

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELLEN CAROLINE VALDEZ MONTEIRO

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM
AQUINO CORRÊA DE TRÊS LAGOAS NO SUL DE MATO GROSSO (1952-1975)**

**CAMPO GRANDE, MS
2018**

HELLEN CAROLINE VALDEZ MONTEIRO

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM
AQUINO CORRÊA DE TRÊS LAGOAS NO SUL DE MATO GROSSO (1952-1975)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez.

CAMPO GRANDE, MS
2018

Hellen Caroline Valdez Monteiro

TÍTULO DO TRABALHO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Margarita Victoria Rodríguez - UFMS
Orientadora

Profª. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito- UFMS
Membro Titular

Profª. Dra. Alessandra Cristina Furtado- UFGD
Membro Titular

Campo Grande - MS, 15 de fevereiro de 2018

Observação: Via Skype

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a todas as pessoas que lutaram e lutam pela educação pública de qualidade para a classe trabalhadora. Porque usufruo dessas lutas. Agradeço as intelectuais professoras doutoras Margarita Victoria Rodríguez, que me acompanha com zelo e dedicação desde a graduação, e Silvia Helena de Andrade Brito, que contribuiu sobremaneira na minha formação acadêmica, e por todos aqueles professores que fizeram parte dessa trajetória. A professora Alessandra Cristina Furtado, que com suas indicações favoreceram meu trabalho de dissertação.

Aos meus pais Marilene Valdez e Manoel Pedro Monteiro, ao meu irmão Alexandre Guillon Valdez Monteiro, aos meus tios Erminio Vilhassante e Leonora Valdez Vilhassante, e a toda minha família, em especial à minha mãe que com sua ajuda técnica de recortar e colar as atividades de meus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, me proporcionou maior tempo livre para as atividades do mestrado.

A todos os colaboradores da pesquisa, residentes em Três Lagoas, aos funcionários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a minha amiga Paolla Rolon Rocha, companheira de ideias e publicações.

RESUMO

Esta dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande. O objeto de pesquisa é a institucionalização da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de Três Lagoas, sul de Mato Grosso, no período em que funcionou, entre 1952 e 1975. Como metodologia, adota-se o aporte teórico- metodológico materialista dialético, utilizando-se como procedimentos metodológicos o exame de documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, a análise de entrevistas com ex-normalistas, e uma ex-professora, a utilização de fontes primárias, como relatórios de governadores do e a busca por bibliografia que trata da temática. Como resultado, apontamos que a criação da instituição decorreu dos processos de desenvolvimento econômico do município. As matrículas cresceram consideravelmente a partir do momento em que o Estado brasileiro diagnosticou que as instituições precisavam contribuir para o processo que levaria ao desenvolvimento brasileiro. O currículo proposto para a formação das normalistas esteve surcado pelos pressupostos da Escola Nova e o método intuitivo e que promoveu práticas escolares que expressaram contradição como resultado das determinações hegemônicas e as subjetividades que as envolveram. Demonstramos que houve um equilíbrio da origem profissional dos progenitores das ex- normalistas: de um lado atendeu as camadas médias e a burguesia, e de outro, a classe trabalhadora. Também se verificou práticas de disciplinamento e controle própria da conjuntura do período militar.

Palavras-chave: Escola Normal Dom Aquino Corrêa; Instituições Escolares; Três Lagoas.

ABSTRACT

This research report is inserted in the History, Policies and Education Research Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande's Campus. The object of research is the installation and consolidation of the Escola Normal Dom Aquino Corrêa, in Três Lagoas, south of Mato Grosso, during the period in which it operated, between 1952 and 1975. The general objective is to identify the determinations of that historical moment for politics of teacher training, according to the implementation of the Três Lagoas's Normal School, evidencing the relations of this institution with the educational policy of the country and the state of Mato Grosso. As a methodology, we adopt the theoretical-methodological materialistic dialectic, the examination of documents collected at the Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, the analysis of interviews with ex-normalists, the use of primary sources, such as reports of Mato Grosso's governors and the search for bibliographies that deal with the theme. Like a result, we pointed out that the creation of the institution was due to the economic development processes of the municipality. Enrollments grew considerably from the moment the Brazilian State diagnosed that institutions needed to emphasize the processes that would lead to Brazilian development. The Escola Normal Dom Aquino Corrêa was frequented mainly by daughters of railroaders, farmers and merchants. It arose because of the necessity to educate the working class.

