tinha medo de noite, que era escuro que tinha medo de onça”.²²⁷

Apesar de necessitar, uma pessoa se submete a essas condições somente por amor àquilo que faz e ao próximo, respeitando os educandos que não teriam outra oportunidade de aprender ler e escrever se não fosse a persistência da professora. Freire descreve um tipo de professor em sintonia com os professores rurais, que

[...] como os demais saberes, esta demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos socios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] Mas é preciso, sublinhe, permanecendo e amorosamente cumprido o seu dever não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa assim, como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.²²⁸

Outra história de vida e de profissão docente pode contribuir para pensar a escola rural e o ato educativo no campo. A pesquisa intitulada “*Professoras Primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960*” de Rômulo Pinheiro de Amorim (2013) retrata o cotidiano das professoras rurais e suas superações para efetivar o ato educativo. Amorim cita a vida cotidiana da Professora Marcolina, uma mato-grossense nascida em Chapada dos Guimarães-MT, nos anos de 1930. Esta parte da entrevista consta em sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso e a segunda parte será retratada nesta tese.

A Professora Marcolina iniciou a carreira docente nos anos de 1950, numa comunidade rural chamada de Pingador, também em Chapada dos Guimarães. Assim como tantas outras histórias de professoras leigas em Mato Grosso, iniciou o magistério a convite de uma pessoa da localidade em que havia e onde seria instalada uma escola rural. A escola era a única chance de as crianças e jovens da

²²⁷ ALMEIDA, Depoimento. Rosário Oeste-MT, 21 de junho de 2012.

²²⁸ FREIRE, 1996, p. 53.

região ter acesso à educação primária. A construção desse tipo simples de escola não requer muito investimento, mas sim o cívico trabalho da comunidade, e a escola em Pingador seguiu o mesmo modelo:

*[...] peguei a sala do meu tio, fui lá no mato com ele e pegamos umas varas, umas madeiras, tiramos quatro forquilhas... fincamos... colocamos umas travessas... colocamos uns paus... fizemos bancos dentro da casa onde os alunos sentariam. Toda a terra era do meu Do meu ex-sogro. E ali ele era carpinteiro. Ele foi, tinha um brejão. Ele foi la nesse brejão, tinha aquelas é... Como que chama? Palmeira, e elas dão umas tábuas, nas raízes assim elas dão umas tábuas. Ele foi La e serrou, plainou e fez um quadro. Fez o quadro e trouxe.*²²⁹

Amorim salienta que o ensino nas áreas rurais, geralmente, é ministrado tendo por base a experiência vivenciada na formação de cada docente. Por isso, a memorização estava presente não somente na tabuada, mas em todos os conteúdos estudados: “As minhas aulas eram a mesma que eu aprendi em Cuiabá... era a decoreba... era o ditado... era cópia... mandava no quadro”.²³⁰ A professora Marcolina esclarece que fazia idêntico como ela aprendeu na escola Barão de Melgaço:

O aprendizado naquela época era decoreba. Decorar, e eu era muito inteligente, eu decorava tudo. Até as vírgulas que tinha nos textos eu decorava. Quando a professora ditava, eu já tinha escrito. Sempre fui a primeira aluna. Sempre tirei só dez. Não, eu não admitia tirar menos de dez. Na terceira série, numa prova de ciências, eu tirei 9,8, chorei dois dias sem parar. Fui para diretoria, falei para a diretora, ela falou, “minha filha, no seu boletim vai dez”. No dia em que eu peguei o boletim estava 9,8. Quase morri, porque eu falei para ela, diretora eu não admito, só tinha dez de cima e embaixo, ficou só esse 9,8 lá, no meio. Ela falou “mais não está vermelho, isso aí corresponde a dez”. Mais eu não admito.²³¹

O fato de vir da roça talvez fizesse com que Marcolina exigisse muito de si para provar que era inteligente e ser aceita na cidade, necessidade que se fazia presente por causa da depreciação do ensino e do povo campesino. Essa experiência somada às informações de sua antiga professora, que foi sua mestra, fez com que Marcolina avançasse a frente da nova escola rural. Ela conta: “Ai eu fui,

²²⁹ SILVA, Depoimento, 18 de maio de 2012.

²³⁰ AMORIM, 2013, p. 84.

²³¹ SILVA, Depoimento, 18 de maio de 2012.

vinha aqui na Água Fria. Tinha a professora Elba, morava bem ai nesse pé de mangueira. Foi a primeira professora daqui da Água Fria. Elba Xavier Ferreira, nome dela. Está ali na escola".²³² Quando iniciou sua carreira docente na comunidade do Pingador, a professora Marcolina não sabia fazer planejamento e nem diário, por isso, foi falar com sua antiga professora do primário para lhe ajudar:

Eu não sabia fazer diário, porque no tempo que eu estudei a professora não mostrava diário pra gente, né. Ai eu comprei o diário, ela falou "você compra o diário". Ai eu comprei. Ai eu vim aqui, ai ela falou você vai fazer assim, assim, assim, assim... Fiz tudo direitinho. Ai você vai fazer a chamada dos alunos. No final do mês você põe a nota da prova. Porque, naquela época fazia prova mensal. Todo dia trinta, vinte e oito, vinte e nove, trinta, era prova. E a gente fazia e colocava. Mais como não tinha, aqui na prefeitura, eu recebia dos pais".²³³

As escolas rurais em Mato Grosso eram criadas também por iniciativa da comunidade e/ou dos fazendeiros. Quanto aos governantes, Paes esclarece que havia uma prática no Estado em que o poder público criava as "[...] escolas rurais desaparelhadas, sem as mínimas condições de funcionamento. Primeiro, certamente, a possibilidade de professores devidamente habilitados, aptos a lecionarem nestas escolas, deveria ser muito escassa".²³⁴ Esse fato vai ao encontro do relato da Professora Marcolina, quando se refere aos trâmites que a escola do Pingador teve de passar para ser reconhecida:

Olha, quando a gente fundou a escola, ela não tinha nome. Ela ficou sem nome. Ai como era a, menino e menina. A gente ficou uma escola mista. A essa é a Escola Mista, ai o seu Rafael foi lá e falou "Ô vocês vão colocar aqui, Escola Rural Mista". Então, ta bom. Ficou Rural Mista... quando eu fui nomeada em 60, acho que foi em 60, 53, alguma coisa assim. Que ela foi transferida, porque até então, ela não era reconhecida dentro do município. Ela era uma escola rural que não existia. Era uma escola, vamos supor particular. Do ponto em que ela teve os alunos, número suficiente. O seu Rafael pediu pro seu Silva (que era o diretor do departamento), que criasse a escola. Como não tinha como criar, e a escola de Bueno, ali do distrito de Baú, tava desativada. Eles removeram a escola de Buenos pra essa escola daqui. É esse que eu falei pra vocês que eu tenho o diário. Tenho o decreto tudinho. Então ela foi criada pelo e ela foi transferida pra a comunidade de Pingador, com o nome de Escola Rural Mista de Pingador. Que ela foi transferida de Bueno, que era

²³² IBIDEM.

²³³ IBIDEM.

²³⁴ PAES, 2011, p. 225.

*município de Cuiabá, distrito do Baú, lá da Guia, por aí. Era dali a escola. Até, em tempo, eles estavam contestando que a escola do Pingador nunca existiu. Falei existiu e eu tenho documento dela.*²³⁵

Percebe-se a simplicidade das ações que permearam o início de carreira dessa professora na escola rural, que ela e o tio construíram, e que tinha prerrogativas simples, como ter prova a cada final de mês e assim determinar o aluno que estava mais avançado e o que necessitava de mais atenção nos estudos. Ela distribuía os alunos nos bancos e os separava da seguinte maneira:

*Primeira serie senta aqui, primeira série A, primeira série B, primeira série C. Era assim, nos bancos, né. Sempre sequência. E quando eles não alcançavam, ficava para o outro ano. Naquela época podia repeti, hoje não pode. Mais naquela época, não passava do primeiro ano A para o primeiro ano B se ele não soubesse escrever o nome correto. Nem que ele não sabia lê, mais o nome correto ele sabia. As cinco vogais, ele tinha que sabe. As consoantes ela já tinha que sabe para passa para o primeiro ano C. No primeiro ano C, no primeiro ano B, ele ia começar a lê, a escrever, a fazer cópia, a fazer ditado. No primeiro ano C, ele já ia estudar, estudo sociais, português, matemática e da sequência. Quando ele passava para o segundo ano, ele já tinha as sequencias das matérias que ele ia estudar. Que já era mais avançado. Então era assim, separado em grupo aqui. Era A, aqui era B, aqui era C, aqui a terceira série, quando eu ia passa no quadro. Eu levava o caderno pra casa, pro primeiro ano eu passava tudo no caderno. Hora que eu chegava na sala eu entregava um por um. O primeiro ano eu escrevia, no segundo ano eu dividia o quadro no meio. Passava para o segundo ano pra lá, pro terceiro ano pra cá. O terceiro ano copiava mais rápido e eu apagava e passava para o quarto ano. Assim era, tudo dividido.*²³⁶

Foram métodos que ela desenvolveu para separar os grupos de estudantes por série. O saber cotidiano fazia com que Marcolina superasse os desafios, uma vez que ela deveria ser proativa e não deixar que a escola perdesse seus alunos e/ou que os mesmos não aprendessem as lições.

A organização dos bancos e do quadro traçava a separação entre as séries. Quem cuidava da escola era a comunidade e o pagamento vinha em forma de alimentos ou pequenas quantias monetárias paga pelos pais dos alunos:

Aqui até nesse folhetinho, aqui tá. Eu recebia arroz, feijão, carne, tocinho, banha, rapadura, o que tinha. O que eles tinham. “Marcolina, hoje eu tenho só essa rapadura, quanto que é?”

²³⁵ SILVA, Depoimento, 18 de maio de 2012.

²³⁶ IBIDEM.

Cinquenta centavos. “Tá”. Pode por aí que eu vou descontar lá na aula do seu filho. E assim eu trabalhei um ano. Quem tinha o dinheiro, chegava lá e falava “Ô eu vou pagar cinco reais por cada filho”. Pagava. Esse dinheiro eu comprava um açúcar, um café, o giz, caderno, comprava o que eles não tinham.”²³⁷

O pagamento era revestido em benefícios para os alunos, pois com ele comprava o material necessário para a escola e cadernos para quem não os possuía. Com apenas 15 anos, a Professora Macolina fazia a diferença na vida da comunidade, pois ofertava, aos seus 52 alunos, meios para aprenderem a ler, escrever, a contar e a viver livremente pelo campo. Dificilmente uma escola da cidade poderia oferecer a oportunidade de, na hora do lanche, as crianças sentarem e compartilharem alimentos. *“Eles traziam farofa de banana, farofa de carne, farofa de torresmo, de tocinho, trazia cana, trazia queijo, rapadura, banana. Aí, essa merenda era comunitária. Eles sentavam tudo assim e iam merenda, cada um”.*²³⁸

O contexto apresentado²³⁹ vai de contramão ao demandado pelo capital, por isso, a intenção de fechar esse capítulo com as entrevistas das professoras Arlinda Almeida e Marcolina, o que foi proposital, a fim de que o leitor vislumbre as peculiaridades existentes em Mato Grosso no setor educacional, as quais seriam quase impossíveis de serem homogeneizadas.

Nos anos de 1950 e 1960, no espaço federal, foi criado e implantado o Plano Nacional de Educação, cuja premissa era “recuperar” os professores leigos de todo o país. Pode ser que em outros Estados tenha funcionado esse projeto de qualificação em massa, mas em terras mato-grossenses isso seria improvável, por duas questões principais: a primeira, por ser um Estado com um contingente de 70% de professores leigos e pela adversidade do cotidiano da escola rural. Para efetivar o processo de subjetivação dos professores leigos, os governos lançaram, durante décadas, a ideia de que o ensino nas escolas rurais era quase nulo, sem qualquer aproveitamento, e o professor ou professora leigos semianalfabetos e destituídos de saberes sistematizados para ministrar aulas.

²³⁷ IBIDEM.

²³⁸ IBIDEM.

²³⁹ A transcrição da entrevista com a professora Arlinda Alves de Almeida, realizada em 2012, foi dividida em duas partes, por ser ela uma pessoa idosa, tendo sido os trabalhos interrompidos no primeiro dia e retomados no segundo. Parte da primeira etapa foi apresentada no mestrado e a segunda, mais completa, utilizada na presente tese.

Esse fato foi aprisionado pelos próprios professores que, em entrevista, alegaram que precisavam mesmo ser recuperados e que os saberes deles eram praticamente nulos, se comparado ao dos formados pelas escolas normais do Estado. Como justificar esse discurso dirigido aos protagonistas de ações tão importantes serem tratados como sendo um estorvo em um Estado que dependia muito deles para ministrar aulas em lugares que praticamente ninguém queria se aventurar a ir? Por que os governantes queriam homogeneizar os saberes da cidade com a do campo, ofertando curso de férias para os professores leigos? Isso, tendo conhecimento que as condições de trabalho das escolas nas áreas rurais nunca se equivaleriam às condições de trabalho nas escolas urbanas? Estas discussões e impressões sobre a essência da pesquisa e da defesa da tese perpassam ainda pelo capítulo seguinte, que aborda outros olhares e vivências dos sujeitos participantes da pesquisa, da pesquisadora sobre a escola rural e os professores leigos de Mato Grosso.

CAPÍTULO 3: O OLHAR DA PESQUISADORA SOBRE A ESCOLA RURAL E O/A PROFESSOR/A LEIGO/A



Ilustração 15: Escola Paroquial Nossa Senhora da Guia, 1964.
Fonte: AMORIM, 2013, p. 149.

3.1 O final do caminho foi onde tudo começou

“[...] Esta estrada melhora muito de eu ir sozinha nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para escola e estou voltando agora para vê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado”.²⁴⁰

A estrada existe dentro de cada um de nós, a estrada possibilita um encontro com o “Eu”, uma viagem para dentro de si, talvez isso faça com que algumas questões tenham sentido, como estudar uma escola rural. Uma viagem em que o passado e o presente parecem desprovidos de barreiras do tempo, pois, na dinâmica da vida a reflexão consegue associar acontecimentos a muito tempo vividos com as experiências do presente. Só eu posso andar nessa estrada e transpor barreiras que podem fazer o caminho se tornar mais difícil. Meu modo de olhar o mundo, a vida e as pessoas terão grande influência nesse caminho e podem determinar meu estado de espírito. Por isso, talvez goste tanto de Manuel de Barros, porque ele me faz pensar que prefiro mais os caminhos verdejantes, com flores e a beleza da vida do que a maldade do coração do ser humano. O poema “*Casa de amor*” retrata essa viagem interior.

O presente capítulo apresenta parte desse caminho, os conhecimentos construídos ao longo do processo de pesquisa sobre a escola rural em Mato Grosso. Foi escrito tendo por base o desafio de, como pesquisadora, de dialogar com a temática e externar meu pensamento, livre das amarras metodológicas.

Estudar escola rural em Mato Grosso foi um desafio, pois um Estado com tamanha extensão territorial e com características rurais me aguardavam armadilhas, pois, como iria encontrar professores que ministraram aulas nas escolas rurais, inicialmente, dos anos de 1930 e 1940? O caminho foi se desenhando lentamente a cada nova descoberta nos documentos e nas entrevistas. Hoje, percebo esse trajeto. Para entender a problemática não se pode deixar de reportar ao período de mestrado, entre os anos de 2011 e 2012.

²⁴⁰ BARROS, 2003, XII.

O acervo documental de mais de cinco mil documentos e o conjunto das entrevistas foi sendo organizado a partir da experiência vivenciada no Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. Mais de cinco anos participando do mesmo proporcionou-me familiaridade no manuseio das fontes documentais, facilitando a primeira etapa da descoberta. Muitas vezes, as fontes “falavam” de uma realidade passível de ser contestada, pois a contradição de se ter, desde 1900 até 1964, inúmeras mensagens de governadores, relatórios diversos da instrução pública primária, regulamentos e legislações, desenhavam um mapa que me levariam para o interior do Estado. Nesse período, os dados determinavam o caminho a ser seguido. As fontes documentais e orais se constituíram como lâmpadas para iluminar o caminho da pesquisa.

A escola rural se apresentava como um objeto simples e fácil de ser investigado, mas, ao mesmo tempo complexo no fazer ligações com o contexto econômico, social e cultural mato-grossense, porque sua “realidade” não era retratada nas fontes documentais, ocorrendo um silenciamento, deixando prevalecer somente a versão da verdade construída pelos governantes. No retrato feito por eles, a escola rural era tachada de ruim e detentora de uma educação nula, ou seja, não acresceria nada à educação estadual.

A trajetória histórica da educação no meio rural foi sempre de negação e silêncio. No primeiro Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1891, ela pertencia à 3ª classe, podendo ser criada em qualquer lugar, visto não fazer qualquer diferença, pois não se gastava dinheiro com sua instalação. A situação não se alterou com a implantação do segundo Regulamento do primário, o de 1896, o qual nem sequer estabeleceu divisão entre as modalidades escolares, instituindo somente (como pontos importantes para a pesquisa) a diferenciação entre primário e secundário, bem como sua obrigatoriedade.

As leituras das fontes documentais apontavam para uma mudança significativa na educação primária, quando da instituição do Regulamento de 1910. Como eram os anos iniciais da República, as possibilidades de melhoria pareciam evidentes, já que a comissão responsável pelo estabelecimento de tal Regulamento teve como protagonistas dessas mudanças dois paulistas, que já tinham vivenciado a implantação do Grupo Escolar em São Paulo, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Mas a instalação dos grupos escolares não ressaltou a

importância das escolas isoladas, mas, ao contrário, contribuiu ainda mais para que estas fossem esquecidas.

O Grupo escolar foi idealizado por muitos dos governantes, sonhado como aquele modelo escolar que alavancaria, em qualidade, a educação mato-grossense. O que mudou para escola rural foi nomeá-la enquanto escola isolada. Assim, independentemente da localidade, se não fossem grupos escolares, todas elas mereciam a nomenclatura de isoladas, como se essa repartição binária apontasse para o mundo de quem sabe e o de quem não sabe. A palavra isolada era destinada à escola das áreas rurais, surgindo seu registro enquanto tal, nas fontes documentais, somente a partir de 1920. Dez anos após a implantação do Regulamento de 1910.

Os grupos escolares eram sinônimos de investimentos públicos, por isso não se podiam instituir muitos deles. O mais destacado de Mato Grosso foi a Escola Modelo, anexa ao Palácio²⁴¹ da Instrução. Como não havia avanços em qualidade educacional de maneira significativa, tendo em vista que o Estado não conseguia instituir muitos²⁴² grupos escolares, a solução foi realizar uma nova reforma e tentar modificar o quadro de precariedade instaurado na educação primária mato-grossense, com o predomínio das escolas isoladas em todas as localidades, até mesmo nas pequenas cidades.

Os governantes não tinham como exterminar as escolas isoladas, pois isso, deixaria muitas crianças sem estudar, assim como diminuiria o índice de matrículas escolares expressas nos relatórios a serem enviados ao Governo Federal, e esse enredo fez parte da discussão que conta dos documentos oficiais, por década, como se fosse um mal necessário.

A situação chegou ao ponto de fazer com que fosse elaborado um quarto regulamento, isso na tentativa, segundo os governantes, de modificar a situação primária mato-grossense. Não foram reveladas as intenções ocultas dessa ação, pois o novo regulamento trouxe inovadoras modalidades de escola, subdividindo a antiga escola isolada. Com a nova legislação educacional, passou a existir a escola isolada urbana, a distrital, de meninos, de meninas, e isolada rural, além dos grupos escolares e da recém-criada escola reunida.

²⁴¹ Ver obra de Santos, 2014, intitulada *“ESCOLAS REUNIDAS: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)”*.

²⁴² Em 1950 havia somente 28 grupos escolares e 236 escolas isoladas (MATO GROSSO, Mensagem, 1950, p. 6).

A situação das escolas isoladas, agora desmembradas, ficou mais complicada ainda, porque, com o Regulamento de 1910, ela já servia de matéria-prima para fornecer alunos para os grupos escolares. Como estes eram urbanos, os grupos se apropriavam de alunos de duas até quatro escolas isoladas urbanas e/ou distritais, e as dizimavam/fechavam logo após a transposição. Após o Regulamento de 1927, as escolas reunidas também precisavam de escolas rurais para sua criação, ao transferir os alunos de duas ou três escolas isoladas para um único prédio, criando-se uma única escola, a Reunida.