Keywords: Escola Normal Dom Aquino Corrêa; School Institutions; Três Lagoas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População em Três Lagoas (1920-1970)	89
Tabela 2 – Distribuição das escolas em Três Lagoas, conforme a esfera administrativa.....	91
Tabela 3 – Distribuição das escolas conforme a esfera administrativa e o nível de ensino em Três Lagoas.....	92
Tabela 4: Número de Matrículas por Ano	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período histórico pesquisado pelos autores	22
Quadro 2 – Lista de documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.....	29
Quadro 3 – Escolas Normais no sul de Mato Grosso	82
Quadro 4 – Currículo de estudos intensivos da Escola Normal conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal – 1946.....	97
Quadro 5 – Diretores da Escola Normal Dom Aquino Corrêa (1952-1976).....	98
Quadro 6 – Currículo da Escola Normal “Regime Intensivo” (1952-1959)	117
Quadro 7 – Currículo 1ª série (1952-1965)	120
Quadro 8 – Currículo 1ª série (1966-1969)	122
Quadro 9 – Currículo 1ª série (1970-1973)	124
Quadro 10 – Currículo 1ª série (1974-1975)	125
Quadro 11 – Trajetória Profissional da ex-normalista Terezinha Bazé de Lima	134
Quadro 12 – Trajetória Profissional da ex-normalista Marizeth Bazé Kill.....	135
Quadro 13 – Trajetória Profissional da ex-normalista “Entrevistada 3”	135
Quadro 14 – Trajetória Profissional da ex-normalista “Entrevistada 4”	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico Classificação de Teses e Dissertações produzidas nacionalmente	21
Figura 2 – Gráfico Evolução das matrículas (1953-1975)	100
Figura 3 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1965...	102
Figura 4 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Feminina de 1966...	103
Figura 5 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Feminina de 1966..	104
Figura 6 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1966...	105
Figura 7 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Mista de 1967... ..	106
Figura 8 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Feminina de 1967...	107
Figura 9 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1967...	108
Figura 10 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Feminina de 1968..	109
Figura 11 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Mista de 1968...	110
Figura 12 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Mista de 1968...	112
Figura 13 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1968..	113
Figura 14 – Gráfico Origem Social das ex-normalistas (1965-1968).....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPP – Associação Mato- grossense de Professores do Ensino Primário
APAE – Associação Pais e Amigos dos Excepcionais
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
AI – Ato Institucional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CESP – Companhia Energética de São Paulo
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ESG – Escola Superior de Guerra
GEFI – Grupo de Estudos e Formação Interdisciplinar
GEMFIC – Grupo de Estudos Memórias de Formação: Identidade e Cultura
GT – Grupo de Trabalho
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACE – Moderna Associação Campo-grandense de Ensino
MEC – Ministério da Educação
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS – Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
NEI – Núcleo de Estudos Interdisciplinares
NOB – Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
POLOCENTRO – Programa do Desenvolvimento do Cerrado
PPGEdu – Programa de Pós Graduação em Educação
PR – Paraná

PS – Pessoal Suplementar

SED – Secretaria de Estado de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA NORMAL	34
1.1 A educação pública nacional e a formação de professores.....	34
1.2. Renovadores, a Igreja e o Estado getulista	42
1.3. O nacional-desenvolvimentismo, o regime militar e a reforma do ensino	53
CAPITULO 2 – A ESCOLA NORMAL NO SUL DE MATO GROSSO	64
2.1. Mato Grosso no contexto nacional e a educação pública	64
2.2. Condições materiais para a implantação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa: o município de Três Lagoas	85
CAPITULO 3 – A ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA	96
3.1 O surgimento da Escola Normal Dom Aquino Corrêa	96
3.2. O público da Escola Normal Dom Aquino Corrêa	101
3.3. Organização curricular.....	115
3.4. A organização burocrática escolar	126
CAPITULO 4 – AS PRÁTICAS ESCOLARES DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA	132
4. 1. As entrevistadas	132
4.2. Aporte teórico- metodológico na formação das normalistas	138
4. 3. A Organização do Trabalho Didático na disciplina História e Filosofia da Educação	143
4.4. As normalistas como modelo de disciplina	147
4.5. O diploma do Curso Normal, a vida profissional e o fim da Escola Normal	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A – Currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa (2ª e 3ª Série)	182
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	188
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	192

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objeto a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, que funcionou no período de 1952 a 1975 na cidade de Três Lagoas, sul de Mato Grosso. Até a divulgação desta dissertação, não se verificaram estudos sobre essa instituição, que foi a única em Três Lagoas responsável por formar professores no período compreendido de investigação. O objeto de pesquisa, então, é inédito e visa a preencher uma lacuna para contribuir com a história das instituições escolares, com foco na formação de professores na região sul de Mato Grosso.