A implantação desse modelo secundário, mais similar aos grupos escolares, era considerada enquanto solução para a problemática da educação primária e das escolas isoladas de todas as modalidades, já que poderia ser implantado em localidades distantes em que os grupos escolares haviam sido instalados.

As escolas reunidas se expandiram em todo Mato Grosso, suprimindo muitas escolas isoladas. No entanto, o parasitismo, agora duplicado, não conseguira minar por completo a existência das escolas rurais, pois, para um Estado com base econômica no campo, contava com áreas de difícil acesso, em que jamais chegaria a ser criado uma escola reunida e, tampouco, um grupo escolar. Assim, entre os anos de 1930 e 1945, havia uma oscilação numérica das escolas rurais, mas nunca a ponto de serem em menor número, se comparada aos dois outros modelos.

Não se pode assegurar que, apesar do número de escolas rurais, sua matrícula ultrapassasse a dos grupos ou das reunidas, pois tais modelos continham em sua composição alunos de três ou mais escolas isoladas, algo difícil de ser superado numericamente. A situação descrita não alterou a concepção negativa das escolas rurais, de acordo com as fontes oficiais de Mato Grosso, uma vez que ela continuava a ser atacada impiedosamente por aqueles que pertenciam às faixas sociais mais elevadas²⁴³ e que exigiam uma escola que formasse trabalhadores fixos no campo, contribuindo para a agroindústria que despontava no Brasil.

A escola rural, do jeito que se apresentava em terras mato-grossenses, não servia a tal propósito, por isso, para conquistar e modificar o cenário reinante, a estratégia utilizada pela política (aqui considerada como parte pensante de controle da sociedade) de fazer com que a sociedade não rural e até mesmo os professores leigos acreditassem que se encontravam em situação de total “ignorância”.

²⁴³ Entre eles, Gervásio Leite e Júlio Vaz Cerquinho (SILVA, 2014).

A doença sugerida pelo verbo “recuperar” era indicativa de que a educação em Mato Grosso estava doente, e a patologia tinha como bactéria infectante a não formação de quase 70% do professorado leigo. A estratégia, iniciada nos anos de 1950 e estendida até a década de 1960, foi atacar diretamente o problema e cortar o mal pela raiz.

Os governantes capitalistas, não queriam admitir que o fazer pedagógico de cada professor/a que se dispunha a assumir uma sala de aula estava em perfeita sintonia com as condições adversas do meio em que viviam e atuavam, o meio rural mato-grossense. Adiona-se a isso a baixa estima, o enfrentamento do medo, das intempéries, o não pagamento regular e em espécie, o andar léguas para receber o salário e ter um pouco de material didático para sua escola, de sentar em bancos toscos, de lecionar em locais insalubres etc., mas o professor da escola rural atuava por “amor”. Um amor diferente de ser bonzinho, amável, meiguinho, e sim de um amor que precedia o fato de o mesmo ser professor, possibilitador de transformações, enfim, um amor que fazia do ato educativo um projeto humanizado e de vida.

O campo constituía o lugar em que a maioria das normalistas não queira ministrar aulas, visto que ignorado pelo poder público, mal falado, esquecido, de difícil acesso, mas, lá estava um/a professor/a, com respeito e alegria, fazendo o “impossível” para que dezenas de crianças tivessem o direito de aprender a ler e a escrever. Como isso pode ser considerado um processo que necessitasse de recuperação? Em que parte esse ato educativo não era dotado de fazer pedagógico? A resposta está nas trilhas históricas de Mato Grosso.

As terras mato-grossenses atingiam grandes extensões, sendo quase impossível ter controle sobre a população ali instalada, a qual foi responsável pela constituição de vilarejos no meio do mato. A luta pela terra foi historicamente o pano de fundo de toda disputa política dos coronéis, pois terra era sinônimo de poder e mando.

As fronteiras foram avançando, e com a ocupação e/ou reocupação (porque haviam muitas tribos indígenas), o preenchimento das áreas com pouca densidade populacional oportunizava aos imigrantes e migrantes se instalar em busca de uma chance de melhoria de vida. Tanto isso que esse processo foi recorrente em Mato Grosso, pois, até os dias de hoje, verificamos, especialmente na porção do extremo norte (Alta Floresta, Sinop e Sorriso, entre outros municípios) do Estado

colonizadoras que comandam o mercado imobiliário, responsabilizando-se pela vinda de colonos para a formação de novas cidades. Por isso, pode-se afirmar, seguramente, que a história do processo de colonização ainda não terminou, visto persistir forte influência desse grupo na condução política e na disputa de poder. Dessa forma, o coronelismo ainda não findou em Mato Grosso.

O coronelismo apenas recebeu uma nova roupagem, a da política, pois os grandes latifundiários ainda comandam a economia do Estado e, como no passado, projetam rumos para educação da população.

Ao percorrer as etapas da história de Mato Grosso, percebem-se as amarras ligadas aos ideais de desenvolvimento, disseminados desde o período getulista no Brasil, mas com uma diferença, Mato Grosso apresentava uma realidade diferenciada das outras Unidades Federativas do Brasil, e onde as áreas rurais eram muito mais extensas que as áreas urbanas, onde a densidade populacional era maior nessas áreas. O Censo de 1950 mostra esta realidade:

Tabela 04
Natalidade em Mato Grosso em 1950

Idades	QUADRO URBANO				QUADRO RURAL			
	Total de mulheres	Mulheres que tiveram filhos	Filhos Tidos	Filhos Vivos	Total de mulheres	Mulheres que tiveram filhos	Filhos Tidos	Filhos Vivos
15 a 19 ano	7.672	724	1.125	968	17.112	2.746	4.399	3 811
20 a 24 anos	6.330	2.675	6.190	5.358	14.545	8.272	21.782	18.618
25 a 29 anos	5.181	3.365	10.977	9.275	12.308	9.440	37.420	31.691
30 a 34 anos	4.302	3.166	13.607	11.252	9.269	7.721	41.404	34.336
35 a 39 anos	3.937	3.060	16.491	13.355	8.544	7.380	48.424	39.537
40 a 44 anos	2.869	2.220	13.202	10.331	5.931	5.116	37.527	29.903
45 a 49 anos	2.317	1.817	12.075	9.240	4.568	3.962	30.485	23.787
50 a 59 anos	3.028	2.367	16.597	12.086	5.437	4.667	36.307	27.085
60 a 69 anos	1.908	1.438	10.506	7.213	2.179	2.315	17.820	12.477
70 a 79 anos	785	565	4.209	2.720	987	765	5.955	3.826
80 anos e mais	298	212	1.541	891	419	316	2.301	1.469
Idade ignorada	143	84	453	332	498	295	1.728	1.391
Total Geral	38.770	21.693	106.973	83.021	82.397	52.995	285.552	227.931

Fonte: CENSO, 1950.

A população total de Mato Grosso, nos anos de 1950, era 522.044 habitantes e destes 121.167 eram mulheres. Das que viviam nas áreas urbanas (38.770), mais de 60%, tiveram filhos, num total de 21.693 mulheres que foram mães, e aproximadamente, 106.973 crianças nasceram nas citadas áreas.

Quanto às áreas rurais, os números duplicaram em quase todos os quesitos, pois das 82.397 mulheres que moravam nas áreas rurais, 52.995 foram mães e houve um percentual de nascimento que chegou a 285.552 crianças. Um número consideravelmente elevado, se comparado ao urbano, talvez isso, justifique a grande quantidade de escolas rurais que haviam em todos os lugarejos e fazendas de Mato Grosso, cujas as salas de aulas sempre comportavam entre 50 e 60 crianças em idade escolar.

No quesito idade, o maior número de mulheres urbanas foram mães entre 25 a 29 anos (3.365), seguida de 30 a 34 anos (3.166) e 35 a 39 anos (3.060). Já nas áreas rurais, a idade com maior incidência de mulheres que tiveram filhos foi de 20 a 24 anos (8.272), seguida de 25 a 29 anos (9.440) e de 30 a 34 anos (7.721).

Acredita-se que uma realidade da época era que nem todas as crianças sobreviviam, pois poderiam ser acometidas de doenças e males para os quais ainda não havia tratamento. Na área urbana, dos 106.973 filhos nascidos, 83.021 eram vivos e 23.952 não sobreviveram. Esse número nas áreas rurais aumentava muito, pois, das 285.552 crianças nascidas, 227.931 viveram e um montante de 57.621 não sobreviveram, vindo a óbito.

Esses dados se referem somente a mulheres e isso já indica que a população rural, pelo número de habitantes dessa área, deveria ser um empecilho ao progresso (atualmente agronegócio), pois teriam que encontrar estratégias para retirar essas pessoas do campo e transformar a agricultura familiar em grandes lavouras de grãos ou pastagens. A mão de obra no campo era utilizada em diversas áreas, mas se destaca nesta investigação o montante de pessoas que trabalhava na agricultura, pecuária e silvicultura.

Tabela 05
População trabalhadora no campo – MT (1950)

AGRICULTURA, PECUÁRIA E SILVICULTURA			
MUNICÍPIO	Homens	Mulheres	TOTAL
Aripuanã	7	1	8
Alto Araguaia	2.290	15	2.305

Amambaí	3.915	70	3.985
Aparecida do Taboado	962	10	972
Aquidauana	3.848	35	3.883
Barra do Bugres	473	2	475
Barra do Garças	1.573	12	1.585
Bela Vista	3.067	32	3.099
Bonito	1.096	4	1.100
Cáceres	4.010	39	4.049
Camapuã	2.536	44	2.580
Campo Grande	7.874	73	7.947
Corumbá	4.059	47	4.106
Coxim	2.132	15	2.147
Cuiabá	7.938	128	8.066
Diamantino	454	3	457
Dourados	5.773	107	5.880
Guiratinga	2.620	17	2.637
Maracaju	1.272	33	1.305
Mato Grosso	650	2	652
Miranda	1.226	4	1.230
Nioaque	1.585	13	1.598
Nossa Senhora do Livramento	2.860	21	2.881
Paranaíba	6.165	60	6.225
Poconé	3.131	54	3.185
Ponta Porã	3.674	50	3.724
Porto Mortinho	805	10	815
Poxoréo	4.154	57	4.211
Ribas do Rio Pardo	755	8	763
Rio Brilhante	2.159	25	2.184
Rochedo	2.509	18	2.527
Rosário Oeste	4.072	18	4.090
Santo Antônio do Leverger	4.014	56	4.070
Três Lagoas	3.208	18	3.226
Várzea Grande	6.20	4	624
Total de 35 municípios	97.486	1.105	98.591

Fonte: Censo, 1950.

Dos municípios do Estado que mais tinham pessoa trabalhando nessa modalidade era Cuiabá, cerca de 8.066 (7.938 homens e 128 mulheres), já em Campo Grande o número era de 7.947 pessoas (7.874 homens e 73 mulheres), sendo que em Paranaíba tinham atuando nesse ramo 6.225 trabalhadores (6.165 homens e 60 mulheres) e em Dourados 5.880 (5.773 homens e 107 mulheres). O

número maior de homens (97.486) e um pequeno percentual de mulheres (1.105) em todo o Estado vivenciava esse cotidiano laboral.

A maioria masculina atuava em trabalhos no campo, dos 168.680 homens existentes no Estado, 37% trabalhava diretamente com agricultura, pecuária e silvicultura. Tal percentual já alertava para a hipótese de Mato Grosso ser um Estado com características rurais, pois, como Cuiabá e Campo Grande, principais cidades mato-grossenses, consideradas desenvolvidas lideravam o trabalho com agricultura, pecuária e silvicultura, sendo que uma delas não era uma cidade do interior, mas sim a capital.

Quanto às escolas rurais, ao mapeá-las, pistas indicativas foram surgindo, apontando as inúmeras direções reveladas pelos documentos oficiais, mas de uma maneira diferenciada, visto que apontavam para fraquezas e depreciação do cenário e da gente do campo. Na contramão do discurso político, as entrevistas revelaram um cotidiano diferente daquele retratado pelas fontes oficiais e que se constituíam em um emaranhado de informações que necessitava de um processo maior de maturação para ser desvelado. Ao final de 21 meses do período do mestrado, finda essa etapa de formação, eu tinha mais indagações do que certezas. Com isso, considero que o fim do mestrado foi o começo de uma nova caminhada enquanto pesquisadora e estudiosa, daí dedicar-me ao doutorado.

3.2 Quebra de paradigmas e nova visão sobre a escola rural

“Cartografar é acompanhar processos”
(BARROS; KRASTRUP, 2015, p. 14).

O caminho inicial do doutoramento trouxe novas perspectivas teóricas, pois a História cultural já não contemplava enquanto campo explicativo, visto não dar conta de elucidar as dúvidas e questionamentos sobre a escola rural e os/as professores/ras leigos/as impostas pelo Método cartográfico. O caminho a ser trilhado se apresentava diferente, complexo e repleto de desafios. Não era a mesma pesquisadora do mestrado e tampouco a escola rural e seus professores. Ficava me perguntando: o que mudou? Será que a mudança foi direcionada pela metodologia de pesquisa? Dificilmente, porque a cartografia não se fecha em metodologia

formatada. Então, o que causou a mudança? Não havia mais início e nem final, não havendo mais a pesquisadora, pois esta estava misturada aos processos de desvelamento do objeto.

A análise de como se constituía o processo de subjetivação do professorado rural, por vezes, se confundia com aquele da pesquisadora, pois mapear essas mudanças e “[...] desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade”²⁴⁴ constitui o grande desafio da cartografia. A mudança de entendimento e análise da realidade é indissociada da transformação do processo de aquisição de conhecimento.

A cartografia propôs uma forma de investigação que não se prende às normas, regras e objetivos pré-estabelecidos: “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador e seus resultados”.²⁴⁵ Talvez eu tenha demorado para compreender esse fato, mas ele foi crucial no estudo proposto para essa tese, pois o processo de maturação intelectual sofreu grande abalo, ao descobrir que me encontrava intrínseca ao processo de descoberta sobre a temática da escola rural em Mato Grosso.

Enquanto seguia as pistas para mapear as paisagens do cenário educacional e interpretar sua história, estava interpretando a minha própria história de vida²⁴⁶.

O conhecimento advindo do mestrado foi transformado para ser novamente (re)conhecido, uma vez que o método cartográfico propõe a ação de, “[...] transformar para conhecer, e não conhecer para transformar”.²⁴⁷ Diante dessa quebra de paradigmas pude compreender que “[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes ao processo de pesquisar”. A partir do processo de descoberta das pistas e a abertura dos caminhos a serem seguidos, um novo cenário foi desenhado e ele poderiam iniciar no meio, no final, ou no início, deixou clara a necessidade de retornar a qualquer parte já caminhada e iniciar novamente em outra direção. E essa uma dinâmica que não cessa com a escrita, pois o processo não é um caminho acabado/fechado, pressupondo uma construção constante, passo a passo e sem direção pré-estabelecida.

²⁴⁴ BARROS; KRASTRUP, 2015, p. 52.

²⁴⁵ PASSOS; BARROS, 2015, p. 17.

²⁴⁶ Esse fato está em consonância com o que foi relatado na Introdução deste trabalho.

²⁴⁷ IBIDEM, p. 18.

Tal compreensão desestruturou todos os pilares anteriormente erguidos sobre a escola rural, enveredando-me em um novo desafio: desvelar o processo de subjetivação dos/as professores/as leigos/as mato-grossenses.

Inicialmente, o quadro que se tinha era o de uma temática complexa – a escola rural de MT; uma pesquisadora – pedagoga, Mestre em Educação, com leituras do campo da História da Educação. Era um borbulhar de ideias que hoje, com o suporte das palavras de Certeau (1982), traduzidas em um novo olhar, um exercício de reflexão diferenciado sobre o que é ser pesquisador/historiador e a como deve ser a leitura das fontes documentais, uma vez ser necessário considerar com maior amplitude a importância do processo de aquisição de conhecimento e as descobertas dele advindas.

A leitura do passado se tornou, nessa medida, fascinante, porém, cheia de armadilhas: “Ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.²⁴⁸ Acredito que essa seja a maior das armadilhas do pesquisador que trabalha a partir da leitura do passado, tendo como pano de frente o seu viver no presente. Por isso, o fato é carregado de visão de mundo do pesquisador, de forma que este deve entender que os “[...] documentos constituem, assim, um ponto de não-retorno”²⁴⁹, não se podendo voltar ao passado, nem o recuperar, ou retratá-lo (já que não se viveu), tampouco reconstruí-lo (não se participou da construção e não se reconstrói fatos do passado, o ato de reconstruir é carregado de percepção do investigador e dará a emergência de um novo fato). Inicialmente, eu não pensava assim, queria reconstruir o passado, ansiava por juntar pistas que levassem ao desvelamento das conjunturas educacionais e fosse capaz de mostrar como os documentos eram silenciados a partir da fala de quem estava no topo da pirâmide social. A cartografia sinalizou outras possibilidades, como a de que poderia fazer uma leitura do passado, mas não podendo ser capturada por ele, capturada pelo discurso, pelo desejo nele expresso ou desejo que ele reproduz.

Analisar o processo pode não tender para um caminhar em terreno seguro, por isso, as diferentes metodologias existentes já fornecem essa opção. É entender que os eventos, ações e acontecimentos não se fecham em si, eles fazem emergir pistas que podem contribuir para a compreensão do processo, servindo, ao mesmo

²⁴⁸ CERTEAU, 1982, p. 27.

²⁴⁹ IBIDEM, p. 226.

tempo, de armadilha de captura do pesquisador, já que sua visão de mundo também é constituída pelo social e cultural a que pertence, bem como às armadilhas políticas, culturais e econômicas. O processo vivenciado, seja de crescimento, subjetivação ou aquisição de conhecimento profissional, não é interrompido, visto que se insere em um ciclo dinâmico que se constitui juntamente com o sujeito. Por isso não se consegue delimitar o fim do processo, já que o ser humano vive em constante mudança.

Se o documento “[...] constitui um passado capturado”, ele contém também os processos de subjetivação expressos em seu interior, desvelando as amarras de captura, e possibilitando “enxergar” e entender a intencionalidade e os objetivos que se queria disseminar, teias nas quais o documento possa lhe prender.²⁵⁰ As contribuições de Certeau foram primordiais para exemplificar as mudanças ocorridas no processo de aquisição de conhecimento, desde os estudos de mestrado (trabalho com história cultural), e a atribuição de sentido pelas novas pistas que foram desenhando novos contornos à pesquisa.

Deixar-se levar pelas pistas e pelas descobertas pode causar angústia, trilhar caminhos incertos, já causa certo desconforto, mas é necessário para fugir do aprisionamento do discurso, do aparente real e do emergente. O documento, as memórias e a história, pertencem a paisagens que não são do pesquisador, mas fazem “[...] parte do seu presente, que é um presente não analisado”²⁵¹ Quantas vezes o pesquisador realiza as análises do passado capturado pela visão de seu presente, mas tem claro esse processo? Colocar-se no universo da pesquisa seria talvez a única chance de se livrar dessa captura, porque, ao mesmo tempo em que o processo de construção da pesquisa, o pesquisador também está sendo constituído no processo, fazendo acontecer movimentos indissociáveis.

Ainda sobre a análise de documentos, o mesmo autor ressalta que “[...] o documento cala o que ele sabe; oculta o que o organiza; desvela apenas pela sua forma o que apaga do seu conteúdo”.²⁵² Assim se evidencia o processo de captura social. Se o documento não revela os fatos “verdadeiros” sobre o assunto, se cala frente ao ocorrido, oculta e disfarça a situação, maquiando a realidade e organizando para que se entenda o que ocorreu na vertente de quem escreve, ele

²⁵⁰ CERTEAU, 1982, p. 255.

²⁵¹ IBIDEM, p. 259.

²⁵² IBIDEM, p. 299.

desvela somente o que lhe é interessante divulgar. Porém, o documento é repleto de intencionalidade, ideologia e visão de mundo.

A escrita do historiador também ganha sentidos diferenciados a partir da leitura da cartografia, definida de maneira peculiar por Certeau, pois escrever “[...] é encontrar a morte que habita este lugar”, o passado, “[...] manifestá-lo por uma representação das relações do presente com seu outro, e combatê-la através do trabalho de dominar intelectualmente a articulação de um querer particular com forças atuais”.²⁵³ O historiador deve lidar com “a morte”, pois não pode querer ressuscitar os que investigam, nem o pode fazê-lo. Lidar com a morte, é, talvez, lidar com a incompletude do sujeito, com as lacunas, e, por isso, não se deve querer preencher as interrogações deixadas no passado e sim ver nelas a possibilidade de interpretar a realidade fora do discurso explícito. Lidar com a morte, nesse sentido, pode também trazer conforto, pois o historiador julga lidar com uma voz calada, silenciada pelo tempo, o que considero um engano. Essa seria uma falácia de algumas metodologias, já que o tempo, a sociedade, o conhecimento, são dinâmicos e, nos olhos de outra pessoa, o que se pode julgar calado, ganhando voz. Haveria quebra maior de paradigma ao se projetar que, mesmo estando morto, a vida se faz presente? Certeau responde à indagação:

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente. Ela reitera, um regime diferente, os mitos que se constroem sobre um assassinato ou uma morte originária, e que fazem da linguagem o vestígio sempre remanescente de um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer.²⁵⁴

Não me parece que o autor dá certeza de um terreno seguro para o historiador, principalmente quando pondera: “[...] um começo tão impossível de reencontrar quanto de esquecer”.²⁵⁵ Como posso começar se não sei como iniciar? Isso não deixa segurança alguma ao historiador formatado por metodologias de pesquisa, mas o método da cartografia parece corroborar com essa questão, pois, se me perco e não sei onde é o início, aí se dá meu encontro, significando que estou fugindo do provável, do seguro, do estabelecido. O início pode ser em qualquer

²⁵³ IBIDEM, p. 17.

²⁵⁴ IBIDEM, p. 56.

²⁵⁵ IBIDEM, p. 56.

parte, na curva do caminho, na montanha, no passado, no presente. O importante é o processo de construção do conhecimento que esse percurso fornecerá ao pesquisador, que deverá considerar mais significativo do que pisar em terras seguras e aparadas por metodologicamente formatadas. Essa é a compreensão que tenho da Cartografia, a de conduzir a pesquisadora e historiadora da educação para uma outra leitura, que está continuamente sendo construída pelo processo de descobertas dos sentidos, proporcionados pela pesquisa.

Essa quebra de paradigma mostrou que a escola rural não era ineficiente e nula, mas sim um obstáculo aos detentores do poder. A ignorância estava nos olhos daqueles que tratavam as pessoas do meio rural enquanto objetos a serem lapidados. O fato de não dominar os conhecimentos sistematizados pela escola da cidade, forneceu aos estudantes e aos professores e professoras leigas a chance de não serem sugados e absorvidos pelo discurso do mercado, onde a escola seria produtora de individualismo, fio condutor para o consumismo e do ambicionismo, palavras que constam no planejamento oficial de desenvolvimento para Mato Grosso. O mais valioso que havia na escola rural e em seus autores era a diferença. A escola jamais poderia servir de fábrica humana, em que a moldura fosse fornecida pela conjuntura de mercado. Assim, deixaria de ser uma fábrica de iguais, detentores de padrões pré-estabelecidos a serem seguidos.

Os grupos escolares e as escolas reunidas já traziam esta formatação de iguais, até buscavam o nivelamento de conhecimento por meio de ensino simultâneo, com base na separação de classe que classificava os melhores dos piores e, com isso, caminhava para um processo excludente impetrado pela educação. A seleção se desenhava em torno de siglas, Classe A, B, C, D e E, sendo a A, a melhor e as C a E as piores turmas.

Na escola rural, os alunos estudavam juntos, o quadro era dividido por conteúdos diferenciados e a parte humanizada coexistia no viver cotidiano, pois os professores ensinavam individualmente até que os alunos conseguissem aprender, trazia métodos pedagógicos arraigados de tempos anteriores, reatualizando-os, a exemplo da memorização, mas o toque rural dela era diferente. A tabuada, por vezes, era cantada para memorizar os números, mas, nesse espaço campesino de Mato Grosso, os alunos tinham espaço para criação, ninguém dava o tom, as notas, e a melodia fluía como o correr nas estradas, indo para casa no meio do mato, em cima das árvores, na roça. Impossível não ver beleza nesse processo.

Ao pensar sobre o contexto da escola rural, se indagava até quando se poderia ficar longe das amarras imposta pelo capital? Ao ser lançado em os planejamentos educacionais de 1962/1963 e de 1965, estavam ali traçadas as armadilhas educacionais para os professores de todas as regiões do Brasil. Tais planos traçavam metas para acabar com o analfabetismo. Essa foi a justificativa mais contundente, defendida nos textos oficiais.

As propostas realizadas pelo PABAE e difundidas pelos Centros de Treinamentos de Magistério em todo país, eram revestidas do tecnicismo. Não seria mudar a educação rural para servir ao capitalismo? Não seria formar uma tropa de mão de obra minimamente qualificada e que soubesse, pelo menos, apertar parafusos com qualidade? O funcionamento da escola não seria, assim, comparado ao de uma fábrica? Como não deixar de recordar os sons dos apitos ou sinos indicativos da entrada e saída das aulas.

O tempo foi sendo otimizado e monitorado para realização de cada atividade na escola, e o controle também seria uma das novas palavras de ordem, já que não se podia admitir comportamentos contrários às propostas do método tecnicista, a moldar cada aluno à imagem definida pela indústria social. As filas na sala de aula revelavam essa realidade, expressando ordem e obediência. Virar a cabeça para o lado, conversar, interagir, sentar sem se estar confortável, uma vez que cada aluno deveria sentar olhando a nuca do colega da frente, sempre perseguindo técnicas de aprendizagem.

O alvo seriam as escolas sob a regência de professores/as leigos/as e, para isso, tornou-se necessário a formulação de um discurso de convencimento do professorado quanto a sua ignorância intelectual e pedagógica. Dessa forma, foram eles convocados a participar de um novo ordenamento. Com o curso de férias, o cotidiano da escola rural se modificou um pouco no que toca à memorização (decoreba), substituída pelo ato de ensinar utilizando novos materiais pedagógicos, para o que tiveram os professores treinados deveriam confeccionar trabalhos manuais. Nos seus relatos, as depoentes descrevem que no campo as pessoas precisavam uma das outras e que só realizaram o curso porque estavam na iminência de perder o emprego. Mas, essa seria uma pista para outra análise e outro estudo.

3.3 Os professores leigos sob a ótica da pesquisadora

O primeiro contato com as professoras leigas ocorreu nos anos de 2011 e 2012, durante a pesquisa de mestrado, e naquele momento não consegui apreender a majestade dos saberes que estavam à minha frente. O olhar aprisionado em metodologias, em objetivos, no tempo e no espaço, fez com que as lentes se embasassem. Quiçá tivesse hoje uma nova chance de encontrar esses importantes atores da educação.

A trilha do ensino em Mato Grosso foi traçada pelas localidades de referência estampadas no mapa do Estado. São municípios-chave, considerados com graus de “desenvolvimento” diferenciados das localidades mais afastadas. Os municípios foram sendo visitados, sempre seguindo as informações expressa nas documentações e nas falas dos professores entrevistados, os quais indicavam uma e outra localidade em que havia ainda, nos anos de 2011, prédios antigos de escolas reunidas e de escolas rurais, entre os anos de 1930 a 1960. Os municípios visitados pertencem à porção norte mato-grossense, como Chapada dos Guimarães, Rosário Oeste, Diamantino, Alto Paraguai, Livramento, Guia, dentre outros.

Professora Arlinda Almeida, com 90 anos em 2012, revelou-se um ícone da escola primária rural mato-grossense. Ao chegarmos a sua casa, indicada por todas as pessoas como a professora mais antiga da cidade, estava ela sentada em uma cadeira, com olhar perdido, observando a rua. Seus cabelos brancos demonstravam quanto do tempo havia passado. Ao cumprimentá-la, um sorriso tímido se desenhava nos seus lábios. Ela aceitou prontamente falar do objeto de orgulho de sua vida, a profissão docente, mas, desde que pudesse escovar primeiro o cabelo e passar batom para sair bonita na foto. Ela dizia, “*meus alunos não podem me ver feia*”.²⁵⁶

Suas memórias revelaram alguns momentos de esquecimentos, pelo tempo que passara, mas retornavam após algumas risadas. A profa. Arlinda narrou que só estudou na Escola Normal de Cuiabá porque sua madrinha a levou para morar com ela, até terminar os estudos. Na casa em que ficou morando enquanto estudava, ajudava em tudo e/ou fazia tudo (lavava, passava, cozinhava, varria etc.), dizia que, por não ter condições financeiras, tinha que ajudar mesmo, pois nada iria pagar o que a madrinha lhe ofertava, a chance de realizar o magistério. A escola rural entrou

²⁵⁶ ALMEIDA, Depoimento. Rosário Oeste-MT, 21 de junho de 2012.

na vida da citada professora pelo fato de ser originária de família simples, sem posses, hipótese baseada no fato de não ter muitas normalistas ministrando aulas em escolas que não fossem na cidade (Grupos Escolares e Escolas Reunidas).

A profa. Arlinda não falou do pai, sendo as personagens que compõem sua memória a mãe e a irmã, que foram com ela para Bauxí. Conta que o tempo passado ali lhe serviu para vida toda, pois na escola rural ela podia organizar os trabalhos da melhor maneira, visando o aprendizado dos alunos. Quando havia um aluno mais avançado no estudo, ela o convidava para ajudar os colegas com dificuldade e, assim, o individualismo e a competição não tinham território fértil para proliferar.

A lembrança do nome dos alunos peraltas e suas traquinagens, da vida simples, mas cheia de alegrias por estarem juntos na escola, estampava no semblante seus olhos lagrimejantes. Quando ocorria a colheita, a citada professora combinava com os alunos para que não desistissem da escola, uma vez que nesse período as crianças ajudavam os pais na lavoura e não podiam se ausentar do trabalho até sua finalização, que incluía também o armazenamento da produção. Era o que iria fazer com que a família subsistisse nos períodos de chuva e de inverno. As férias eram nesse período, isso para não perder nenhum aluno, algo que ela já havia experimentado em anos anteriores. Na escola rural era assim, dizia a professora, aprendíamos no cotidiano com as pessoas e a natureza. Como não ver amor como suporte da vivência educacional dessa trajetória?

O percurso da pesquisa foi se desenhando até nos levar para uma cidade próxima a Dimantino, chamada de Alto Paraguai-MT. Ao chegar ali, a pergunta que fazíamos era se alguém poderia indicar onde vivia um professor de escola rural que tivesse ministrado aula entre as décadas de 1940 e 1960. As indicações e nomes eram muitos, e íamos às suas casas nos apresentando, sempre de posse do documento de registro da pesquisa, juntamente com o termo de cedência, caso eles aceitassem participar da pesquisa. A alegria e vontade em contribuir com seus conhecimentos sobre a escola rural eram instantâneas. A hospitalidade do interior mostrou-se muito diferenciada das estabelecidas na cidade. Para o prof. Davi, aquele momento se tornou memorável, pois havia um contentamento nos seus olhos, de clara percepção. Era como, depois de tantos anos, aquele momento finalmente chegara, revestido de reconhecimento pelas suas contribuições na educação de Mato Grosso. Fui entender esse sentimento só no final da entrevista.

O autor Dias, em seus estudos sobre o uso da cartografia como recurso/método, esclarece que ela fornece meios para que o cartógrafo não seja preso aos relatos das entrevistas, nem pelas evidências aparentes das frases ou palavras. O que se deve buscar nas fontes orais são as marcas do não dito, do velado disseminado no social: “[...] e escutamos as vozes do desejo de cada indivíduo. Portanto, tentamos fazer a leitura dos sinais do funcionamento do poder, oriundo dos arranjos sociais, e a escuta das vozes do desejo, forjadas nos corpos expostos à diferença do outro”.²⁵⁷ Esse fragmento do texto “*Políticas de subjetivação e leitura em Educação de Jovens e Adultos*” demonstrou que a paisagem estava quase composta pelas pistas deixadas pelo prof. Davi.

Pessoa simples e que mora até hoje no mesmo município que nasceu, estudando o primário com seu pai, na escola da comunidade rural de Pedras, uns 90 km de Alto Paraguai, local de diversos sítios, com distância considerável entre uma casa e outra. Ele dizia que se alguém precisasse de ajuda, tinha que andar um “bom pedaço” para chamar alguém da comunidade. A única ligação entre eles era um ponto central, que mais tarde seria a vila, era a escola.

Prof. Davi revelou que o pai era sistemático na escola e não gostava de bagunça, ensinava a todos sem distinção e sem dificuldade, mas, no intervalo gostava de separar as meninas dos meninos, para que estas pudessem pular corda, brincar de roda, enquanto os meninos saíam em disparada correndo pelos arredores da escola.

Uma única sala de aula abrigava a todos, quase 60 alunos de diferentes idades, poucos com menos de 07 anos, sendo a maioria com idade acima de 9 anos. Quando o pai precisava receber as aulas, ele pegava o cavalo ou a charrete e ia para Diamantino, a fim de trazer os diários de frequência, feitos a mão, para a Secretaria de Instrução Pública efetuar seu pagamento. Depois, comprava mantimentos e retornava a Pedras. Fez esse percurso por mais de 10 anos.

Tive a oportunidade naquele momento de fotografar inúmeros diários das escolas rurais depositadas nos arquivos dos municípios, incrivelmente a Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC ordenou, segundo os relatos das professoras das escolas visitadas, que fossem incinerados os documentos com mais de cinco anos. Nas visitas, fotografei um diário de classe de 1906, uma relíquia de

²⁵⁷ DIAS, 2007, p. 2.

valor inestimável. Nestes documentos encontra-se a descrição da escola, seu corpo docente, o alunado e sua família. Foi em um deles, o diário de classe da Escola de Pedras, datado da década de 1950, e assinado pelo prof. Lara, pai do prof. Davi, que tive a grata surpresa de ver escrito, entre os mais de 60 alunos, o nome do filho Davi, ao folhear suas páginas. O cenário narrado pelo professor, antes de visitarmos a escola, se confirma e se conecta com algo que vai além de suas palavras: “*Não podia imaginar que seria professor da mesma escola do meu pai*”.²⁵⁸ A frase toma sentido e deixa transparecer o orgulho e também desafio para ele, ainda jovem, não se lembrando ao certo a idade, se 20 anos ou menos, quando assumiu a escola rural de Pedras. No sítio, casou-se muito cedo e foi o continuador do trabalho de seu pai. Na trajetória das escolas rurais esse evento era comum, pois sempre alguém da comunidade, que sabia ler, escrever e contar, era convidado a assumir a escola da localidade, dispensando-se a formação específica, mesmo aqueles que não chegaram a completar o primário.

Já se estava nos anos de 1960, e isso não se modificou, apesar de registro de que houve uma evolução educacional com a implantação dos grupos escolares e das escolas reunidas. O relato do Prof. Davi mostra que o cotidiano da escola rural, de lugares como Pedras, não sofreu qualquer alteração. Como os governantes poderiam acabar com as escolas rurais se não as conheciam? Nem sabiam, em vários casos, de sua existência?

Com a esposa, o prof. Davi continuou a escrever sua história na escola rural de Pedras, antes, como aluno, e agora como professor. Como diz Dias: “A presença do mundo e a presença do outro estabelecem suas marcas na materialidade dos sentidos, no movimento fluido da composição dos significados”.²⁵⁹ Que significado esse fato teria para o prof. Davi? Quais as marcas da materialidade dos sentidos que a nova situação deixou em seu “eu”?²⁶⁰ Algumas delas podemos abstrair de seu dizer.

Uma primeira marca emerge do cenário desenhado pelo professor Davi, a de abandono. A escola sobrevivia porque a comunidade se empenhava e contribuía, fazendo reparos e melhorias. Tamanha era a responsabilidade da escola e do “ser professor” para os pais de alunos que moravam muito distantes, embrenhados no

²⁵⁸ LARA. Depoimento. Alto Araguaia-MT, 1º de maio de 2012.

²⁵⁹ DIAS, 2007, p. 2.

²⁶⁰ IDEM.

mato, para formar sua chácara, deixando seus filhos morando durante a semana na casa acoplada à escola. O sentido da educação é imensurável para aqueles que não têm oportunidade e nem meios de efetivá-la. O narrar saiu naturalmente, transformado em palavras que não demonstravam a consciência do seu peso aos que ouviam. Este foi um momento em que objeto e pesquisadora estavam se constituindo simultaneamente. Como não pensar na educação rural como fonte humanizada de conhecimento? O professor, ao cuidar de seus filhos e dos filhos da comunidade, em um casebre cujo significado valia mais que pedras preciosas? O repartir do mínimo que se tem com aqueles que precisam estudar, é um ato de amor.

Mesmo esquecida pelos governantes, a escola rural de Pedras continuava a contribuir com o ensino primário, visto que muitos alunos que terminavam essa etapa escolar fluentemente, cursaram essa escola. Isso não fez o professor Davi desistir da docência. Ele dizia que não sabia muito, aprendera tudo com seu pai, mas tinha muito prazer em ensinar as lições, não só extraídas dos livros, mas valores de respeito aos mais velhos e à natureza, além de outros princípios de honestidade e religiosidade. Apesar de ter as marcas sociais, os sentidos de que as mesmas se revestiam eram diferentes dos da escola citadina.

Restavam as marcas das inquietações frente ao não saber e/ou ao que se acreditava desconhecer. O prof. Davi foi convocado, por meio de carta, a participar do processo de recuperação de professores leigos, nos anos de 1960 (não lembra se foi 1966). Ele dizia que na missiva estava expresso que o curso seria de férias e que, para permanecer na docência, ele teria que participar e receber formação para o magistério. Perguntei a ele como se sentia frente à mensagem da carta. Seus olhos ficaram tristes e a resposta foi como um singelo suspiro: “[...] *não tenho formação, tenho o primário, mesmo depois de todo esse tempo de professor não sei muita coisa, preciso fazer esse curso, somos obrigados a fazer*”.²⁶¹

Acrescentou que o objetivo era aprender metodologias para aplicar em suas aulas, essa era a promessa. Perguntado sobre o que mudou no cotidiano da escola rural, agora Escola da Aviação, com sede em outra comunidade, ele disse que não muito, só que aprendeu a fazer materiais e a fazer planos de aulas, a tratar os alunos diferentemente, como um ser que não sabia nada e que ele tinha que

²⁶¹ IBIDEM.

conduzi-los nessa direção. Percebe-se que, ao falar da escola de Pedras, as palavras saíam espontaneamente e de maneira descontraída, uma vez que a relação escola-professor-aluno caminhava intrinsecamente no cotidiano, porém quando relatou eventos após o curso a fala do Prof. Davi se modificou, revelando as marcas do descaso, pois ao ficar doente, o adoecimento do professor é algo muito comum nos dias atuais, a SEDUC-MT não lhe deu assistência e sua maior tristeza aconteceu, sua retirada da sala de aula e, como naquele tempo o professor com mais de 15 anos de serviços era efetivado, ele foi designado para o setor administrativo da escola, ocasião em que sua decepção aumentou, e muito, até ser definitivamente aposentado. Um professor sem sala de aula e sem alunos não consegue coexistir em outros espaços profissionais. Aprendi essa lição com o prof. Davi, pois ele repetiu muitas vezes a frase: “[...] *eu fiquei doente e me tiraram da escola*”.²⁶²

O ciclo de sua trajetória docente foi interrompido por falta de tratamento médico por parte do poder público, mas o que vem à cena é que seria menos um professor leigo fora do quadro docente, menos um “problema” para o Estado. Vejo o trabalho dos professores leigos, assim como o da escola rural, como único meio de fugir do adestramento e convencimento de que seria necessário adquirir novas técnicas para fixar o homem ao campo, como preconizava o ruralismo pedagógico, fazendo dele um pequeno produtor acomodado com os desmandos da política imposta pela agroindústria, que almejava comandar suas propriedades a seu deleite.

As dificuldades enfrentadas no campo podem ser, de acordo com Souza, historicamente provenientes da falta de políticas educacionais mais efetivas para essas áreas, do que decorre o acirramento das desigualdades entre o urbano e o rural. O mesmo autor acrescenta que nos anos de 1950 houve um movimento de modernização na agricultura, com implementos de maquinário e suplementos agrícolas, “[...] provocando o êxodo para os centros urbanos, ainda que os mercados de trabalho já estivessem saturados”.²⁶³ Assim, a lógica de “sufocar” as pessoas no campo, sem condições mínimas de sobrevivência, aliadas à oferta ilusória de melhores condições de vida na cidade, provocaria o esvaziamento populacional no

²⁶² IBIDEM.

²⁶³ SOUZA, 2009, p. 66.

campo e as fronteiras agrícolas avançariam cada vez mais, sem o entrave do pequeno proprietário rural.