Os motivos que nos levaram ao estudo sobre a formação de professores provêm do curso de graduação em Pedagogia, durante o qual pesquisamos, tanto na Iniciação Científica quanto no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a questão da formação de professores. O destaque foi a política de formação de professores, com foco no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). As investigações da graduação foram financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A atual pesquisa também foi financiada pelo mesmo órgão, mas com enfoque histórico na formação de professores. O interesse nos aspectos históricos surgiu a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Grupo de Trabalho Mato Grosso do Sul (HISTEDBR/ GT/MS).

Os resultados deste trabalho fazem parte da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O tema compõe os debates sobre a história das instituições escolares no sul de Mato Grosso, liderados, no HISTEDBR GT-MS, pelas professoras Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito e Dr.^a Margarita Victoria Rodríguez.

A escolha pelo tema remete-se à complementaridade do acervo bibliográfico resultante de pesquisadores de Mato Grosso do Sul, tendo como objeto as instituições escolares no sul do estado, antes da sua divisão¹, com ênfase na Escola Normal. Até o presente momento, levantamos os seguintes trabalhos sobre o objeto: Araújo (1997) e Simões

¹ O estado de Mato Grosso foi dividido em 11 de outubro de 1977 mediante a Lei complementar nº 31. Marisa Bittar explicita a falta de consulta às populações interessadas. Segundo a autora, a divisão do estado foi fruto de um ato autoritário: “quem mais perdeu foi o norte. Mas a sua elite política, tal como a do sul, não estava preocupada com o fato de a população ser excluída do processo [...]” (BITTAR, 2009, p. 319). Tal motivo nos referimos a “Três Lagoas”, sul do estado, o período delimitado de estudo ocorreu antes do seu desmembramento, a cidade fazia parte do então estado de Mato Grosso, que em 1977 foi dividido, sendo criado o estado de Mato Grosso do Sul, onde está localizada a cidade de Três Lagoas.

(2014), sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho em Campo Grande (1930-1973); Bezerra (2014), a respeito da Escola Normal de Ponta Porã (1954-1969); Carvalho (2014), com relação à Escola Normal de Aquidauana (1949-1975); Garcia (2015), sobre a Escola Normal de Paranaíba e Ortiz (2014), com referência à Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, em Campo Grande (1946 a 1961). Apenas a última é uma instituição de iniciativa privada. Segundo Rodríguez e Brito (2016), houve outras iniciativas na composição de Escola Normal na região mencionada, nos municípios de Três Lagoas (1952) e Naviraí (1971).

O propósito do trabalho é desvelar os condicionantes da implantação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas (1952-1975), devido ao seu caráter inédito e oportuno, contribuindo para a investigação sobre a inserção de instituições de formação de professores primários no sul do estado de Mato Grosso.

Os objetivos específicos do trabalho são: 1) identificar as determinações para a política de formação de professores, à época da implantação da Escola Normal de Três Lagoas, evidenciando as relações dessa instituição com a política educacional do país e do estado de Mato Grosso; 2) analisar a formação de professores no período de 1952 a 1975, na região sul de Mato Grosso, especificamente no município de Três Lagoas; 3) compreender as contribuições da Escola Normal para a formação docente e para o desenvolvimento da cidade de Três Lagoas, naquele momento histórico.

A conjuntura política nacional que precedeu a instalação da Escola Normal em Mato Grosso, no início dos anos 1950, foi o cenário político brasileiro subsequente à Revolução de 1930, quando se impediu a posse de Júlio Prestes como presidente da república, mediante golpe de Estado, e se deu posse a Getúlio Vargas, que assumiu interinamente de 1930 a 1934. De 1937 a 1945, Vargas governou no período conhecido como Estado Novo e nomeou Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública, até 1945.

A Reforma Capanema pode ser sumariada com as leis orgânicas do ensino². Foram conjuntos de Decretos-Lei, inclusive o de nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que

² a) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
c) Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
e) Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
f) Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
h) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

regulamentou a formação de professores primários no Brasil. Por intermédio dessa determinação legal, expandiram-se as Escolas Normais no país.