Se os pequenos proprietários poderiam ser um óbice para avanço do desenvolvimento agrícola, sua expulsão, quando a comunidade tinha erguido uma escola, seria ainda mais difícil para o convencimento de que a vida no campo não seria proveitosa. A escola rural poderia se tornar um elo de fortalecimento da comunidade. Por isso, acredita-se que quando as comunidades persistiam em seu viver no campo, a escola sofria influências externas, principalmente dos governantes e intelectuais, que queriam que ela “trabalhasse” em prol do capital.

Sobre o assunto, Souza explica que “[...] a educação rural passou a ser encarada como instrumento de modernização do mundo agrário. A política de modernização do campo brasileiro foi direcionada a um tipo peculiar de desenvolvimento socioeconômico, baseado especificamente no crescimento da produção”.²⁶⁴ Será que por isso não se investia em um ensino diferenciado que ofertasse para além de ler, escrever e contar? Será que para o camponês não havia necessidades de aprender outros saberes e por isso o ensino apregoado pela legislação previa somente o curso primário rudimentar? No quadro a seguir pode-se observar a síntese das características entre a escola urbana e a escola rural em Mato Grosso:

ASPECTOS	ESCOLA RURAL	ESCOLA URBANA
Provimento	A comunidade era a principal responsável pela escola	Direção do estado
Modelo Escolar	Escola Isolada Rural	Grupo Escolar, Escolas Reunidas e Escola Isolada Urbana.
Localização	3 quilômetros da sede do município	Áreas urbanas e/ou a 2 quilômetros do perímetro urbano.
Modalidade de ensino	Instrução Primária rudimentar	Instrução Primária
Funcionamento	Diurno	Diurno e noturno
Tempo de duração	De 2 anos	De 03 a 04 anos
Número de alunos	Em média 30 crianças em idade escolar	Escola Reunidas - 80 alunos; Grupo Escolar - 250 crianças; Isolada Urbana - máximo 40 alunos por classe.
Classes	Mistas, meninos e	Uma sala para menino e

²⁶⁴ IBIDEM.

	meninas estudando juntos.	outra sala para menina
Qualificação dos professores	Maioria Leigos	Maioria Normalistas
Material didático	Tabuada e cartilhas antigas	Livro didáticos divididos por série, mapas geográficos, globo terrestre, tabuadas, etc.
Conteúdo	Leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, geografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene.	Noções gerais de Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria, Ciências Físicas e Naturais e Educação Moral e Cívica

Quadro 04: Características das escolas urbana e rural.

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 1927 (adaptado).

A escola rural mato-grossense, em sua maioria, ficava a cargo da comunidade, desde a criação e sua manutenção durante os anos letivos, principalmente no que se refere ao pagamento do professor. Sua localização deveria ficar distante 3 quilômetros da sede do município, ofertava o ensino primário elementar, ou seja, noções básicas de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de história pátria, geografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene. Pressupõe-se que não havia, entre 1950 e 1960, energia elétrica nas localidades rurais do Estado, pois era utilizada a lamparina e/ou o lampião para iluminar. Talvez esse seja um dos motivos de o curso primário ser diurno, mais precisamente pela fala dos/as participantes, acontecia no período matutino.

O Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso previa, em média, 30 crianças por classe, mas, na realidade das escolas rurais os professores ministravam aula com classes de mais de 60 alunos distribuídos por diferentes séries e idades escolares. As classes nas escolas rurais não eram separadas por sexo, uma vez que estudavam todos juntos. A separação seria por carteiras e bancos, sendo que as meninas eram organizadas para se sentar na parte da frente da sala e os meninos na parte de trás, mais ao fundo, evitando brincadeiras com as meninas, evitando atrapalhar a aula. Regidas em sua maioria por professores leigos, nas escolas rurais o ensino primário tinha duração de 2 anos.

Na escola urbana, o ensino primário tinha a duração de três anos, podendo se estender a até quatro. Nas cidades existiam três modelos de escolas primárias:

Grupo Escolar, Escolas Reunidas e Escola Isolada Urbana. Para cada um desses modelos as exigências eram diferenciadas. Eram as mesmas providas pelo Estado, podendo ser instaladas nas áreas urbanas e/ou a 2 quilômetros do perímetro urbano. A Escola Reunida deveria contar com, no mínimo, 80 alunos, para poder iniciar seus trabalhos, devendo o Grupo Escolar reunir 250 crianças, e a Isolada Urbana 40 alunos.

O número de alunos se mostrou bem maior do que os registrados na escola rural. Para os turnos diurnos, seriam aceitos alunos entre 07 e 12 anos, sendo que os acima de 12 seriam remanejados para o curso noturno. Havia provimento de material didático e suas disciplinas eram mais avançadas: Noções gerais de Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria, Ciências Físicas e Naturais e Educação Moral e Cívica. Percebe-se que havia muita diferença entre os conteúdos estudados, pois na escola rural a grade curricular não previa o ensino de Ciências Físicas e Naturais e Educação Moral e Cívica. O professor que estava à frente das classes, nas aéreas urbanas, em sua maioria tinha concluído a Escola Normal, ou seja, estudado para ser professor, sendo que somente às professoras do sexo feminino era permitido ministrar aulas para classes mistas, por separadamente, nunca juntos em uma mesma sala de aula.

Falar dos meus conhecimentos adquiridos durante esses mais de seis anos de pesquisa sobre a escola rural de Mato Grosso transformava-se em uma paisagem que tem muito de minha história, do lugar de onde venho e ocupo na educação. Os professores/ras leigos/as me ensinaram que é possível transpor barreiras, se acreditarmos na educação, uma vez que, mesmo com as privações, eles/as tinham orgulho de ser docentes, conseguir ensinar às crianças o que sabiam e como viver com respeito à alteridade do lugar do outro. Outros elementos são acrescentados para se pensar a educação:

A tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade: relação efetivamente construída, que tem na solidariedade o fundamento para a construção de uma postura educativa que não vê o outro, a outra cultura como deficiência ou como mera diferença, mas o reconhece como *legítimo outro*. O que implica pensar a sala de aula como espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes

culturas, que traduzem diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana.²⁶⁵

Essa concepção explica muitas questões defendidas por esta pesquisa, pois quando a professora Arlinda, o professor Davi e a Professora Marcolina narraram suas trajetórias de vida, pude perceber como se constituíram em agentes de transformação social, mudando a vida de uma criança, alfabetizando-a, mas esse feito era muito valorizado por todos da comunidade, e pouco pelos governantes. Por isso, escrever sobre a trajetória desses professores e defender que eles trabalhavam não visando ganhar dinheiro, sendo sua atuação livre do mando de uma política educacional que ordenasse formar mão de obra barata para a labuta no campo, mas defendiam uma formação humana para o viver em comunidade. Para Pérez, a “[...] reinvenção da comunidade é uma tarefa política, um processo que se materializa em ações rebeldes que subvertem o modo instituído de ser e fazer”²⁶⁶ e as memórias de professores pode contribuir para que possamos divulgar e trazer à cena acontecimentos sociais e educacionais vivenciados na carreira docente. Dessa forma:

Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências, nos forçam a perder nossa memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política — a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe. Numa realidade em que democracia e liberdade representam práticas de consumo e que o apagamento da memória coletiva constitui a senha para o *apartheid* social, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento.²⁶⁷

A percepção de que compartilhar memórias é uma maneira de mostrar o outro lado de acontecimentos, o lado de quem vivenciou em seu cotidiano a prática docente espontânea e não aquela imposta pelos governantes. Talvez quando os professores participantes da pesquisa socializaram seus conhecimentos conosco não tinham os mesmos a dimensão de como contribuiriam para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois foi uma forma de solidariedade: “A solidariedade como forma de conhecimento engendra práticas emancipatórias, que produzidas nas

²⁶⁵ PÉREZ, 2003, p. 6.

²⁶⁶ IBIDEM, p. 1.

²⁶⁷ IBIDEM.

dobras da realidade cotidiana se afirmam no silêncio das vozes caladas que ecoam do passado e recriam o futuro pela produção de novos tempos e sentidos”.²⁶⁸

Montenegro, ao ressaltar os estudos de Halbwachs, afirma que a memória individual e a memória social são inseparáveis, sendo que “[...] memória individual é também social, um entrevistado, ao realizar um relato de um acontecimento ou de uma experiência, está também trazendo a memória de uma parcela do grupo, da classe, da rede social da qual é parte”²⁶⁹. Por isso, os relatos de professores sobre a escola rural também possibilitaram reflexões sobre da comunidade e suas dificuldades de sobrevivência de uma gama maior de docentes que atuavam no espaço social do campo, a exemplo dos pagamentos que a profa. Marcolina recebia para ministrar as aulas, ou a ação de hospedar os alunos em casa para o período letivo, como fazia o Prof. Davi, marcas do respeito e confiança da população ao trabalho dos professores. A escola, nesse contexto, pode ter um aspecto diferenciado, pois se configura como

[...] lugar instituinte de práticas solidárias é também espaço de resistência, o trabalho com a memória reinventa a escola como lugar de criação de utopias, de resgate da história local e de memórias compartilhadas; memórias afetivas trabalhadas *no tempo sobre o tempo* _ rememorações _ lembranças e reflexões que possibilitam a compreensão do agora a partir do outrora. O passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa cotidiana.²⁷⁰

Contudo, não é simples trabalhar com história oral e memórias, pois corre-se o risco de ser aprisionado por elas, seja em desejos ou no momento da reconfiguração dos fatos do passado que podem sofrer alterações com a visão do presente. É remexer sentimentos, como alegrias, tristezas e decepções, talvez repassar a ideia de que se é impotente frente aos desmandos do poder público, e ao mesmo tempo superar as barreiras e permanecer na docência por mais de 20 anos seguidos. A comunidade se modifica e as crianças crescem e deixam a escola para trabalhar na cidade, ou em outra comunidade. Por isso, há uma complexidade de se trabalhar com memória em diferentes fontes. Montenegro acrescenta ao assunto que:

²⁶⁸ IBIDEM, p. 2.

²⁶⁹ MONTENEGRO, 2011, p. 5.

²⁷⁰ PÉREZ, 2003, p. 5-6.

[...] qualquer fonte, oral, imagética, impressa não funda por si qualquer área. Os relatos de memória, bem como os jornais, os inventários, as imagens, entre outras fontes, caras ao historiador têm suas especificidades que exigem que o pesquisador as conheça, para que possa construir análises críticas e escritas historiográficas que não redundem em meros relatórios de pesquisa.²⁷¹

Para não ficar somente nos relatos, uma técnica foi a de entrecruzar “[...] o relato colhido com outras fontes documentais, pois, do contrário, corre-se o risco de cair na armadilha da fonte ou do relato único, que dificulta (ou mesmo impossibilita) os deslocamentos analíticos”. Foi o que se procurou realizar nesta pesquisa, pois, cercado de inúmeras fontes que apresentasse a versão do poder público, que disseminava que a escola rural não servia para nada e sua educação era nula, os relatos e depoimentos serviram de contraponto ou contradiscurso, graças à contribuição oral dos professores que vivenciaram esse cotidiano, mostrando como a escola rural podia fortalecer a comunidade e contribuir para a educação daqueles que viviam em localidade distante das cidades.

²⁷¹ MONTENEGRO, 2011, p. 6.

CAPÍTULO 4: EM DEFESA DA ESCOLA RURAL



Ilustração 16: Escola da Zona do Triunfo – Triunfo - MT, 1957.
Fonte: SILVA (2015, p. 110).

4.1 A proposta para educação rural de Sud Mennucci

Neste capítulo, busca-se expor argumentos para defesa da escola rural de Mato Grosso e apresentar as ideias que surgiram para fixar o/a homem/mulher no campo, mas não para proporcionar meios para seu desenvolvimento e o da comunidade, mas sim para aprisioná-lo na lógica produtiva do mercado agrícola, contribuindo para aumentar o poderio dos grandes proprietários de terra. Na contramão dessas ideias, no cenário rural foram desenvolvidas experiências que mostraram o contrário, a exemplo de como a escola rural contribuía para mudar a situação da localidade, ofertando uma formação humanizada e solidária.

A escola rural se expandiu consideravelmente no Brasil e com ela os problemas advindos da escola, cujos conteúdos não se encaixavam no cotidiano do campo. Sud Mennucci, ao refletir sobre o problema das escolas rurais no estado de São Paulo, tratou a questão como a “chagas” da crise educacional que se alastrou pelo país, após o advento da revolução industrial. Não havia mão de obra qualificada para atender a demanda dos avanços da tecnologia, daí a escola não conseguir acompanhar tais alterações.

As escolas foram criadas em diferentes núcleos campestres de São Paulo, o que, num primeiro momento, foi recebido como sendo um benefício realizado pelo poder público aos moradores do campo. Mas isso trouxe consequências desastrosas ao cenário rural porque com um currículo dissociado dessa realidade, acabou por aguçar a vontade dos jovens de saírem dessas do campo e tentarem a vida na cidade. O autor ressalta: “A disseminação intensiva das escolas rurais já nos levou a verificar este assombro: estamos furtando da lavoura, por meio do ensino oficial, aquilo com que de mais solido poderá ella contar para o seu desenvolvimento”.²⁷²

As crianças e jovens são considerados o futuro das comunidades e se elas não permanecerem na localidade acabariam com a organização local e haveria o esvaziamento do campo: “As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenena a alma dos filhos dos nossos lavradores, creando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade”.²⁷³ Enganosa porque na cidade não havia espaço/trabalho para todas as pessoas. Com a industrialização, as máquinas substituíram paulatinamente o trabalhador urbano e

²⁷² MENNUCCI, 1930, p. 72.

²⁷³ IBIDEM, p. 73.

muitos postos de trabalho foram fechados. A população sem emprego cresceu e se multiplicou, ficando a deriva nas ruas, isso raramente se via no campo, pois a solidariedade e cooperação estavam presentes, praticamente, em todas as comunidades.

Dessa forma, aprender a ler, escrever e demais noções expressas no currículo mínimo destinado à escola rural, acabava, “[...] em vez de auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um toxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola”.²⁷⁴ Para que os pais deveriam enviar os filhos para uma escola que lhes fazia querer sair do campo?

Talvez resida nessa questão algumas resistências da comunidade em ter professores nas escolas rurais que não pertencem à localidade e/ou que não entendessem à sistemática da vida no campo. O fracasso das escolas rurais, segundo Mennucci, era atribuído “[...] ao descaso dos campônios, cuja ignorância não lhes permitia verem os lucros que seus filhos teriam com o ensino”.²⁷⁵ Qual seria esse lucro? Incentivar o esvaziamento do campo? A não valorização do viver em comunidade? Ou, ainda, incuti-lhes um espírito individualista que buscasse riquezas sem se importar com as outras pessoas?

A escola rural deveria começar a ser diferenciada por atender à demanda dos alunos de acordo com as necessidades da comunidade. Seus horários deveriam ser flexíveis, já que o trabalho no campo começava bem cedinho e, quando sol despontava com todo o seu esplendor, não seria adequado trabalhar no campo, mas sim o de ir à escola. À tarde também poderia ser plausível de reflexão e/ou à noite. O autor acima citado conjectura essas questões como forma de buscar uma proposta que atendesse as necessidades da escola e das famílias, cujos filhos sempre os auxiliavam na lida com a terra. Para Puziol e Silva, “[...] a educação do campo tem como princípio a dimensão do trabalho, o que reforça o lugar das relações sociais na formação humana, e, nesse sentido, o sujeito educativo não precisa ser uma pessoa ou estar na escola”²⁷⁶ para que o ato educativo aconteça, pois, as ações educativas perpassam o território da escola, se estendendo por todos os espaços da comunidade.

²⁷⁴ IBIDEM.

²⁷⁵ IBIDEM, p. 75.

²⁷⁶ PUZIOL; SILVA, 2010, p. 3.

Outro entrave às mudanças na escola rural, espalhada pelo estado de São Paulo, era que os professores destinados a ministrar aulas nestas escolas, eram recém-formados nas escolas normais e tinham em média 20 anos. Uma idade em que o mundo urbano se distanciava muito do rural. O professor, acostumado com a cidade e o conforto que ela lhe oferecia, já que as escolas normais não eram acessíveis às camadas pobres, se vê em um local adverso, com crianças desprovidas dos costumes da cidade e que não se comparavam aos alunos dos grupos escolares. Tal disparidade pode ser ilustrada com os alunos do professor Davi que não tinham chinelos para ir à escola, indo descalços. Mennucci aponta os possíveis resultados advindos da empreitada de nomear professores urbanos para escolas rurais: “O resultado só pode e só tem sido um: essa creança nunca será o professor que os meios ruraes reclama. Sentir-se-á num inferno, de que precisa sahir o mais depressa, custe o que custar. Allí ele se estiola, atraza e azeda”.²⁷⁷

O mal-estar na educação não se apresentava somente na cidade, onde a problemática social, como a violência, o desemprego, falta de valorização do professorado fazia com que os docentes se sentissem desmotivados a contribuir com uma educação tida como “transformadora”. No campo, essa situação também se fazia representar, no contexto dos anos de 1930, nos escritos de Mennucci. O mal-estar na educação parece que estava presente em tempos remotos e chegou à contemporaneidade como um “espinho” que cada vez mais se aprofundava no sistema educacional, modificando o cotidiano de muitas escolas: “Os educandos manifestam a impossibilidade de suportar a escola com seus comportamentos. Os educadores conduzem seus trabalhos em esforços que beiram ao insuportável”.²⁷⁸

Quando o professor cumpria o prazo de experiência exigido no início de carreira, qual seja, dois anos de atuação na zona rural, solicitava transferência imediatamente e alardeava a inferioridades das escolas rurais, fazendo com que fosse cada vez mais difícil um normalista aceitar assumir uma escola numa zona campesina. Haveria como criar uma escola idealizada para o urbano no campo? Isso talvez acirrasse o esvaziamento do campo em busca de um ideal de vida ofertado na cidade? Sá e Silva oferecem subsídios para refletir as questões:

²⁷⁷ MENNUCCI, 1930, p. 79.

²⁷⁸ DIAS, 2007, p. 15.

A escola construída na zona rural, mesmo sendo edificada para esse fim específico, era de tábua e plenamente condizente com a realidade, uma vez que padrão arquitetônico das residências dos habitantes da zona rural seguia esse modelo. Isso justifica a aceitação dos professores que lecionavam nas escolas rurais que, em momento algum, reclamaram de semelhante situação, mesmo estando os padrões físicos dessa escola longe de se comparar com as localizadas no espaço urbano e, até mesmo às monumentais estruturas arquitetônicas dos grupos escolares.²⁷⁹

Em Mato Grosso, os caminhos da pesquisa nos levaram a conhecer a Profa. Arlinda, normalista que foi nomeada para a escola rural na comunidade de Bauchí – Rosário Oeste-MT. Ela contou que sofreu muito no início de sua carreira, até uma madeira pesada ela utilizou para segurar a porta de sua casa, por causa das onças que havia na localidade, mas, que aprendeu a viver no local e desfrutar da simplicidade do campo. Não lhe faltava nada, a comunidade contribuía para o seu bem-estar e sua mãe também criava galinhas para ajudar no sustento da casa. Quando foi transferida para dar aulas no Grupo Escolar, percebeu a diferença e a competitividade que havia na escola urbana, cada qual querendo ser melhor que o outro e sempre desfavorecendo as professoras que vinham das escolas rurais.

Mennucci considerava que a cidade não aguentava mais com os problemas advindos do êxodo rural e uma proposta para minar o problema foi apresentado pelo autor, tendo por base o princípio de que a educação brasileira tem a prática de importar para o país modelos educativos do exterior. Esses modelos e psicologias não atendem as necessidades de um país cuja vastidão é povoada por uma diversidade de pessoas e regiões: “É preciso que a escola, pela sua maneira especial de actuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo typico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado”.²⁸⁰

A incerteza e a mobilidade das pessoas no campo fez com que o problema nas áreas rurais se agravasse. Se o pequeno produtor rural tivesse a posse da terra e se fixasse no campo, poderia, assim, pensar em um tipo de professor que viesse ao encontro das necessidades das comunidades rurais:

²⁷⁹ SÁ; SILVA, 2015, p. 75.

²⁸⁰ MENNUCCI, 1930, p. 81.

[...] será o momento de criar o tipo do professor rural, com mentalidade oposta à que tem hoje, isto é, com um perfil psicológico voltado diretamente para o campo, indiferente, senão mesmo quase antipático, a cidade, tipo de homem que se proponha incentivar, através do prestígio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola.²⁸¹

Uma questão diferia muito da realidade de Mato Grosso, onde a maioria dos docentes que ministrava aulas nas escolas rurais era constituída de mulheres. Talvez no estado de São Paulo ocorresse de maneira diferente.