No campo ideológico educacional, foram propalados princípios da Igreja Católica e do Movimento dos Renovadores – na prática, um equilíbrio de projetos societários contrapostos, porque o governo não via incompatibilidade entre a visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica: “[...] entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova.” (SAVIANI, 2013, p. 271). Segundo o autor, a Igreja respaldava o poder de Getúlio Vargas, e a Escola Nova era portadora dos “requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora.” (SAVIANI, 2013, p. 271). Essa espécie de “conciliação” pode ser entendida como estratégia política de Getúlio Vargas para fortalecer o seu governo.

No âmbito estadual, em 1946 Arnaldo Estevão de Figueiredo, tomou posse como governador de Mato Grosso pelo Partido Social Democrático (PSD) com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)³, ambos partidos ligados à Getúlio Vargas. Segundo Rosa (1999) foi em seu governo que a Escola Normal de Cuiabá foi reaberta e criada e também foi criada a Escola Normal de Campo Grande.

O sucessor no cargo de governador foi Fernando Corrêa da Costa, do partido União Democrática Nacional (UDN), partido contrário à Vargas, e foi durante seu mandato que foi criada a Escola Normal Dom Aquino Corrêa. O governador, eleito em 1951 (1951-1956), mostrou preocupação com o panorama educacional do estado, em mensagens enviadas ao presidente da república. Com relação ao quadro de professores, comunicou que, desde o fechamento das Escolas Normais no estado, pelo interventor federal Júlio Strübing Müller (1937-1945), o ensino havia sido entregue “a leigos desprovidos de conhecimentos imprescindíveis ao exercício do magistério e em muitos casos, semi- analfabetos.” (MATO GROSSO, 1951, p. 1). Apesar do relato, não havia bases materiais para o financiamento de curso de formação de professores naquele período. A historiografia aponta que a população de Mato Grosso estava espalhada em áreas rurais. Para financiar as escolas, mantinha-se uma taxa chamada de “caixa escolar”⁴. Além disso, os prédios utilizados para formar os

³ Brito (2002) aponta que o PTB em Mato Grosso, representava uma particularidade, ora se aliava ao PSD, ora à UDN, visto que nacionalmente o PTB não mantinha relações estreitas com a UDN.

⁴ O Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927 determinou no artigo 187: “É facultada a criação, em cada município, de uma caixa escolar destinada a auxiliar os alunos indigentes, na compra de roupas, livros e outros materiais escolares” (MATO GROSSO, 1927) e no artigo 189: “Os recursos das caixas constarão da contribuição dos sócios e das quotas dos municípios do Estado.” (MATO GROSSO, 1927) mas não deixa claro quem são as pessoas que seriam os “sócios”

professores também mantinham a oferta escolar do ginásio, segundo informações apontadas por Simões (2014), Carvalho (2014) e Bezerra (2015).

Quando a Escola Normal foi implantada em Três Lagoas, mediante a Lei 501 de 21 de outubro de 1952, não contou com estrutura física própria. Foi instalada anexa ao Ginásio 2 de Julho, onde deveria funcionar no contraturno. Para a formação do quadro docente da Escola Normal, deveriam ser aproveitados os mesmos professores do Ginásio.

A extinção das Escolas Normais no Brasil ocorreu em 1971, com a Lei 5692, que transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e 2º graus. Encerrou-se o modelo de formação oferecido pela Escola Normal. Em Três Lagoas, somente em 1974 foi integrada a Escola Normal Dom Aquino Corrêa à Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa. E apenas em 1977 foi matriculada a primeira turma no modelo de formação “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM), que se constituiu, conforme a lei 5692 de 1971, como ensino profissional de 2º grau, habilitando professores para ministrarem aulas na primeira fase do ensino de 1º grau (da 1ª à 4ª série). A última turma de 1ª série do Curso Normal na referida instituição matriculou-se em 1975. Por tal motivo, somente em 1977 se adequaram à normatização da Lei 5692 de 1971, oferecendo a HEM.

Trabalhamos com o pressuposto de que as Escolas Normais surgiram como resultado de necessidades impostas por um projeto societário caracterizado por dados interesses, em determinado momento histórico, relevando seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, em seus diversos aspectos, efêmeros ou não, conjunturais e estruturais, em suas múltiplas determinações.

Nosso foco é a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, como objeto singular. Tal particularidade só pode ser analisada se mediada pelas relações com o universal, como produto das relações da ordem estabelecida: “[...] a questão por Marx é a questão da análise da particularidade, que ele entende como um campo de mediações entre a universalidade e a singularidade.” (NETTO, 1998, p. 60).

Alves (2002, p. 28) pontua que “o singular é a manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam, dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis”. Ou seja, ao estudar a Escola Normal, o pesquisador, na incumbência de dar cientificidade à sua investigação, precisa estar ciente de alguns aspectos importantes: não há realidade sul-mato-grossense, ou realidade brasileira, ou realidade latino-americana; o processo de colonização das Américas submeteu a terra aos reclamos da produção capitalista; o capital comandou, desde as suas

origens, o processo histórico nas Américas, devido ao fato de que o capital tem caráter universal. (ALVES, 2002). Sintetiza o autor:

no âmbito das ciências humanas, a investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciem: a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio a acabada expressão do universal, pois submeteu, sem exceção, as nações de todos os quadrantes do planeta; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. (ALVES, 2002, p. 28).

A totalidade é a sociedade capitalista, é a forma como se organiza o real, e ela existe materialmente, de forma concreta. Não somos nós que conferimos realidade a determinado objeto de estudo. Podemos transitar pela teoria, para que ela se faça instrumento teórico de mediação para apreendermos o real, tal como ele está posto. Por isso a análise da totalidade, pois o estudo do objeto singular está inserido no universal, que é a sociedade capitalista.

A relação que o objeto estabelece com a sociedade capitalista é basilar, para que ele seja apreendido como singularidade. A educação pública depende do financiamento estatal; a quantidade de recursos direcionados para esse fim depende, principalmente, de qual é a necessidade de se envidarem esforços para a sua manutenção, oferta ou expansão. Especificando tais postulados para a área da pesquisa em instituição escolar, as transformações que ocorrem no seu interior não são unicamente determinadas por condições econômicas:

Quaisquer transformações no interior de uma instituição escolar, por exemplo, não podem ser tomadas exclusivamente por causas geradas no âmbito das relações sociais de produção, pois as próprias instituições superestruturais, movidas por um conjunto complexo e contraditório de causas (políticas, ideológicas, religiosas, culturais, pedagógicas etc.), acabam por estabelecer entre si múltiplas interações que têm consequências nem sempre condicionadas economicamente. (BITTAR, FERREIRA JR, 2009, p. 504).

Sanfelice (2007, p. 76) subsidia as considerações sobre o objeto “instituições escolares”, apontando que o condicionante inicial é a temporalidade, a maneira “como abordaremos os outros tempos sem incorrer nos riscos do anacronismo”. A análise precisa estar submetida à cientificidade do pesquisador sobre o momento conjuntural de vida da instituição. Se a instituição ainda permanece vigente, é imperativo delimitar com cautela o seu tempo de análise, principalmente porque as normas legais educacionais sofrem processos de continuidades e descontinuidades, dependendo de vários fatores, dentre eles o momento político e suas relações com a internacionalização do capital e as implicações educacionais.

O autor indaga: “por onde começar? [...] O desafio é entrar na instituição. É pouco relevante, parece-me, o caminho a ser escolhido.” (SANFELICE, 2007, p. 76-77). O desafio

é abarcar tanto o espaço intramuros como as diversas determinações exteriores societárias, regionais, nacionais e internacionais, que determinaram as configurações interiores. Não se deve limitar à análise documental da instituição:

[...] não se constrói uma mesma história de uma instituição escolar restringindo-se a um estudo das atas produzidas pelos seus responsáveis burocráticos ou, de maneira inversa, privilegiando-se apenas os livros e o material didático de que ela fez uso em determinado tempo ou ao longo dos tempos. (SANFELICE, 2007, p. 77).

Após entrar na instituição escolar que pesquisa, “trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares” (SANFELICE, 2007, p. 77). Prossegue o autor:

Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, uso dos espaços, docente, alunos e infinitas outras coisas ali se cruzam. Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade. (SANFELICE, 2007, p. 77).

A identidade institucional é única, devido à síntese resultante das várias determinações. Entretanto, são condicionantes externos à instituição, que momentaneamente condicionam diversas outras instituições espalhadas pelo país. Ou seja, existem traços em comum que se diferenciam por região ou por unidade escolar, até mesmo por características geográficas. Cada uma dessas unidades ganha uma originalidade. “Enfim, a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro”. (SANFELICE, 2007, p. 78).

Segundo o mesmo autor, a localização das escolas é ímpar; as relações da população com as instituições escolares geram situações não previstas que alteram, localmente, planos oficiais ou diretrizes de uma política educacional. Também é necessário indagar que classe atendia e que educação disseminava.