Foi delegado a Sud Mennucci o encargo de espalhar uma ideologia chamada “Ruralismo Pedagógico”, que se espalhou por todo país. Para Menezes, os preceitos pregados por esse intelectual ruralista,

[...] considera a necessidade de integração da zona rural à realidade brasileira. Ressalta que sendo o Brasil um país essencialmente agrícola, é necessário voltar-se para o meio rural para, então, solidificar-se como um país desenvolvido, no sentido educacional, social, cultural e econômico. Para ele, os homens da cidade ignoram que toda a riqueza e prosperidade de uma nação está no campo. Ignoram que sem a produção rural, a cidade não terá condições satisfatória de sustento, pois a terra é fonte primária de alimentação do homem.²⁸²

A crítica que se faz à teoria ruralista se encontra, principalmente, em suas bases higienistas, pois o autor previa uma formação de professores para atuar nas escolas rurais que pudesse ser alicerçada em um tripé: pedagógico, professor-médico e professor-agrônomo, dessa forma se concentraria a formação ideal para a mentalidade agrícola. Para Mennucci, a ignorância que imperava no campo era histórica e tinha suas raízes nos tempos da escravidão, pois o campo foi esquecido após o início da industrialização, e o urbano ganhou maior destaque.

Um exemplo de como as ideias ruralistas tinha fundamentação nos conceitos higienistas, foi o ensino ministrado no Grupo Escolar do Butantan de São Paulo, apresentado por Mota (2010). O autor conta que ali, nos anos de 1935, pelo Decreto de 3 de julho do mesmo ano, o então Secretário da Educação, Cantídio de Moura Campos, autorizou a ruralização do ensino no citado Grupo Escolar. Ao entrevistar uma das professoras responsáveis pela efetivação da nova metodologia de ensino rural desse Grupo Escolar, a professora Noêmia Cruz (educadora sanitária), ela ponderou que “[...] esperava de toda essa formação a inversão dos conhecimentos

²⁸¹ IBIDEM, p. 128.

²⁸² MENEZES, 2015, p. 68.

didáticos oficiais até então aplicados nas escolas rurais, desenvolvendo uma metodologia ruralista própria e, por mais que se tentasse negá-lo, pautada em técnicas urbanas e higienistas”.²⁸³

Os alunos deveriam superar a ignorância que a vida no campo lhes proporcionava, e suas atitudes “[...] deveriam ser enfeixadas numa série de posturas envolvendo uma moral do homem do campo atrelada aos preceitos da higiene do homem urbano, como lavar as mãos e os alimentos, a maneira de mastigar, de sentar, falar etc”.²⁸⁴ O ensino, aos moldes propostos pela professora Noêmia, acabava por reproduzir na escola rural uma educação formatada para um viver citadino, o que poderia fortalecer ainda mais a ansiedade das pessoas do campo de ter uma vida urbana e vivenciar na prática do cotidiano apresentado nas aulas.

A educação rural, nos preceitos ruralistas, estaria sempre voltada para atender a demanda de matéria-prima e das mercadorias da cidade, sendo que os trabalhadores egressos do campo buscavam ali uma chance de emprego “[...] representa um espaço demográfico de quais as cidades não dispõem para absorver o número de operários decorrentes do êxodo rural”.²⁸⁵

A escola rural no viés ruralista teria a grande missão de formar para o trabalho no campo e atender aos anseios dos governantes e dos grandes latifundiários, que almejavam o avanço das fronteiras agrícolas subjugando as pequenas propriedades rurais. Esta reflexão sobre o pensamento ruralista parte de informações como a que ressalta:

Tanto Alberto Torres quanto Sud Mennucci acreditam que a monocultura latifundiária, além de ser um mal, produz efeito desastroso para a economia do país, impedindo, assim, o progresso da nação. Ambos autores defendem a policultura como formação estável de exploração lucrativa. Para eles, somente por meio de uma profunda pulverização da propriedade territorial é que se atingiria a melhoria agrária e econômica do país.²⁸⁶

Acredita-se que seria difícil, entre as décadas de 1940 até a de 1960, encontrar pequenos produtores que plantassem uma variedade de produtos agrícolas ao mesmo tempo. Dessa forma, a policultura, pelo menos em Mato Grosso era algo complexo de ser efetivada nas áreas estudadas. As roças de mandioca e

²⁸³ MOTA, 2010, p. 15.

²⁸⁴ IBIDEM, p. 9.

²⁸⁵ MENEZES, 2015, p. 91.

²⁸⁶ IBIDEM, p. 95.

milho, por exemplos, eram para subsistência das famílias no campo, uma vez que essa produção não se efetiva em grande escala para atender ao mercado consumidor da cidade.

A crítica maior realizada pelos ruralistas e considerada como de efeito pejorativa por este trabalho, é que os dois ruralistas citados, consideravam o campo miserável e que essa miséria não era só em condições materiais de vida, mas também de cultura e formação, desconsiderando tudo que se referiam ao rural e ainda enfatizava que o campo era povoado por miseráveis, problema decorrente da falta de investimento público. É degradante a forma com que retratam o campo, Menezes faz referência a essa questão dizendo que:

Para eles, os problemas com a formação de uma população ociosa e miserável nos campos e nos sertões brasileiros, sem trabalho, sem leis, sem saúde, sem educação, conduziram a uma migração em massa para as regiões centrais do Brasil. Essa população carregaria o estigma da miséria e permaneceria à margem do trabalho, da saúde e da educação.²⁸⁷

Para Sá e Silva (2014, p. 64), a industrialização foi o fato principal “[...] responsável pela migração de parte da população que moravam no campo para as cidades, com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida”²⁸⁸, mascarando as reais pretensões de fixar o homem no campo e trabalhar em prol do desenvolvimento econômico do país. As correntes que buscavam uma educação diferenciada não visavam a melhoria da comunidade campesina, mas sim lucro que elas ofereceriam com o atendimento de produtos e de mão de obra.

A proposta ruralista em Mato Grosso também articulava “[...] a educação com higienização do povo, previa melhores condições de vida ao homem do campo, para que estes pudessem se casar e ter filhos saudáveis”.²⁸⁹ Incrivelmente, a elite se fortaleceu com o ideal ruralista propagado por Sud Mennucci e Alberto Torres em São Paulo, por isso, é preciso investigar por que a elite estava preocupada com a educação rural? Qual o fundamento de todo esse movimento para mudar o ensino rural?

Em Mato Grosso, duas obras expressaram os preceitos do Ruralismo Pedagógicos, o livro intitulado “*Pelo Ensino Rural*”, de Julio G. Vaz Cerquinho, de

²⁸⁷ IBIDEM, p. 96.

²⁸⁸ SÁ; SILVA, 2014, p. 64.

²⁸⁹ IBIDEM, p. 74.

1937 e “*Aspecto Matogrossense do Ensino Rural* (1942)” de Gervásio Leite. Os autores propuseram as mesmas mudanças ressaltadas por Mennucci em São Paulo. Reforçara, também que a escola rural não servia para nada e poderia ser mais produtiva caso contribuísse para o desenvolvimento do país. Se até o Estado Novo, não haviam se verificado melhoras protagonizadas pela escola rural, na visão dos governantes, com o alavancamento das ideias ruralistas a situação ficou mais complexa, contribuindo para que esse fato tenha sido o eixo propulsor da proposta para a formação dos professores leigos em Mato Grosso, a partir dos anos de 1960.

A proposta ruralista foi aceita, pelos intelectuais e governantes porque tinha o ideal fortalecer um Brasil agrário. Esse ideário foi divulgado de

[...] várias formas, tais como, livros, periódicos, conferências e outros eventos, associações e também por intermédio de políticas governamentais, especialmente quando integrantes do ruralismo pedagógico ocuparam cargos no Estado, mais especificamente na área da Educação. No que se refere à apropriação, a hipótese é de que, partindo dos próprios pressupostos ruralistas, esse modelo educacional deveria ser adequado a cada região do Brasil, um país de extensão continental. Já no que se refere à ressonância de referenciais estrangeiros, a hipótese é de que os principais referenciais em circulação tiveram suas origens em diferentes países e continentes.²⁹⁰

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, no ano de 1942, foi um dos momentos de sedimentação e fortalecimento das ideias ruralistas, e dele participou, dentre outros representantes de Mato Grosso, Gervásio Leite. Silva esclarece que Leite “[...] ao discorrer sobre a escola rural mato-grossense, irmanou com o pensamento de Cerquinho, acrescentando que os professores das escolas rurais não interagem por absoluta falta de formação no meio rural”.²⁹¹

Sobre a educação destinada às escolas rurais no viés ruralista, Silva esclarece:

Os cursos objetivavam oferecer meios para que os estudantes pudessem permanecer nas áreas rurais e se tornar ou dar continuidade às atividades familiares de produtor agrícola e/ou criador de animais, fazendo com que, além de tirar delas o seu sustento, contribuísse para o desenvolvimento econômico do país, objetivos almejados pelos ruralistas.²⁹²

²⁹⁰ MORAES; CHALOPA, 2015, p. 8.

²⁹¹ SILVA, 2014, p. 66.

²⁹² IBIDEM, p. 70.

Este contexto estaria entrelaçado com as propostas apresentadas no 8º Congresso em Goiânia. Nele se efetivou ainda a defesa de uma escola para a cidade e outra diferenciada para o campo. No congresso, tramitou a ideia que:

[...] era a de que existia uma escola para as cidades, para o meio urbano e esta não precisava de adjetivos. Tratava-se da escola e pronto. No meio rural, entretanto, fazia-se urgente organizar uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao seu meio.²⁹³

O ruralismo Pedagógico apresentava ideias que “[...] já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”.²⁹⁴ Um dos principais interesses era fazer com que a escola rural contribuísse com o capital agrário. Nessa conjuntura, ela se prestaria enquanto veículo capaz de propagar os ideais ruralistas e fazer com que a população do campo aceitasse o fato de que o insucesso educacional se devia à ignorância de sua população.

A escola rural deveria oferecer, nessa medida, meios para que as pessoas pudessem viver no campo sob o ideário do capital, onde não haveria formação do humano, já que as técnicas aprendidas pelo trabalhador eram mais importantes do que se ter um sujeito pensante e capaz de transformar a comunidade que vivia. A educação assumia, então, outra conotação não humanizada. Educar estava ligado ao fato de convencer pessoas das áreas rurais a não deixar suas casas no campo e utilizar os ensinamentos transmitidos pela nova conjuntura:

[...] no sentido de proporcionar ao homem habilitações adequadas à sua utilização produtiva no trabalho rural, como pretendia-se que esse fator (humano) de produção fosse retido em seus lócus de origem, para que não houvesse escassez de mão-de-obra rural e, ao mesmo tempo, o êxodo não provocasse outra ordem de consequências.²⁹⁵

Uma das intenções da proposta ruralista era povoar as regiões rurais com pouca densidade populacional: “O destino das crianças do campo, então, estaria sujeito à escola primária que criasse condições para a sua permanência no meio

²⁹³ PRADO, 2013, p. 12.

²⁹⁴ IBIDEM, p. 6.

²⁹⁵ IBIDEM, p. 15.

rural, adaptando-as econômica, moral e socialmente”.²⁹⁶ Essa ação seria executada pela instituição escolar capaz de fazê-la aceitar sem questionamento.

Percebe que a proposta de Sud Mennucci pode ter contribuído para abertura de espaço para se pensar que a educação rural e muitos de seus preceitos poderiam ser transformados em benefícios para escola rural. Um exemplo é a questão de formação de professores que tivessem conhecimento da realidade do campo, essa seria uma das prerrogativas que contribuiria para o fortalecimento da escola nas áreas rurais. Historicamente, se pode observar que nas experiências com professores que vinham das áreas urbanas para ministrarem aulas no campo, verificou-se que eles sofriam muito com o cotidiano na roça e talvez isso possa ter contribuído para o fortalecimento das ideias que a escola rural era “ineficiente”, transformando-se em “arma” para fortalecimento do movimento ruralista, que visava modificar a comunidade, mas não somente na educação, mas no viver em geral. Talvez por isso, cada vez mais emerge a hipótese de que em Mato Grosso, um estado que apresenta características extremamente rurais, a escola ideal foi a escola rural sob o comando de professores leigos, pois conseguiram a proeza de contribuir com a educação de mato-grossense em diferentes localidades do Estado. Se tivessem eles sido retirados e fechadas as escolas rurais, nos anos compreendido neste estudo, o que restaria da educação em Mato Grosso? E como ficaria a Educação da população campesina?

4.2 O Ensino Rural e Educação Popular – conexões

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem.²⁹⁷

A comunidade, a todo o momento da trajetória de estudos sobre a escola rural em Mato Grosso, aparece como sendo fundamental para que uma escola fosse aberta e permanecesse funcionando nas áreas de difíceis acessos. Os professores

²⁹⁶ IBIDEM, p. 17.

²⁹⁷ FREIRE, 1987, p. 33.

só podiam contar com a comunidade para sobreviver frente aos desafios que o campo oferecia. Caso tal docente fosse originário da cidade, fica cada vez mais sob o olhar atento e cuidados da população, pois seriam os moradores que lhe ensinariam o viver cotidiano do campo. Dessa forma, início essa parte do trabalho utilizando as palavras sábias de Freire (1967), porque, tanto o educador como educando irão, no cotidiano da escola rural, potencializar meios para fazer com que a educação aconteça e tenha significado.

Os professores leigos de Mato Grosso, em seus relatos, demonstraram muito da questão de convivência e do respeito ao próximo, cujo diálogo faz parte da metodologia aplicada em sala de aula. Silva (2014) apresenta história de vida de professores e alunos da escola rural em Mato Grosso e, ao conversar com Maurício, um aluno de escola rural de Rosário Oeste-MT, percebe que os alunos dialogavam com o professor. Ele conta que seu professor Gumercindo

[...] não gostava de brigas no colégio; se na hora do recreio os meninos brigassem, ele, no outro dia, já não liberava a bola para brincadeira e eles ficavam uma semana sem ninguém jogar bola, ficavam todos sentados na hora do recreio e ninguém ia brigar, porque ele não gostava disso²⁹⁸.

Infere-se que ele dialogava nas aulas e explicava que tal comportamento não seria aceito, eram regras de convivência em grupo. Tamanho era o respeito e a admiração demonstrados por Maurício ao prof. Gumercindo que ele gostaria de ficar morando com este para estudar, mas a família não permitiu, porque precisava muito dele para ajudar nos afazeres da roça: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”²⁹⁹, todos temos algo a ensinar e a aprender, e essa dinâmica é constante na vida do ser humano que busca a libertação das prisões do mundo e faz, do ato de aprender, uma ação libertadora.

Ao relacionar a educação popular com o ensino rural, deve-se se atentar para não cair nas amarras do capital, pois, até mesmo as políticas educacionais de massa podem objetivar o controle e a dominação, jamais a libertação. Por isso, a educação popular pode assumir algumas intencionalidades: “Em determinados momentos ela é referida como o direito de todos à escola, ou seja, à educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado”.³⁰⁰ Neste caso, a luta pela escola rural

²⁹⁸ SILVA, 2014.

²⁹⁹ FREIRE, 1999, p. 43

³⁰⁰ BRASIL, 2014, p. 29.

diferenciada que atendesse as necessidades do povo do campo, com currículo diferenciado das escolas urbanas e que propiciasse a transformação, seria um objetivo almejado pelas comunidades rurais, mais ainda que a escola fosse subsidiada pelo Estado, já que a comunidades é que cuidava das escolas rurais.

Outra vertente de educação popular pode adquirir um viés totalmente capitalista, pois a educação visava a “[...] preparação de recursos humanos para servir ao mercado, como impulso ao desenvolvimento econômico, industrial, que considera o padrão sociopolítico como dado inalterável da realidade”.³⁰¹ Talvez, o mais almejado pelos governantes, fosse formatar a educação do campo e fazer com que as pessoas aprendessem a trabalhar para aumentar a produção. Nessa vertente, a educação popular serviria, a meu ver, de aprisionamento humano, no que diz respeito à criatividade.

A terceira vertente que pode ser assumida pela educação popular, e esse vem ao encontro das reflexões sobre o ensino nas escolas rurais, é a de que as “[...] práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso”.³⁰² Não há necessidade de sair do campo para sobreviver, mas de transformar a vida em comunidade, em um meio de que favoreça as pessoas que nela vivem, e a escola faz integra esse projeto, fornecendo meios para formação crítica e humana dos indivíduos.

Na educação a sua capacidade de transformar o ser o humano, Sterling acrescenta que “[...] a educação consiste no meio capaz de possibilitar tal conquista, de forma a assumir extenso significado, ou seja, torna-se uma ‘educação do homem’”.³⁰³ Como na trajetória do aluno da escola rural Maurício, a transformação na vida dele foi marcada pela educação primária e pelo professor que reconheceu seu potencial.

A educação popular tem sua fundamentação principalmente na perspectiva freiriana, segundo a qual a educação é uma ação dialógica com o mundo, pois “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda”.³⁰⁴ Amor no aprender as primeiras letras, amor pela escola, faz

³⁰¹ IBIDEM, p. 29.

³⁰² IBIDEM, p. 30.

³⁰³ STERLING, 2015, p. 266.

³⁰⁴ FREIRE, 1987, p. 45.

com que os obstáculos se transformem em pequenas pedras, como a distância para se chegar à escola:

Era longe para ir e não tinha condução para escola, saía 6h00 horas da manhã e chegava na escola 7h30min. Nós íamos correndo para não chegar atrasados; quando ia para colégio nós assoviava para chamar os colegas pelo caminho, porque íamos todo para o mesmo rumo e bornalzinho de pano para guardar o livro, o lápis e o raspador; mamãe arrumava uma farofa de ovo para comer no recreio; cada um pegava sua latinha na escola e ia lá do lado para comer sua matula³⁰⁵.

Assim, o compromisso com a educação era firmado no silêncio do cotidiano da vida no campo, pois os pais a valorizavam e faziam de tudo para que as crianças pudessem estudar pelo menos o primário. Isso, a meu ver, é um ato de amor, daí a defesa do humano e da escola rural enquanto local de formação. Os professores leigos não desistiram da escola e nem dos alunos, porque eram comprometidos com o ato educativo. Para Paulo Freire, “[...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejamos estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.³⁰⁶ Talvez seja essa amorosidade pela educação e pelo ser humano uma das características presentes nas falas da maioria dos/as professores/as das escolas rurais pesquisadas.

O sujeito é participante do processo educativo, por isso, a escola deve criar condições para que a aprendizagem ocorra nessa perspectiva, onde a educação pode apresentar uma “[...] nova dimensão com a alteração de evidência do sujeito no processo educativo, uma vez que ela não poderá mais ser abalizada no domínio de livros e fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelo próprio educando”.³⁰⁷

O trabalho da escola em consonância com as características da comunidade poderá fortalecer os laços sociais, saberes locais e os sujeitos: “A escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal e também para a inserção na comunidade e emancipação social e pessoal, ela não tem um fim em si mesma, mas sim está a serviço da comunidade”.³⁰⁸

³⁰⁵ ALMEIDA, Depoimento. Rosário Oeste-MT, 21 de junho de 2012

³⁰⁶ FREIRE, 1993, p. 45.

³⁰⁷ STERING, 2015, p. 267.

³⁰⁸ LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p. 1.

Uma prática recorrente em Mato Grosso para escolher o/a professor/a era privilegiar, entre as pessoas da comunidade, uma que soubesse ler, escrever e contar, que tivesse concluído o ensino primário e/ou que, mesmo sem ter finalizado o esse nível de ensino, tivesse condições de assumir a escola rural. Percebo que essa questão era uma ação sábia da comunidade, pois de que adiantaria vir alguém da cidade para lecionar no campo sem entender do cotidiano e particularidades da localidade? Se fosse um professor da cidade poderia ser problemático, pois, segundo Lourenzi, Zanon e Wizniewsky, seria um docente que encontraria “[...] sérias dificuldades de compreender, valorizar e dinamizar a realidade local, e principalmente em preservar os saberes tradicionais, pois muitos desses professores são sujeitos urbanos com formação urbana que apenas atuam no meio rural”.³⁰⁹ A educação nas comunidades rurais pode ser definida como indissociável, como esclarece Sterling:

Educação e vida são indissociáveis. Assim, ela deve acontecer de forma natural, seguindo gradualmente cada uma das etapas da vida do ser humano, na perspectiva da educação ao longo da vida. Nessa direção, cabe ao educador considerar o ser em formação com as especificidades próprias de cada um, de forma a considerar que o homem não nasce pronto, ele se constrói a cada momento. Assim, educar para a subjetividade é uma arte que requer habilidades específicas daquele que a prática.³¹⁰

A autora traz uma concepção de educação que vem ao encontro da defesa desse trabalho, fortalecendo a defesa da escola rural. Quando a professora Neide Almeida narra a criação da Escola Rural Mista de Cachoeira Rica, em Mato Grosso, a comunidade foi fundamental para a efetivação do projeto da escola.