Não podemos deixar de mencionar o conhecimento histórico do pesquisador, para captar o movimento passado dos fatos e fazer um apanhado historiográfico do período analisado. “Conhecer a história é uma condição de fundamental importância para podermos compreender o movimento histórico, verificar como e de que forma fomos fazendo e percorrendo a história.” (ORSO, 2012, p. 229). O autor defende, como atitude essencial, a criação de condições objetivas para a preservação das fontes coletadas, “que possibilitem ao historiador buscar a explicitação da singularidade e da identidade histórica dos fatos, das Instituições Escolares” (ORSO, 2012, p. 230).

Com relação à reconstrução histórica das instituições escolares, Orso (2012, p. 230) traz estudos de Eric Hobsbawm a respeito da discussão historiográfica: “voltar-se ao passado é a condição para construir um futuro com melhores condições”. A pesquisa histórica marcou-se pela inquietação de luta ideológica, política e econômica e contribuiu para compreender a materialização das instituições escolares e suas transformações no devir do tempo.

Também é inevitável, ainda a respeito do conhecimento histórico, desvelar as determinações que fizeram surgir a necessidade de se instaurarem instituições escolares, subordinando seu processo geral de institucionalização ao processo de produção material de existência. Castanho (2016) declara que processos metodológicos mnemônicos são relevantes, pois sem memória não há história. A pesquisa histórica avançou: “A diferença é que hoje não há a necessidade do testemunho presencial do narrador, substituído pelas fontes, tanto duras, documentais, probantes, quanto indiciárias, mais leves.” (CASTANHO, 2016, p. 155).

De acordo com Saviani (2007), a história, a historiografia e as práticas incidem sobre um mesmo objeto: instituições escolares brasileiras, sendo, pois, objetivamente inseparáveis: “a história das instituições teria incidido mais sobre as formas de sua organização, a partir dos documentos que as instituíram ou as reformaram, ficando de lado, ou em segundo plano, a análise das práticas por elas desenvolvidas.” (SAVIANI, 2007, p. 7-8).

Com o objetivo de nos aprofundarmos na maior parte possível de condicionantes do nosso objeto de investigação, trabalhamos com entrevistas e documentos. Por mais que as entrevistas propiciem captar apenas uma pequena parte objetiva e os documentos sejam subordinados ao critério subjetivo do pesquisador, temos a expectativa da proximidade com o objeto.

O debate teórico acerca da história das instituições educativas, sua implantação e seus condicionantes sociais e econômicos é influenciado por determinações do contexto político regional, bem como do cenário mundial de desenvolvimento do capital, em conformidade com as diversas fases do modo de produção capitalista. Da mesma forma, a definição e a implementação das políticas sociais, das políticas educacionais e de formação de professores se inserem nessa conjuntura que igualmente condicionam, as práticas educacionais nas instituições educativas. Mas também, segundo Saviani (2007), as instituições se autorreproduzem, respondendo constantemente às suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, embora relativa, em face das circunstâncias sociais que ocasionaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento. De acordo com Sanfelice (2008):

Uma instituição singular é instituída, por exemplo, por um ou vários grupos sociais, ou por uma classe social que, freqüentando-a, levam para o seu interior um mundo já estabelecido fora dela. O mesmo acontece com o conjunto de educadores que por ela transita. Mas não é só isso, pois as instituições escolares respondem a ordenamentos jurídicos e legais sobre os quais não tiveram poder de escolha. E há muito mais: há as políticas educacionais, há o Estado e, em última instância, há a determinação de um mundo da produção material sobre o qual as instituições e os homens se organizam e estabelecem suas conflituosas e antagônicas relações. É preciso atentar para o fato de que a instituição escolar exerce apenas uma parcela das práticas educativas que cada sociedade desenvolve. E, só se justifica o estudo histórico do objeto singular, no caso, a história das instituições escolares, se tais esforços trouxerem mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada. (SANFELICE, 2008, p. 15-16).

Ou seja, o objeto ‘instituições escolares’ deve ser estudado no âmbito em que foi produzido, pela sociedade que requereu a sua instalação. Deve-se considerar, ainda, quais são os atores dessas instituições, suas relações tanto internas quanto externas, e as múltiplas influências das quais são objeto, tais como filosóficas, pedagógicas, políticas, econômicas e culturais. Por isso o estudo da localidade situada no sul de Mato Grosso, e depois a descrição e a análise de alguns documentos produzidos pela instituição educativa, com o objetivo de entender o seu complexo processo de instalação e consolidação.

Para atingir nossos objetivos, coletamos livros compostos pela reunião de artigos que contribuíram para averiguar a história das instituições escolares no Brasil. Como produtos do HISTEDBR, citamos os seguintes livros que nos apoiaram no debate historiográfico:

1) “História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual”, organizado por Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice. Utilizamos o texto de Netto (1998) sobre a teoria marxista da história.

2) “Fontes, História e Historiografia da Educação”, organizado por José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento, do qual selecionamos os textos de Saviani (2004), Castanho (2004), e Machado (2004). O primeiro texto subsidiou a compreensão da pesquisa sobre a história das instituições escolares; o segundo, a formação de professores no Império Brasileiro; e o terceiro, informações sobre o projeto educacional de Rui Caetano Barbosa de Oliveira (1849-1923).

3) “Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica”, organizado por Maria Isabel Moura Nascimento, Wilson Sandano, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani. Desse livro, adotamos os seguintes textos: Saviani (2007), sobre o conceito de instituição escolar; Castanho (2007), sobre as instituições escolares no final do Império e

Primeira República; Sanfelice (2007), para elucidar a história das instituições escolares como objeto; Buffa (2007), questões relacionadas à organização do espaço educativo; Alves (2007), sobre a historicidade das práticas escolares.

4) “Marxismo e Educação: debates contemporâneos”, organizado por José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani, do qual apuramos o texto de Martins (2008), que contribuiu para a reflexão sobre o valor pedagógico da filosofia em Antonio Gramsci e o texto de Sanfelice (2008), sobre dialética e pesquisa em educação.

Além dos contributos historiográficos, conduzimos um levantamento bibliográfico resultante de pesquisas de mestrado e doutorado. Foram adotadas duas formas de coleta dessas informações: a primeira, no *site* da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC) “Portal de Periódicos”. Esse banco de dados reúne teses, dissertações, artigos e uma pequena quantidade de livros em função da data em que foi criado. Para a busca avançada das publicações, utilizamos os descritores “Escola Normal” e “Formação de Professores”; como marco temporal, foi definido o período de 1990 a 2015. Obtivemos 52 resultados, entre teses e dissertações, dos quais selecionamos 28: oito teses e 20 dissertações. Foram escolhidos os trabalhos que abrangeram o período anterior a 1971, ano que marcou a criação da Habilitação Específica para o Magistério, com a consequente extinção da Escola Normal.

Algumas das teses e dissertações do Portal de Periódicos CAPES/MEC contribuíram para o debate historiográfico, tanto do ponto de vista da institucionalização da formação de professores no modelo de Escola Normal, como do ponto de vista dos contributos políticos, econômicos e sociais para se entender cada conjuntura que permeou a formação institucionalizada de professores no Brasil: o Império, a Primeira República, a Era Vargas, a República Populista⁵, e a Ditadura Militar.

Sob o ponto de vista ideológico e educacional, os textos trouxeram acréscimos sobre as diferentes tendências pedagógicas: o método intuitivo preponderante no período imperial, a concepção de mundo positivista atrelada ao discurso republicano, o ideário escolanovista, a predominância do tecnicismo e a teoria do capital humano.

Por meio da coleta documental, consultamos as principais legislações do século XX, no que tange à formação de professores: Leis Orgânicas do Ensino na década de 1940, a Lei

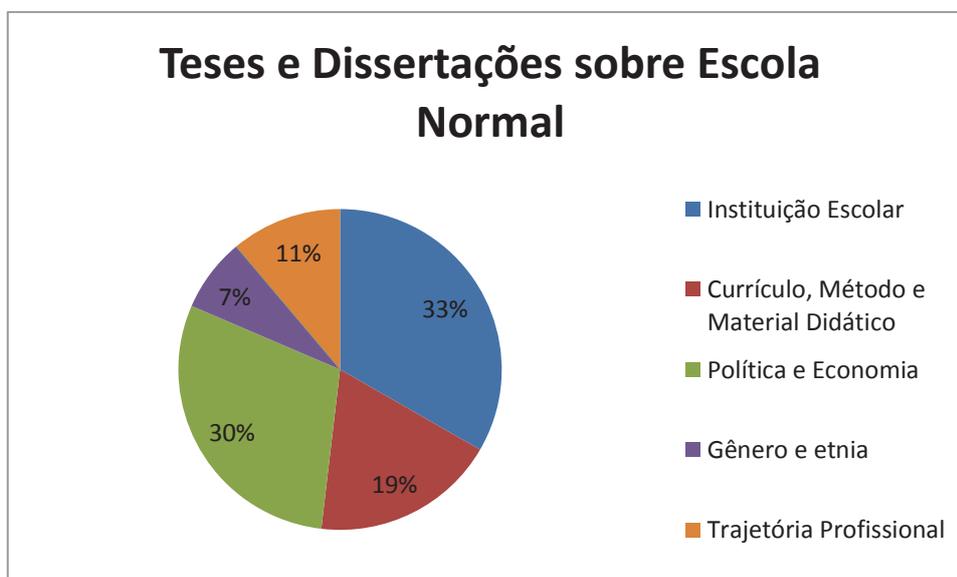
⁵ De acordo com Malan (1997) o período de 1945 à 1964 houve emergência das classes populares no quadro de uma democracia eleitoral, houve “pressões eleitorais do nacional- populismo que o movimento militar de 1964 colocaria em prolongada quarentena”. (MALAN, 1997, p. 106).