Silva (2014) explica que a escola de Cachoeira Rica, Chapada dos Guimarães-MT, foi criada pelo Decreto-Lei nº 274, de 26 de maio de 1939, e que o fazendeiro contribuiu fornecendo materiais didáticos para o início das aulas. A escola atendia mais de 60 crianças em idade escolar, sendo oriundas das diferentes localidades circunvizinhas à Cachoeira Rica. Como a professora Neide havia terminado o primário e morava na região, foi convidada para assumir a escola. Ela conhecia todos na comunidade e, quando necessário, convocava os pais para realizar reparos na pequena escola coberta de palha. Os bancos, mesa e quadro

³⁰⁹ IDEM, p. 2.

³¹⁰ STERLING, 2015, p. 267.

foram confeccionados pela comunidade, por isso, quando necessitava de ajuda ela promovia um mutirão, oferecendo um almoço, e todos participavam. Isso indica o compromisso da comunidade para com a educação e pela escola:

Tinha uma mesa só e muitos bancos, eu pedia para os pais para fazerem bancos de madeira e eles faziam, a casa era de palha quando chovia começava a pingar lá dentro, eu fazia mutirão com os pais e eles cobriam a sala para mim, nunca tive dificuldade com os pais, éramos unidos, quando marcava reunião, a escola ficava cheia e se quisesse marcar um almoço no colégio, todo mundo ajudava³¹¹.

Esse movimento de reunir a comunidade em prol da educação também faz parte da Educação Popular, porque a esta ocorre “[...] onde está o povo do campo e da cidade que lutam dia a dia há anos para que possam ter voz e vez, serem protagonistas e construtores de sua própria história”, valorizando diferentes saberes.³¹² A comunidade é convidada a opinar sobre a escola, a construir e realizar reparos, enfim, sentir que aquele espaço pertence a todos(as).

Dessa forma, a Educação Popular se configura como “[...] uma ferramenta necessária para que seus princípios, como o da amorosidade e do respeito aos diferentes saberes, sejam consolidados em espaços como de escolas públicas, dos hospitais, universidades, faculdades entre outros”.³¹³

Irala narra a trajetória de criação da Escola Rural Mista da Picadinha (Dourados³¹⁴), cuja instituição estava ligada à necessidade de ofertar o ensino primário para crianças em idade escolar da região. A escola foi criada em 1942, funcionando na casa de um dos moradores da localidade, “[...] foi somente com o aumento da demanda de crianças que surgiu, então, a necessidade de ampliar o atendimento dos alunos por meio da construção de uma casa de madeira”.³¹⁵

A comunidade também estava presente na construção da escola rural em diferentes localidades de Mato Grosso, até mesmo para levantar as paredes da escola. O mesmo autor ressalta sobre o assunto que, em “[...] 1943, as instalações dessa Escola foram construídas em sistema de mutirão: a comunidade local participou da construção, colaborando tanto na execução da obra quanto fazendo

³¹¹ AMORIM, depoimento, Cachoeira Rica - MT, 11 de maio de 2012.

³¹² BRASIL, 2014, p. 64.

³¹³ IBIDEM.

³¹⁴ Atualmente Dourados pertence ao estado de Mato Grosso do Sul.

³¹⁵ IRALA, 2014, p. 86.

doações em dinheiro”.³¹⁶ Será que os embates relacionados com a escola rural em Mato Grosso tinham como fundamento minar o fortalecimento da comunidade?

A escola de Picadinha seguiu a mesma estrutura das demais apresentadas neste trabalho, “[...] estruturas físicas precárias, improvisadas e professores que ministravam aulas em espaços como barracões, galpões ou casarões, cujas condições não eram mínimas, sequer, para desenvolver as atividades de ensino”.³¹⁷

Sobre os estudantes da citada escola, Irala explica que a “Escola atendia, em regime misto e multisseriado, as crianças em idade escolar, moradoras da Picadinha, bem como aquelas que moravam nos sítios e fazendas vizinhas”, e muitos alunos andavam distâncias para chegarem à escola, como foi também a realidade do aluno Maurício de Rosário Oeste-MT. As famílias, nas áreas rurais, eram numerosas, um casal tinha mais de 6 filhos e as crianças contribuía com o trabalho agrícola familiar. Como as demais realidades apresentadas neste trabalho, a Escola de Picadinha era de responsabilidade de uma professora leiga. Dos professores que passaram por ela, o autor destaca “Doroti Martins Ferreira”³¹⁸, professora nos anos de 1960. Ela possuía o ensino ginásial incompleto e foi escolhida, talvez por ser moradora da localidade de Picadinha. Pelos registros apresentados em sua pesquisa, essa professora permaneceu na escola do Distrito de Picadinha por 20 anos.

Percebe-se que o professor, por pertencer à comunidade, permanecia muitos anos na escola, acompanhando e participando diretamente das transformações locais através de seu trabalho. Pode ocorrer que o professor ministre aula para os alunos e futuramente para os filhos destes, como se fosse participante ativo da vida da comunidade, não como espectador, mas como sujeito/agente capaz de contribuir para formação humana da comunidade.

Acredita-se que não há respeito onde o diálogo não opere, uma vez que o respeito ao educando em formação se faz por meio da abertura de espaço para a criatividade, a curiosidade, o diálogo com o outro, algo que parece ter sido negligenciado quando referente ao campo. Dessa forma, os saberes “[...] históricos das comunidades camponesas, assim como a cultura do campo, foram negligenciados. Os valores do homem do campo foram negados, considerados

³¹⁶ IBIDEM.

³¹⁷ IBIDEM.

³¹⁸ IBIDEM, p. 93.

inferiores e desprovidos de significado prático para a vida humana”³¹⁹. Isso fez com que as comunidades rurais se tornassem sinônimo de precariedade e pobreza, local sem condições mínimas de sobrevivência.

Esse contexto, talvez representasse um dos grandes desafios enfrentados pelos professores e professoras que ministraram aulas nas escolas rurais de Mato Grosso, no período de estudo (1945-1965), superando obstáculos e promovendo uma educação que fortalecesse o pertencimento dos alunos, das comunidades e da conjuntura local, enfim, que o fizesse ser sujeito de transformação, como aconteceu com o professor Davi. Ele foi aluno da escola rural e protagonista quando assumiu a escola que ele estudou, para que as crianças das novas gerações não ficassem sem ter acesso à educação. Foi um ato de coragem e respeito, já que ele era jovem. Em seu relato, o professor diz que não tinha idade suficiente para tal façanha, mas o compromisso com a comunidade de Pedras o fez aceitar o convite. Seu pai não podia mais ministrar aulas e a comunidade apostou na sua capacidade de ser professor da escola que eles ajudaram a edificar.

Quando se reflete sobre a Escola Rural, três conceitos freirianos podem ser utilizados para fomentar a reflexão sobre as dificuldades e o cotidiano, quais sejam: “inédito viável”, “situações limites” e “atos-limites”. O “inédito viável” freiriano, se estabelece enquanto uma categoria que se relaciona

[...] à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das situações limites que se apresentam na vida social e pessoal³²⁰.

Acredita-se que quando o professor Davi foi convidado a assumir a escola da comunidade de Pedras, já com a informação de que não havia professor e ela poderia fechar, ele deve ter pensado que não conseguiria, uma vez que naquele momento as “situações limites” apresentadas não ofertavam conjecturas viáveis para seu sucesso e por isso, o “inédito viável” não tinha condições propícias de se efetivar. Talvez, no primeiro momento, ele tenha sido fatalista, pois iria assumir uma escola que não existia para o poder público, visto não ser reconhecida, com mais de

³¹⁹ SOUZA, 2009, p. 67.

³²⁰ FREITAS, 2005, p. 4-5.

60 alunos para alfabetizar e ele sem experiência docente. Como transformar a realidade dessas crianças sem ter o curso normal para professores?

Percebe-se que, na vida, enfrentam-se muitas dificuldades e barreiras “situações limites” que levam os seres humanos a querer desistir de seus sonhos, por não conseguirem superar obstáculos. No fato de buscar a superação, os obstáculos “[...] não são as ‘situações limites’, em si mesma, geradora de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”³²¹.

A ação de acreditar que era capaz de mudar a realidade ali posta e transformar o momento difícil em superação, foi o que fez o prof. Davi aceitar e contribuir com a comunidade de Pedras-MT por mais de 20 anos. As ações cotidianas realizadas pelo professor em questão podem ser chamadas de “atos-limites”, o que fez com que ele se empenhasse para superar os problemas. Uma das ações que o professor Davi fez foi informar as autoridades educacionais sobre a existência dessa escola rural de Pedras, e para comprovação levou o caderno em que ele anotava as presenças e faltas dos alunos, e também as notas. O registro de suas atividades fez com que a escola fosse visitada e que ele passasse a receber o pagamento pelas aulas. Acredita-se que por meio de “[...] sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam história e se fazer seres histórico-sociais.” ³²²

Percebe-se que os professores e professoras leigas sujeitos desse trabalho realizaram muitos “atos-limites” para superar os obstáculos e continuar na docência, seja enfrentando o poder governamental, para o qual eles/elas e a escola rural não tinha serventia alguma para a educação, seja mostrando como a professora leiga, que tirou o primeiro lugar no concurso em Mato Grosso, enfatizado no primeiro capítulo da tese, destacando-a enquanto protagonista, ao mostrar que poderia ser melhor do que as normalistas formadas na cidade. Os saberes das normalistas, nessa medida, não garantiam sucesso, pois este estava no compromisso com a educação. Educar nesses preceitos adquire um significado:

³²¹ FREIRE, 1987, p. 51.

³²² IBDEM, p. 52.

Educar significa formar homens, portanto, um processo que se faz ao longo da vida. Por essa razão, o educador deve ser consciente de suas ações, assim como dos efeitos que elas podem gerar na constituição de um novo ser; necessita agir de forma a considerar o ser em formação como “pessoa humana”, uma vez que o homem é aquilo que a educação faz dele. Daí a necessidade de possibilitar-lhe uma educação que considere sua subjetividade e seu desenvolvimento total enquanto sujeito humano.³²³

A formação do humano aparece como fundamental para a existência de uma sociedade mais justa e igualitária, sem as amarras do individualismo e do consumismo, preceitos fundamentais da sociedade capitalista. Sterling ainda contribui para o fortalecimento da tese defendida neste trabalho, ao ressaltar: “O progresso da humanidade avançaria em larga escala caso fosse oferecida ao homem uma educação humanizadora, com capacidade de visar o desenvolvimento total de suas potencialidades”.³²⁴ A educação que defendemos neste trabalho e que fez com que a escola rural de Mato Grosso fosse um incômodo para os governantes, tem por base a concepção de que a mesma não se encaixa no modelo de educação que deveria contribuir com a dinamização do mercado de trabalho, que levasse o indivíduo a acreditar que a vida no campo era uma perda de tempo e que o melhor seria abandonar as terras e ir para cidade. A defesa da escola rural perpassa pela defesa da formação humanitária e solidária.

4.3 Por uma escola que contribua para formação do humano

A própria democracia é afinal, um compromisso com um mundo de pluralidade e diferença, um compromisso com um mundo onde a liberdade pode aparecer.³²⁵

Como ir contra a lógica que tenta nivelar o ser humano capaz de ser formatado e seguir uma lógica social predeterminada? No livro “*Para Além da Aprendizagem*”, de Gert Biesta (2013), está consignada uma crítica às teorias humanistas que buscam “encaixotar” os seres humanos e sua individualidade, ocasião em que o autor traz em seu prólogo uma reflexão que vem ao encontro das

³²³ STERLING, 2015, p. 268.

³²⁴ IBIDEM, p. 268.

³²⁵ BIESTA, 2013, p. 196.

aspirações da presente tese, no que diz respeito ao fato de que a escola rural em Mato Grosso era diferente das demais instituições primárias do estado, especialmente aquelas localizadas na zona urbana, porque contribuía para a formação do “humano”.

O mesmo autor ressalta ainda que: “A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional”,³²⁶ independentemente do nível de ensino (fundamental, médio, EJA, superior) a educação promove certa intervenção na vida das pessoas e dissemina preceitos de que esta poderá ser mais harmoniosa, perfeita e mais humana. Isso, se a concepção de educação for pautada em preceitos de transformação social e não de manutenção das desigualdades e contradições presente na sociedade capitalista.

A educação com viés transformador e humanizador, segundo o mesmo autor, ganha reforços nas teorias de Kant, ao declarar que o processo educacional pode fazer emergir potenciais dos seres humanos capazes de torná-los autônomos em suas decisões, dando-lhes a capacidade de efetivar escolhas. Contudo, a educação enfrenta um campo perigoso de correlação de forças, externas e internas. As externas se expressam logo nascer, quando o ser humano já pertence à sociedade, e sua formação provem nos seus primeiros anos de vida, e da cultura que por ela é gerenciada. São preceitos, regras morais e éticas que determinam como se deve viver para ser aceito no interior do conjunto social.

As pessoas que fogem a tais regras não são bem vistas pela sociedade, mas concebidas como uma pedra do quebra cabeça que não se encaixa no desenho da paisagem predeterminada pela sociedade. Por isso, se torna um desafio para educação determinar as amarras do humanismo, pois neste pode existir um modelo de humanidade que não condiz com transformação e sim com perpetuação do sistema vigente no social. Se a educação, levar em consideração que “[...] há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente”³²⁷, e que a educação tem suas responsabilidades de contribuir nas potencialidades do sujeito individualmente, talvez consiga que executar uma de suas missões, formar para transformar.

³²⁶ IBIDEM, p.15.

³²⁷ BIESTA, 2013, p. 25.

As palavras iniciais desse capítulo foram provocativas para uma reflexão sobre a formação do ser humano, e aqui a realidade nas áreas urbanas se apresenta com maior complexidade do que nas rurais. No urbano há uma influência forte do consumo, o que faz com que as pessoas sejam reféns do ter, e não do ser. O outro não existe e o "EU" é reforçado a cada momento. A escola sofre em meio às conjunturas sociais e, muitas vezes, é aprisionada ao discurso de formar para o mercado de trabalho, formar para "iguais", e não para a igualdade de direitos e deveres, não para a democracia e aceitação do diferente, formando um exército de pessoas que aceitem sua condição social e tenha sua força de trabalho explorada.

Não há uma ingenuidade em acreditar que esses preceitos não contaminam a escola no campo, atualmente é muito forte ainda a predominância do currículo escola urbano na escola rural. Mas, quando se trata dos anos de 1945 a 1965, em Mato Grosso, as escolas urbanas não conseguiam afetar por completo as escolas rurais, pois, talvez a precariedade de condições que era a todo momento ressaltada pela governança Estadual, servisse como uma forma de proteção para as escolas rurais, por não chegarem até elas, de maneira massificadora, as ideologias capitalistas.

A precariedade para muitos das comunidades rurais era o que eles podiam ofertar, tendo em vista a vida simples vivida em comunidade. Isso não lhes afetava, visto que superavam as dificuldades e continuavam com a escola de portas abertas. Por isso, aqui ressaltamos a defesa da escola rural como capaz de formar o humano.

A defesa da escola rural é fortalecida não somente por autores brasileiros, como também estrangeiros. Gabriela Mistral³²⁸ é uma dessas pessoas que descrevem a escola rural muito semelhante à minha visão. A autora, em seu livro *"Por la humanidade futura"* (2015), descreve que no México ela conheceu uma escola considerada, em primeiro momento, a mais pobres de todas, e, com o passar dos meses, ela viu diante de seus olhos uma das maravilhas que só a mente que enxergasse além das aparências poderia compreender tamanha proeza. Ao adentrar àquela escola, se perguntava o que uma estrangeira estaria fazendo em um colégio tão pobre? Talvez a aparência da escola, chocava aos olhos de quem era viajado e não tinha ainda vivenciado tamanha contradição de paisagens. Por que alguém a

³²⁸ Interpretação pessoal dos estudos de Gabriela Mistral.

levaria a um colégio tão pobre, em vez de mostrar o melhor em educação do México? A resposta para essa primeira impressão, comum quando se tem como parâmetro as escolas urbanas, pode atormentar a mente de qualquer educador. Ao adentrar ao pátio da escola ela se sentiu maravilhada com a visão que teve, de uma multidão de crianças, esfarrapadas, trabalhando em hortas, regando e mexendo na terra.

A profa. Gabriela considerava o professor como um sábio, que compreendia as concepções pedagógicas formativas para privilegiar um espírito extraordinário de um gênio pedagógico, pelo seu sentido prático. A visão da organização das crianças no trabalho com a terra na escola-granja surpreendeu a autora, pois as lições naquele lugar eram para a vida, não individualizada, mas desenvolvida em comunidade, com preceitos de cooperativismo, em que o outro dependia dos demais e trabalhavam em conjunto para o bem comum, muito raro de se ver.

A autora faz uma analogia para falar que as sociedades civilizadas confiam aos professores o que ela tem de mais sagrado: o seu próprio futuro, porque as crianças são a base de uma sociedade, e elas podem perpetuar ou provocar mudança em sua organização. Por isso, se o mestre lançar boas sementes, colherá “suculentas frutas”, pois em suas mãos repousam sementes da vida futura. Se semear a má semente, em vez de frutas suculentas, poderá colher somente frutas podres e estragar o pomar. Por isso, o professor deve escolher bem as sementes que irá plantar, uma vez que as crianças constituem a sociedade do provir, sendo um crime semear sementes erradas e/ou estragadas³²⁹.

Gabriela Mistral tinha essência de uma educadora que vivenciou diferentes escolas, mas aquela rural foi a que contribuiu com maior amplitude para sua formação docente, por se tratar de um cotidiano diferenciado e mais humanizado, o que fez com que ela compreendesse que a profissão docente é mais do que um ofício que se aprende nos bancos da academia. A citada professora teve na escola rural suas raízes da formação docente, pois iniciou sua caminhada como professora desempenhando funções nesse modelo escolar.

³²⁹ MISTRAL, 2015.

A formação docente lhe impunha desafios constantes, pois ensinar não se faz somente com palavras, mas, sobretudo com atitudes e gestos. A educação, para essa autora, era poesia e arte. Uma postura que pode se apresentar aos olhos de outras pessoas como ingênua e romântica, mas que confere ao professor uma tarefa cotidiana, um horizonte para além dos objetivos, métodos e técnicas pedagógicas. Ao lado, a ilustração da escola em que Gabriela Mistral começou a lecionar em 1904.³³⁰



Ilustração 17: Escuela de la Comanía Baja, 1904.
Fonte: Biblioteca Nacional, 1932.

Para a professora Gabriela Mistral, a dedicação para com a educação tomava-lhe muito tempo, restando pouco para si mesma, mas isso a lhe satisfazia por poder contribuir com o outro, porque para ela viver as teorias educacionais deveria estar em consonância com o viver com a bondade, a atividade e a honradez da profissional. Ela dizia: “ensinar sempre: no pátio, na rua, como em sala de aula. Ensinar com atitude, palavras e gestos”.³³¹ Outra palavra de impacto que a autora registrou em sua carreira foi a de que ensinar crianças talvez fosse a forma mais sublime de se buscar a Deus, mas também a mais terrível, porque acarretava grande responsabilidade. São palavras de uma professora de escola rural do México, mas que se assemelham com as reflexões enfatizadas nesta tese.

A autora chilena Gabriela Mistral tinha muito em comum com a literata brasileira Cecília Meireles, ao conceber as crianças enquanto sujeitos que possuem a capacidade de interpretar o mundo ao qual estão inseridas³³². As autoras ressaltam sobre a carreira de Mistral:

³³⁰ MISTRAL, 2015.

³³¹ BIBLIOTECA NACIONAL DO CHILE, 1932, p. 157.

³³² FERREIRA; MICARELLO, 2015.

Na atuação de Mistral nos campos jornalístico e educacional, a educadora chilena divulgou, em diferentes periódicos, que era necessário ter critérios, ao mesmo tempo rígidos e flexíveis ao escrever para crianças. Rígidos, no que se referia à disciplina necessária a quem se atrevesse a tal desafio; flexíveis, por ser importante abrir-se para os significados que as crianças atribuíam para os livros que liam.³³³

As autoras adicionam que na concepção de criança apresentada por Mistral, havia a crença de que “[...] essas crianças poderiam ser também autoras de sua própria literatura. Pensar a partir do que elas próprias escreviam a provocava, enquanto literata, a pensar o próprio papel que a literatura infantil exercia na formação da criança”.³³⁴ Talvez essa assertiva esteja fundamentada no contato com as crianças e, sobretudo, a sensibilidade de Mistral pensar a educação.

Para Gabriela Mistral, o campo seria um lugar de liberdade, em que as crianças pudessem crescer protegidas. No trecho a seguir, percebemos essa questão: “[...] a criança deve crescer no campo; sua imaginação desaparece ou torna-se mórbida se ele não tiver, como primeiro alimento, a terra verde, o horizonte límpido, as perspectivas das montanhas”.³³⁵ Quando a criança vai à cidade, ela carrega consigo “[...] todas as suas faculdades vivas e ricas, e possui duas virtudes profundas, que são as do camponês em todo o mundo”.³³⁶

Outra figura ilustre a ser lembrada neste trabalho que pode contribuir com a reflexão sobre a escola rural e seus(as) professores(as), é a de Helena Antipoff, nascida em Grodno, Rússia, tendo realizado pesquisas no campo da psicologia, veio para o Brasil em 1929, “[...] a convite do governo mineiro, para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte (um dos primeiros laboratórios de psicologia instalados no país)”.³³⁷

Na biografia da professora, disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA-MG, consta que, ao se instalar no país, aprofundou-se em estudos ligados às “áreas da psicologia e educação, em especial

³³³ FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 4.

³³⁴ IBIDEM.

³³⁵ IBIDEM, p. 5.

³³⁶ Ferreira; Micarello citam um trecho de um livro “*Gabriela Y México*”. ZEGERS B., Pedro Pablo (Comp.). São Paulo: Ril Editores, 2007.

³³⁷ CDPHA, s/d, p. 1.

na pesquisa em psicologia experimental, fundamentos da educação, educação de excepcionais e educação rural”³³⁸

O trabalho de Terezinha Andrade (2006), intitulado “*O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a Escola Rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais (1956 -1959)*” que buscou analisar as pesquisas sobre as práticas de formação de professores, no Curso Normal Regional, em Ibirité-MG.

A Fazenda do Rosário era uma propriedade comprada por Helena de Antipoff e onde deveria ser instalada uma escola-granja, para crianças consideradas problemáticas/desajustadas socialmente e também crianças excepcionais (especiais). Sobre a fazenda, Andrade esclarece:

Antipoff sonhava em desenvolver nesse local uma cidade rural, em que escolas, granjas, empresas agrícolas, oficinas e fábricas de indústrias rurais, casa de repouso, posto de puericultura e saúde, cooperativa, clube recreativo, biblioteca, museu e capela, edificadas paulatinamente, visavam melhor servir o homem do campo e a formação de uma sociedade mais culta, mais próspera, mais harmoniosa e feliz.³³⁹

Nos anos de 1940, verificou a precariedade apresentada pelo ensino rural de Minas Gerais, pela a falta de estrutura física e pedagógica presentes nas escolas localizadas distantes das cidades. Esse fato muito se assemelha a um retrato geral do Brasil, pois nada difere das escolas rurais em Mato Grosso, entre os anos de 1945 e 1965.

Em Minas Gerais, “[...] a população rural se caracterizava, em linhas gerais, pela presença de dois extremos: de um lado, o proprietário rural, dono das terras e do trabalho, era o ponto mais elevado da estrutura social”.³⁴⁰ Por isso, o nível de pobreza era evidente na vida dos trabalhadores rurais, frente ao baixo salário percebido pelo trabalhador do campo, porém a escola não contribuía para mudar semelhante realidade, visto que a “[...] influência da escola era nula, senão negativa, para a finalidade ruralista”³⁴¹

As normalistas que por ventura ministrassem aula nas escolas rurais, não compreendiam as particularidades do viver no campo, nem se sensibilizavam frente

³³⁸ IBIDEM.

³³⁹ ANDRADE, 2006, p. 38.

³⁴⁰ ANDRADE, 2006, p. 40.

³⁴¹ IBIDEM.

às suas necessidades, por isso o ensino não preparava para a vida na roça, uma vez que ensinavam com base nos conteúdos e valores veiculados pelo ensino urbano. Dessa forma, semelhante visão poderia contribuir para a ilusão de que as cidades eram melhores que o campo, que seus estudantes não conseguiam “ver” sentido no que apreendiam na escola rural. Por isso, a prioridade seria, para Helena de Antinopf, uma formação que viesse ao encontro às necessidades da região campestre. O Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário “[...] foi regulamentado pela Lei nº 842, de 26 de dezembro de 1951”³⁴²

Paes esclarece que, na Conferência de 1942, a Professora Antinopf ressaltou que “[...] se conhecia muito pouco sobre as crianças brasileiras que frequentavam a escola primária. A seu ver, informações eram desconhecidas quase que por completo: por exemplo, a respeito da idade das crianças ao concluírem a escola primária”.³⁴³ Isso porque, havia diferenças de idade, segundo a região do país e o tipo de localidade (urbano e rural), diferença na quantidade de anos relativos ao ensino primário nas áreas adversas do país, modelos diferenciados de escola (Grupo Escolar, Escola Reunida e Escola Rural) e formação e/ou a falta da mesma para o contingente de professores que ministrava aula nas escolas primárias brasileiras. O³⁴⁴ cenário apresentado parece ser o retrato de Mato Grosso, no que se refere ao ensino primário e suas particularidades.

A falta de uma linearidade que equivalesse o ensino rural no Brasil, pode ter feito com que cada Estado apresentasse problemas diferenciados e que as propostas implementadas em uma localidade não surtissem o mesmo efeito em outra. A homogeneização do ensino primário em todas as localidades do país seria tarefa de difícil, pois as singularidades de cada unidade federativa do país não facilitavam essa tarefa, sendo um bom exemplo Mato Grosso, um estado com baixa densidade demográfica e com características rurais.

Para defender a escola rural como uma instituição escolar com características próprias e diferenciadas daquelas que os governantes tendiam a associá-la, ainda apresentamos uma publicação lançada em 2013, no interior da “Coleção Educação do Campo”, pela Editora EdUFES, da Universidade Federal do Espírito Santo. A coleção é composta por quatro livros: 1- *Diálogos interculturais em terras capixabas*;

³⁴² IBIDEM, p. 57.

³⁴³ PAES, 2011, p. 216.

³⁴⁴ O cenário apresentado nesse trecho possui as percepções da autora desta pesquisa.

2 - *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*; 3 - *Saberes e Práticas* e o 4 - *Cartas de professores do campo*. O último livro é o que mais vem ao encontro de nossas reflexões, pois apresenta dezenas de cartas de professores das escolas rurais capixabas respondendo ao Senhor Antônio Cícero de Souza – Tonho Ciço, um morador do campo de Minas Gerais que formulou indagações sobre a educação rural.

O tema das cartas era “ensinar e aprender”. O projeto, interinstitucional, incorporou pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB e financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, além de outros participantes. O convênio oportunizou que 350 professores de diferentes localidades do Espírito Santo realizassem também um curso de especialização.

As cartas que compõem o livro são fruto de um trabalho da disciplina “Introdução à Educação do Campo”, ministrada no citado curso, no ano de 2009, e expressou a realidade mais atualizada, no pensar a história do tempo presente, das comunidades do campo no Brasil, demonstrando que a trajetória da escola rural, desde seus primórdios, parece ainda guardar as mesmas configurações.

Apesar de a coletânea abranger um período à frente da proposta deste trabalho, enfatizando a Pedagogia da Alternância, surgida no Brasil a partir do final dos anos de 1969-1970, contribuiu para pensar a educação rural/campo nas palavras de professores que dela participaram cotidianamente. Sobre a Pedagogia da Alternância, Jesus complementa alguns de seus preceitos:

A proposta pedagógica da alternância concatenada implica num método adequado para o espaço rural. Pelo fato de trabalhar não somente a lógica dos conteúdos, mas sim a lógica do aluno, o seu contexto social. Isso porque visa à promoção do desenvolvimento local por meio da formação que será oferecida aos educandos. A formação tem como compromisso estimular os alunos a desenvolver projetos para o desenvolvimento do meio sócioprofissional. O sucesso dessas atividades depende da participação e envolvimento das famílias e das comunidades rurais no processo de formação. Diante dessas demandas, as escolas no campo têm uma função importante e desafiadora: ajudar a trabalhar a formação das famílias

camponesas para motivá-las a tomar consciência do seu papel de sujeito na sociedade.³⁴⁵

Na pedagogia da alternância, o pedagógico deve “[...] efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional; na escola onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações”.³⁴⁶ A escola trabalha articulada com a comunidade, o tempo e as especificidades do campo. Outro motivo, esse de cunho pessoal, está em mostrar minhas raízes, minha terra, minha identidade, como capixaba. Os trechos das cartas para serem apresentadas em defesa da escola rural são do Polo de São Mateus, lugar onde nasci.

A carta de Jailson Bonna ressalta ao Senhor Ciço que, na região em que ele trabalha, uma escola foi construída a partir das aspirações das famílias camponesas da região. A população conseguiu que o município aderisse a sua proposta e criasse uma escola que não se limitasse a ensinar a ler e contar, mas uma que valorizasse os aspectos locais, como a florestas e animais,

[...] que cultivasse os valores dos camponeses, preservasse a fauna e a flora ainda existente, a terra, a água e os recursos naturais ainda existentes na região. Uma escola que valorizasse a solidariedade. Uma escola de camponeses, e de luta, que aliasse trabalho, estudo e organização.³⁴⁷

O campo seria um lugar melhor para morar se esses três pontos estivessem articulados. Ao finalizar a carta, Jailson Bonna declara que sonhos são feitos para serem compartilhados, “[...] junto com seus amigos e vizinhos, homens, mulheres e crianças, jovens e adultos camponeses”³⁴⁸, pois no campo as pessoas se reúnem para contar seu sonho e este pode ser parecido com os demais da comunidade. Na fala do autor da carta, percebe-se o entrosamento comunidade/escola, sendo esta última fundamental na organização social e realização de projetos futuros, pois a educação não ensina somente a ler, escrever e contar, mas também a se relacionar com o mundo, se defender, saber comprar e vender, avançar em seus objetos, ensinando também a planejar, uma vez que a educação é para vida e se efetiva no cotidiano da vida no campo.

³⁴⁵ JESUS, 2011, p. 5;

³⁴⁶ IDEM, 2015, p. 11.

³⁴⁷ FLORESTE; CARVALHO; MOREIRA, 2013, p. 336.

³⁴⁸ IDEM, p. 337.

Rosicleide Dias Tural Sobrinho tem uma abordagem diferenciada para indagar ao senhor Ciço, pois ela deixa transparecer as impressões que as pessoas têm da escola rural e como as mesmas a depreciam. Esse sentimento parece gerar desconforto:

Vivemos em condições muitas vezes desagradáveis, porque nossas escolas são chamadas de “escolinha do meio rural”, geralmente trabalhando dois ou mais máximo três profissionais sendo: um ou dois professores e um auxiliar serviços gerais. O professor responsável por tudo que acontece na escolinha, porque o diretor, pedagogo e psicólogo quando aparece é uma vez ou outra um ano. O Ambiente físico normalmente é composto de duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro, bem diferentes daqueles que estão localizados nas cidades, as quais apresentam boas estruturas, grandes números de funcionar nos equipamentos sofisticados.³⁴⁹

Nesse contexto, são imputadas à escola questões alheias à realidade em que a mesma está inserida, não existindo uma estrutura igual na cidade, e as pessoas, em vez de considerar o contexto da comunidade, sempre apresentam parâmetros de comparação com as áreas urbanas. Se tivesse uma escola totalmente urbana no meio de uma comunidade rural, rodeada de mata, não seria um despropósito? Essa escola seria referencial de identidade do campo? Rosicleide acrescenta:

[...] muitas vezes nossos governantes e secretários de educação se alegra em dizer que não existe profissionais capacitados para atuar nessas escolinhas no próprio meio e acabou fechando as mesmas. Sendo assim, os alunos são obrigados a frequentar as escolas que não tem nada a ver com o seu meio sendo bens vinculados de suas realidades um dos saberes provas do campo não são levados em consideração. Penso que futuramente não devemos aceitar desculpas dos representantes do setor de educação porque a educação do campo nos motiva trabalharmos o desenvolvimento do campo como forma fundamental para melhorar condições de vida humana respeitando as diversidades do povo.³⁵⁰

O campo apresenta uma pluralidade de pessoas oriundas de diferentes localidades do país, e fora dele. Por isso, Valdinar dos Santos acrescenta a defesa do rural como um lugar diferenciado para se viver em comunidade, cuja organização se pauta na cooperação e no trabalho conjunto: “O homem do campo tem cumprido

³⁴⁹ IBIDEM, p. 331-332.

³⁵⁰ IBIDEM.

na história importante função, quer seja com o colonizador, desbravador e principalmente com produtor de alimentos para alimentar a humanidade”³⁵¹

O ensino humanizado descrito pelos autores neste subitem do trabalho vem ao encontro das aspirações da presente tese, quando associado ao viver em comunidade, quando coletividade e escola rural constituem um único cenário. Isso, no meu entendimento, fornece subsídios para a defesa da escola rural enquanto uma instituição que contribui para a formação do humano, indiferentemente de ser um contexto rural brasileiro ou não, uma vez que as aspirações e paisagens são semelhantes, o que faz com que os atores desses cenários busquem uma proposta que possa atender aos anseios de valorização do campo e da escola rural. Isso, antes de 1970.

³⁵¹ IBIDEM, p. 334.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se inicia um trabalho, os sentimentos são diferenciados dos que se tem ao escrever as considerações finais. O início é repleto de angústia do não saber, do desconhecido, revestido de sentimento de incapacidade, pois se chega a acreditar que não se vai conseguir finalizar o trabalho proposto. Ao contrário desse episódio, sua conclusão, inexplicavelmente, instaura sentimentos mais complexos, um misto de felicidade e vazio, que atribuo à incompletude do ser humano. Talvez seja porque se lutou tanto para concretizar a pesquisa e quando se está chegando ao final da caminhada emergem incertezas, acompanhadas do questionamento: e agora? “Tocando em frente, eu vou”.

Já tive pressa nessa vida, pressa de aprender, pressa de fazer as ações cotidianas e, muitas vezes, não refletia no processo de conhecimento que cada fase e acontecimento proporcionavam à minha trajetória de vida. Aprendi com a escola rural a andar mais devagar, vivenciar os acontecimentos e priorizar o sorriso, porque chorar, apesar de fazer parte da vida e aliviar a alma, não resolve as situações, agir é o melhor caminho. Por isso, sorrir é o melhor remédio para vida.

No final do desafio do mestrado, acreditava que estava pronta naquele momento para iniciar nova pesquisa, tinha um pouco mais de maturidade de pesquisadora para refletir com maior propriedade sobre a escola rural, dessa forma, o fim representava o começo, no sentido de afloramento de ideias. Ao finalizar a tese, percebo que o sentimento se modificou, o fim se tornou uma possibilidade de um novo percurso indicado pelas pistas, um caminho que aponta que nas dificuldades do cotidiano da escola rural havia superação e respeito pelo ser humano que dela participava.

“Hoje me sinto mais forte”, mais segura para refletir sobre o objeto de pesquisa e conjecturar pesquisas futuras, principalmente sobre a formação dos professores leigos nas escolas Normais Rurais. *“Só levo a certeza, de que muito pouco sei, ou nada sei”,* porque considero que na humildade de admitir o pouco que se sabe, é que são abertas possibilidades de aprendizado. Há muito que se estudar sobre a escola rural em Mato Grosso e suas particularidades, o que esse trabalho buscou realizar foi fornecer subsídios para, juntamente com as demais pesquisas

existentes, refletir sobre a educação nas áreas longínquas das cidades mato-grossenses, entre os anos de 1945 e 1965.

A escola rural aqui estudada se apresenta como aquela em que somente um professor ministrava aula para todas as crianças, em uma única sala de aula, construída e efetivada pela comunidade. O professor, responsável integralmente pela escola, exercia todos os papéis (diretor, professor, administrativo etc.) e recebia, quando a escola era reconhecida, um pequeno salário por todo esse trabalho. Considerando que muitas escolas rurais não “existiam” nos registros do Estado, o professor era, muitas vezes, pago pela comunidade, com frutas, verduras, galinhas, porcos e também pelo fazendeiro que determinou a criação da unidade escolar.

Na escola rural havia uma divisão de 1º a 3º séries, como determinava o Regulamento da Instrução Pública de 1927, documento que estipulou o desmembramento da escola isolada em isoladas urbana, distrital e rural. Nesse documento, as diretrizes para o ensino nas escolas rurais eram mínimas, uma vez que seu tempo de ensino era abreviado, apenas dois anos, devendo a instituição ministrar somente um ensino rudimentar: primeiras noções (ler, escrever e contar). O professor dividia espacialmente a sala de maneira que ele conseguisse ministrar aulas para diferentes níveis de adiantamento, o mesmo fazendo com o quadro, onde eram colocadas lições diferenciadas. O aluno que conseguisse ler e copiar corretamente do quadro era promovido para outra série.

O currículo dependia do livro e/ou caderno de sala, que o professor ganhava dos docentes que foram seus mestres, ou de profissionais antigos, já aposentados. Percebe-se que pode haver muita influência dos citados mestres nas trajetórias e isso dificilmente seria ocultado pela maneira de ensinar, nos cadernos de classe, nos materiais didáticos ofertados para seus alunos e para outros docentes que se aventuravam a assumir uma sala de aula.

Como a diversidade de localidades proporcionava um cotidiano improvável, de posse do material, aluno/professor organizavam a escola e se adaptavam às situações que se apresentassem no cotidiano, como a profa. Arlinda, que organizou as meninas em um banco e os meninos sentados em um local que pudesse observar, para que não houvesse bagunça e enredos com as meninas.

A escola pode ser considerada ponto central da comunidade, atrativo capaz de influenciar os moradores a permanecer na região por ter crianças em idade

escolar, mas nas áreas mais afastadas não serviu como meio de aprisionamento, por mais que o Estado o tentasse, pois, a escola rural seguia o ordenamento da comunidade, por isso não havia como instituir normativas que tivessem força para impedir a mobilidade das pessoas entre o campo e a cidade, e vice-versa.

A escola rural em Mato Grosso era sinônimo pejorativo de precariedade, mas que, para a localidade rural, não correspondia a esse adjetivo. A vida simples em comunidade era semelhante à escola. Assim, as pessoas se viam representadas por ela, fosse uma casa de sapé, adobe ou madeira, pois o que importava era tê-la, e ver as crianças sentadas no banco soletrando o $B + A = BA$. Não se priorizavam edifícios ornamentais, até porque não havia meios para tal empreendimento, uma vez que o objetivo desse tipo de educação deveria ser similar à vida da comunidade rural, simples, porém solidária.

Hoje, percebo de maneira diferente as condições das escolas rurais. Não se afirmar aqui que seria fácil ministrar aula nelas, entre 1945 e 1965, mas que só participavam desse desafio pessoas das comunidades, especialmente escolhidas para assumir a escola e que não se sentissem fora do contexto campestre. De outro, eram escolhidos professores recém-formados nas Escolas Normais que não pertenciam a famílias abastadas da sociedade mato-grossense, mas pessoas simples e adaptável à vida rural.

Muito raro encontrar docente como a profa. Arlinda, normalista ministrando aula nos lugarejos. Dentre os/as 30 depoentes (foram selecionados/as 04 para compor esse trabalho), somente ela era normalista, sendo os demais professores/os leigos/as possuíam apenas o primário completo ou incompleto. Os professores e professoras que vinham da cidade para o meio rural sofriam muito e não permaneciam na escola, porque a adaptação às especificidades e insuficiência de condições de estruturais a que eles estavam acostumados, não era tarefa fácil. A vida simples era privada de muitas coisas, até mesmo de meios para se locomover até a cidade, por isso, andar léguas era comum entre as pessoas do meio rural, e os docentes, por vezes, eram obrigados a realizar esse feito.

Falar de escola rural de Mato Grosso não é falar de fábrica de iguais, pelo contrário, o cenário da escola rural se constituía em espaço timbrado pela singularidade. Trabalhar com o diferente, em todos os sentidos, idade, sexo, conhecimento, região de moradias, condições financeiras e físicas, esforço para vir para a aula, dentre outras características, se apresentavam como uma realidade

especial, muito diferente da escola da cidade, onde a tentativa de homogeneizar persiste até os dias atuais.

As situações impostas pelo Governo Federal demoravam muito chegar a Mato Grosso, as políticas demandadas pelo centro político do país não encontravam terreno fértil, por conta das condições financeiras e demográficas do Estado. Por isso, quando foi aprovado e instituído o curso de férias para professores leigos em todo país, esse empreendimento começou a se expandir a partir de meados dos anos de 1960 ganhando força nos anos de 1970, em Mato Grosso.

Um Estado de tamanha dimensão territorial vê, nos professores leigos e sem formação para o magistério, um perigo aos seus planos de desenvolvimento, me parecendo, no mínimo, contraditório. Por isso, a ideia de não os considerar como sábios, dificilmente indica pistas para explicitar a problemática apresentada por este trabalho. Enquanto leigos, estes professores constituíam 64% de um problema que deixava a educação com baixa qualidade, na visão das autoridades, frente aos números apresentados pelos grupos escolares e pelas escolas reunidas. Vale fazer uma ressalva, pois, nas escolas reunidas também havia professores/as leigos/as, mas a grande maioria era de normalistas, diferentemente da escola rural, onde a maioria era leigo/a.

A culpa das mazelas educacionais recaía sempre sobre o fato de os professores não terem formação completa e serem considerados sem qualificação para a docência, mas não havia como minar a criação de escolas rurais, pois a (re)ocupação não ocorreu de maneira ordenada, ficando uma grande parte delas a cargo das colonizadoras, mas havia muitos lugarejos desconhecidos e até mesmo não considerados pelo Estado onde foram instaladas escolas rurais isoladas. Nessa medida, os leigos/as, ao mesmo tempo que significavam problema, devido a sua formação, ou a falta dela, sua presença no campo era fundamental para barrar o êxodo rural, tão temido e indesejado.

Os professores/as sábios, com simplicidade, contribuíam para a formação integral do estudante, enquanto membro da comunidade e com a qual tinham deveres. O bem-estar de um membro estava ligado ao de todos, e palavras, como respeito e alteridade, podem se aplicar a esse contexto.

A escola rural passou a ser empecilho para a expansão do agroindustrial, uma vez que não se poderia adentrar às áreas típicas da Amazônia, do cerrado e dos pantanais (ecossistema de Mato Grosso) sem a contribuição do professor/a

leigo/a. Ele(a) era ilustre na comunidade, conselheiro, formador de opinião e, por tudo isso, conseguia apoio da comunidade para direcionar a ação e efetivá-la, uma vez que a palavra/opinião de um professor na escola rural tinha peso e poder de persuasão. Dessa forma, o capital deveria atacar esse professor e libertá-lo de suas amarras.

Acredita-se que as reflexões, o aparato teórico e as fontes deram corpo à tese defendida. O amor à educação, ao fazer cotidiano em sala de aula, por contribuir para formação de alunos das áreas rurais, estava intrínseco no ato educativo implementado pelo professor/a leigo/a. A formação humanizada e diferenciada está consignada nos registros documentais, escritos e orais. Apesar de tantos esforços para abafar/apagar esses vestígios, eles persistiram ao longo do tempo e possibilitaram à pesquisadora uma interpretação com marcas de minha percepção de mundo, um processo de construção de conhecimento que permeará por toda a minha vida profissional e acadêmica. *“É preciso amor, Pra poder pulsar, É preciso paz pra poder sorrir, É preciso a chuva para florir”*.

A vida necessita de humanização, somente o amor, neste caso à educação, pode contribuir para transformar a realidade. Nenhum professor fica em uma escola rural se não gostar daquilo que faz. Tanto a professora Arlinda, prof. Davi, a profa. Marculina quanto a Profa. Neide, não só mostraram amor pela educação e pela escola rural, mas pelos alunos, uma vez que a vidas desses/as peonagens se misturaram com a história da comunidade, e cada contorno da paisagem era fortalecido por um sorriso frente à memória das travessuras de seus alunos, ou da preocupação em realizar ações para escola continuar de portas abertas.

A vida é feita de ciclos. *“Penso que cumprir a vida, Seja simplesmente, Compreender a marcha, E ir tocando em frente”* compreendendo isso, ao refletir nas etapas que vivenciei até o presente momento de finalização da tese. A pessoa que iniciou essa trajetória não é a mesma que a finalizou, porque mudei, *“Como um velho boiadeiro, Levando a boiada, Eu vou tocando os dias, Pela longa estrada, eu vou, Estrada eu sou”*, porque fui me constituindo enquanto pessoa e profissional ao longo do processo de aquisição de conhecimento sobre a escola rural.

Percebe-se que o professor leigo poderia constituir um entrave ao planejamento e expansão da agroindústria em Mato Grosso, pelo menos nos períodos em estudos. Essa hipótese se fundamenta pela campanha maciça para mudá-los, para recuperá-los, enfim, para incluí-los na lógica educacional urbana de

formar mão de obra para esse mercado de trabalho. Assim, pode-se dizer que “no meio do caminho” do chamado progresso tinha uma comunidade, uma escola rural com professor/a leigo/a que trabalhava de maneira conjunta com a comunidade, espalhando exemplos de cooperação, solidariedade e respeito ao outro. Que exemplo mais forte do que ensinar crianças a dividir e compartilhar o lanche com quem não tinha o que levar para a escola?

Para finalizar, importa refletir que a vida deve ser semelhante ao gesto do boiadeiro ao tocar a boiada. No caminho encontramos muitos obstáculos, ou, como diz Paulo Freire, “situações problemas” que poderão fazer com que não tenhamos força para lutar e concentrar ações para superá-las. Ao mesmo tempo, este educador nos ensina como as “situações problemas” devem ser traduzidos, em um exigente trabalho pedagógico, para retirar delas aqueles desafios suficientemente fortes para desencadear o movimento de construção de responsabilidade do sujeito na luta pela liberdade e na garantia do diálogo com o outro.

Assim, na estrada da vida cada um tem o poder de decidir, se abandona a boiada ou se a leva até o destino final. Não é fácil realizar “atos-limites” que possam fazer superar as “situações problemas”, mas você é o boiadeiro da estrada de sua vida e *“Cada um de nós compõe a sua história, Cada ser em si, Carrega o dom de ser capaz, E ser feliz”*,

REFERÊNCIAS:

ADORNO W. Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

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

ALMEIDA, Arlinda Alves de. **Depoimento** [out. 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. Rosário Oeste- MT (mai. 74 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino (1910-1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM MATO GROSSO: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, 2013. 164 p.

ANDRADE, THEREZINHA. **O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – ibirité, minas gerais, 1956 -1959**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. BELO HORIZONTE, 2006.

ARAÚJO. Thalita. **Cuiabá: 295 anos de muitas mudanças ao lado de centenárias obras que homenageiam o passado**. 2014. Disponível em:<http://www.olhardireto.com.br/conceito/noticias/exibir.asp?noticia=Cuiaba_295_anos_de_mudancas_com_obras_que_homenageiam_o_passado&id=4422>. Acesso em: 22/06/2016.

ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Educ**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007. Disponível em:<<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/172/135>>. Acesso em: 13/052016.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

AYALA, Cardoso; SIMON, Feliciano. **Album Graphico de Matto-Grosso** (EEUU do Brasil). Corumbá; Hamburgo: Ayalas & Simon Editores, 1914.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O Governo João Goulart** - As lutas sociais no Brasil, 1961-1964, 4ª edição, Civilização Brasileira Editora UNESP, São Paulo, 2010.

BATISTA, Alfredo A. **Trabalho, questão social e serviço social**. Cascavel: EDUNIOSTE, 2014.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo, Planeta, 2003. XVI poemas.

_____, _____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001

BIBLIOTECA NACIONAL. Gabriela Mistral. **A Cien Años de su nacimiento** (1889-1989). Archivos e museos. Santiago: Chile, 1932

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande In: **MAIA DA CUNHA, Francisco Antônio. Campo Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande-MS: Matriz, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação (1963-1965)**. Brasília – Brasil, 1963.

BRASIL. MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã**. Disponível em:

<<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso: 02/03/2015.

BUZATO, Gino Francisco. As Transformações Urbanas em Cuiabá-MT na gestão de Júlio Strübing Müller e a formação do cidadão cuiabano para a Modernidade (1937-1945). In: **Anais...** do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá-MT: 2013. Disponível em: <<http://sbphe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/AS%20TRANSFORMACOES%20URBANAS%20EM%20CUIABA-MT.pdf>>. Acesso em 09/08/2016.

CALDEIRA, Carla Bandeirantes, 2010. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/bandeirantes/>>. Acesso: 02/03/2015. CANAVARROS, Otávio. **O poder metropolitano em Cuiabá (1727-1752)** - Cuiabá: EdUFMT, 2004, 420p.

CASTOR, Ricardo Silveira. **Arquitetura Moderna em Mato Grosso: diálogos, contrastes e conflitos**. Tese apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2013, 456p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-05072013-163556/pt-br.php>>. Acesso em: 22/01/2017.

CASTRO, Sueli; BARROZO, João Carlos; COVEZZI, Marinete; PRETI, Oreste. **A Colonização Oficial em Mato Grosso: a nata e a borra da sociedade**. Cuiabá, EdUFMT, 2002. 2ª edição.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (ORG's). **Dicionário de Política Pública**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 190

CARVALHO, José Murilo de. REVISTA USP, São Paulo, n.59, p. 96-115, setembro/novembro 2003. Disponível em:<<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/13279/15097>>. Acesso em: 01/02/2016.

CDPHA. **Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**. Disponível em: <<https://cdpha.wordpress.com/>>. Acesso: 02/03/2015.

COSANDEY, José Victor Juliboni. A Violência Como Face Perversa do Agronegócio Em Mato Grosso. **Anais.... XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária – ENGA: Territórios em Disputa: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro**. Anais 2012. Disponível: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1144_1.pdf>. Acesso em: 28/03/2017.

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: 28/03/2017.

CORRÊA Dom Francisco de Aquino; HEINE Emílio. **Hino de Mato Grosso**, 1919.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação: duas formulações**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), FCC/CORTÊZ-São Paulo, v. 104, p. 162-180, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIAS, Romualdo. **Políticas de subjetivação e leitura em Educação de Jovens e Adultos**, 2007. Disponível em:<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/>. Acesso em: 16/06/2016.

D'ARAUJO, Maria Celina Soares. **O Segundo Governo Vargas (1951-1954): Democracia, partidos e crises políticas**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO. Hilda Aparecida Linhares da Silva. **As intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas bibliotecas infantis: traços da modernidade educacional no México e no Brasil** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227178.pdf>>. Acesso em: 03/05/2017.

FREITAS, Wagner Abadio de; MELLO, Marcelo de. **A Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a redefinição nos usos do território**. Sociedade & Natureza (UFU. Online), v. 26, p. 471-482, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/sn/v26n3/0103-1570-sn-26-3-0471.pdf>>. Acesso em: 01/07/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000

_____, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia] 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. v. 1. 319p.

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 II. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

_____, _____. **Recenciamento Geral do Brasil**. 1º de setembro de 1960. Serie Nacional, Volume II. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

IRALA, Clóvis. **Educação Rural em Dourados: A Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados Disponível: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/CL%C3%93VIS%20IRALA.pdf>>2014>. Acesso em: 28/03/2017.

JACOB, Jacyara Rios Chaia. **Movimentos (I) Migratórios e o Resgate sa Memória / Identidade**: Projeto do Centro Cultural de Imigração na Territorialidade Urbana de Campo Grande (MS). Disponível em:<<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8197-movimentos-i-migratorios-e-o-resgate-da-memoria-identidade-projeto-do-centro-cultural-de-imigracao-na-territorialidade-urbana-de-campo-grande-ms.pdf>>. Acesso em: 12/04/2016.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Revista NERA Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 pp. 07-20 Jan-jun./2011. Disponível em:<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01/05/2017.

JORNAL “A Cruz”, **Ano XVI Nº 723**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1926.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Júlio Müller, um grande estadista**. Cuiabá: Memórias Cuiabanas, 1998.

LARA. Davi Gusmom de: **depoimento** [dez. 2012]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT 2012. Alto Araguaia – MT (mai. 96 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o Regime Representativo no Brasil. — 4ª Edição São Paulo: Companhia das Letras, 1975. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/360813/mod_resource/content/1/LEAL_%2C%20Victor%20Nunes.%20Coronelismo%20Enxada%20e%20Voto.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

LEITE, Gervásio. **Aspecto mato-grossense do ensino rural**. Cuiabá: Escolas Profissionais Salesianas, 1942. BCBM, 3535 - MT.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil, Nordeste e Centro-Oeste**. Campinas Ed. UNICAMP. 1985, p. 26

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. SOUZA, Rosa Fátima de. Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-1930): notas investigação em perspectiva comparada. **In: Anais**. VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradições e Escritas da História no Brasil, 2011, Vitória - ES. Anais. VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradições e Escritas da História no Brasil. Vitória: UFES, 2011. p. 1-13.

LOURENZI, Lucinéia; ZANON, João Silvano; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. **A CONTRIBUIÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS DO CAMPO**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5375.pdf>>. Acesso: 02/03/2015.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção: Experiência e Sentido.

MATO GROSSO. **Album Graphico do Estado de Matto-Grosso**, 1914, p. 361.

_____. Governo do Estado de Mato Grosso, 2015. Disponível em:<<http://www.mt.gov.br/historia>>. Acesso 25/01/2016.

_____. Barca Pêndulo – Verbete, 2015. Disponível em:<<http://www.mtseusmunicipios.com.br/matopedia/barca-pendulo/10852>>. Acesso em: 01/07/2016.

_____. Escola do Ranchão. In: **Revista A Violeta**. Ano 27, nº 314. Cuiabá, 30 de novembro de 1944. BCBM – MT.

_____. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa na 2ª Sessão Ordinária da 9ª Legislatura de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1930.

_____. **Mensagem** do Interventor Federal do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1937.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1948.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1950.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1952.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1954.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1955.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1956.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1962.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1963.

_____. **Mensagem** do Presidente do Estado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1964.

_____. **Regulamento da Escola Normal de Cuiabá**. Coleção de Leis e Decretos. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

_____. **Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1896.

_____. **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 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1943.

_____. **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1941-1942.

_____. **Mensagem** do Governador do Estado a Assembléia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1955.

_____. Secretaria Geral do Estado, Portaria nº 493. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1941.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares São Paulo: Boitempo. Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

MEDEIROS, L, S, de & LEITE, S (org.). **A formação dos Assentamentos rurais no Brasil:** processos sociais e políticas públicas. Poá/Rio de Janeiro: Editora UFRGS/CPDA, 1999

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931).** São Paulo: Hucitec, 1997, p. 78.

_____. O Ruralismo Brasileiro na Primeira República: um debate de idéias. **A Margem**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 24-37, 1993.

MENNUCCI, S. Discursos e Conferências Ruralistas. São Paulo, 1946.

MENEZES, Lis Angelis Padilha de. 2015. **SUD MENNUCCI – EDUCADOR PAULISTA:** Arcaico ou Profeta? Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - Campus de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1018/2/Lis%20Angeli%20Padilha%20de%20Menezes.pdf>>. Acesso: 02/03/2015.

MÉSZÁROS, Istivan. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISTRAL, Gabriela. **Por la Humanidad Futura:** Antologia Política de Gabriela Mistral. La Pollera Ediciones: Chiele, 2015.

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. 01ed. São Paulo: Letra e Voz, 2013, v. 01, p. 55-70.

MOTA, André. **HIGIENIZANDO A RAÇA PELAS MÃOS DA EDUCAÇÃO RURALISTA**: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.14, n.32, p.9-22, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n>>. Acesso: 02/03/2016.

MORAES, Agnes Iara Domingos; CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. **Circulação de Modelos Educacionais para a Educação Primária Rural No Brasil (1910-1971)**. In: XVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015, Marília. Anais do XVII Seminário de Pesquisa, 2015. p. 1-14. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogamadepos-graduacaoemeduacao/agnes_circulacao-de-modelos.pdf> Acesso em: 02/06/2017.

MORENO, Gislaene. **Terra e poder em Mato Grosso**. Política e mecanismos de burla, 1892-1992. Cuiabá: Entrelinhas, Ed UFMT, 2007.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário**: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>>. Acesso em: 01/09/2016.

ORLANDI, E.P. **A análise de discurso e seus entremeios**: notas sobre a sua história no Brasil. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 42, p. 21- 40, jan./jun. 2002.

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/handle/11449/101545>>. Acesso em: 09/09/2015.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1999.

PASSOS, E; BARROS, R. B. **A Cartografia como Método da Pesquisa-Intervenção**. In Passos, E; Kastrup, V; e Escóssia, L. (Org.): Pistas do Método da Cartografia, 2009. Editora Sulina, p. 17-31. Disponível em:<<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/viewFile/10470/8324>>. Acesso em: 01/03/2016.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Vírgina. ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia: **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Editora Sulina, 2014, 207 p.

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. In: **Anais...Reunião Anual da ANPED**, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da Anped nas políticas educacionais. 2003. Disponível em:<26reuniao.anped.org.br/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 01/08/2016.

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: 02/05/2017.

_____, _____. **Expansão do capitalismo na Amazônia**

Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16171/000694499.pdf?...1>>. Acesso: 02/05/2017.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES LEIGOS RURAIS: O CURSO DE MAGISTÉRIO RURAL EM DOURADOS, NA DÉCADA DE 1970**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

PLATA, L. E. A.; CONCEIÇÃO, A. V. da. **O agronegócio brasileiro**: análise das principais commodities. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/posgraduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/007-workshop-2012/workshop/trabalhos/gestneg/o-agronegocio-brasileiro.pdf>>. Acesso em 03/08/2016

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. 1. Ed.- São Paulo: Boitempo, 2014.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **A navegação na bacia do Paraná e a integração o antigo sul de Mato Grosso ao mercado nacional**. Anais... V Congresso Brasileiro de História Econômica e 6ª Conferência internacional de História de Empresas, Caxambu/2003. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/arquivos/2003_paulo_roberto_cimo_queiroz_a-navegacao-na-bacia-do-parana-e-a-integracao-do-antigo-sul-de-mato-grosso-ao-mercado-nacional.pdf>. Acesso em 09/11/2017.

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.

ROCHA, Ivone da. **A presença da matemática na Escola Liceu Cuiabano**: uma perspectiva histórica. Rio Claro : [s.n.], 2012. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91050/rocha_i_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03/08/2016.

REVISTA "A Violeta". Ano 27, nº 314. Cuiabá, 30 novembro de 1944.

ROHDEN, Josiane Brolo. **A Reinvenção da Escola: História, Memória e Práticas Educativas no Período Colonizador de Sinop – MT (1973-1979)**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, 2013. 240 p.

SÁ, Elizabeth Figueiredo. SILVA, Marineide Oliveira. **O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, p. 32-45, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/302>>. Acesso em: 01/02/2016

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.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)**. 01. ed. Cuiabá - MT: EdUFMT, 2014. v. 01. 108p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, _____. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

_____, _____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SARTRE, Jean-Paul, 1905-1980 **O que é a subjetividade?** [Tradução Estela dos Santos Abreu]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 160 p.

_____. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

SCHELBAUER, A. R.. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, v. 01, p. 1-23. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Anaete_R_Schelbauer2_artigo.pdf>. Acesso em: 01/09/2016.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola Primária Rural: Trilhar Caminhos e transpor barreiras na Educação em Mato Grosso (1927-1945)**. Cuiabá - MT: EdUFMT, 2014. v. 01. 01p .

SILVA, M. A. Marcolina Alves da Silva: **depoimento** [nov. 2011]. Entrevistadores: AMORIM, R. P.; SANTOS, E.C.R.; SILVA, M. O.; SILVA, A. B. da. Cuiabá: IE/UFMT

2012. (mai. 52 min.). Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOUZA, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. **A educação popular no campo**: entre o saber camponês e o Conhecimento científico. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.8, p.64-75, jan./dez. 2009. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20161/10758>>. Acesso em 03/08/2016.

SOUZA, Rosa Fátima. **Espaço da Educação e da Civilização**: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima. **O Legado Educacional do Século XX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 121-150.

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

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Rizoma Deleuze-Guattariano**: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 234-259. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7047/5569>>. Acesso em 03/08/2016.

STERING, Sílvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT** - política, fato e possibilidades. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138556/000860836.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01/08/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMÉ, Sérgio Antonio. **A Primeira Escola Primária em Cascavel**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História da Educação Brasileira do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UEOP. 2005. 71p.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VILARINHO NETO, Cornélio Silvano. Dinâmica Urbana Regional. In: HIGA, T.; MORENO, G. **Geografia de Mato Grosso: Território-Sociedade-Ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005, v. 1, p. 120-137.