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e a Lei 5692 de 1971, que transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e 2º graus.

Exluímos algumas das teses e dissertações que coletamos no Portal de Periódicos CAPES/MEC, pelo critério de serem restritas a algum tema específico, como a trajetória de uma ex-normalista, uma disciplina escolar, ou discursos constantes em revistas e periódicos. Optamos por utilizar as produções mais abrangentes sobre a Escola Normal, que ofereceram contribuições mais amplas sobre a formação de professores.

Em coleta bibliográfica acerca da Escola Normal, Simões (2014) dividiu os resultados em seis categorias que abrigaram os principais aspectos de análise utilizados pelos pesquisadores: 1) Instituição Escolar; 2) Currículo, Método e Material Didático; 3) Política e Economia; 4) Gênero e Etnia; 5) Ensino religioso e 6) Trajetória profissional. Apropriamos-nos dessa classificação criada pela autora para sistematizar as produções de teses e dissertações sobre a Escola Normal.

Figura 1 – Gráfico - Classificação de Teses e Dissertações produzidas nacionalmente



Fonte: Portal de Periódicos CAPES⁶

As categorias que contribuíram de forma mais significativa para a nossa revisão de literatura foram os produtos com foco em “Instituição Escolar”, “Política e Economia”, “Currículo, Método e Material Didático”. Na categoria “Ensino Religioso”, não localizamos

⁶ Gráfico produzido conforme a sugestão de divisão de temas de Simões (2014)

nenhum resultado. Segundo Simões (2014), essa categoria “refere-se tanto ao ensino confessional, quanto ao ensino da moral religiosa nas escolas regulares.” (SIMÕES, 2014, p. 16). Houve comentários sobre a categoria no texto e nas conclusões de diversos trabalhos sobre a Escola Normal, mas não como análise central.

Das 28 teses e dissertações selecionadas, dez referiram-se ao tema “Instituições Escolares”; oito apontaram condicionantes da “Política e Economia”, cinco analisaram “Currículo, Método e Material Didático” predominantemente, duas se adequaram à categoria “Gênero e Etnia”, e três objetivaram principalmente “Trajetória Profissional”.

A coleta das produções nacionais acerca da Escola Normal e da história da formação de professores contribuiu para o conhecimento de diversos aspectos historiográficos, como as informações sobre cada conjuntura política em que a Escola Normal esteve circunscrita. Por isso, também optamos por sistematizar as produções elencadas sob o ponto de vista de cada momento histórico analisado por cada um dos autores. Inserimos os textos, então, em cinco períodos: 1) Império, 2) Primeira República, 3) Era Vargas, 4) República Populista, e 5) Ditadura Militar. Desses cinco períodos da História do Brasil, dividimos, em quadro, o maior período a que se estendeu cada produção. Vemos, a seguir, os períodos analisados:

Quadro 1 – Período histórico pesquisado pelos autores

REGIÃO	AUTORES	TOTAL
Império	Pestana (2011), Perez (2012), Malheiros (2012), Scheneider (2007),	4
Primeira República (1889-1930)	Ozelin (2010), Nascimento (2004), Silva (2009), Ferreira (2010), Nascimento (2011),	4
Era Vargas (1930-1945)	Gonçalves (2013), Freitas (1995), Lhullier (1999), Fonseca (2010),	5
República Populista (1945-1964)	Castro (2011), Almeida (2007), Costa (2008), Furtado (2007), Monteiro (2012)	5
Ditadura Militar (1964-1985)	Inácio (2011), Lima (2014), Santos (2012), Delgado (2009), Nogueira (2012), Nogaró (2001), Antunes (2012), Moraes (2008), Azevedo (2005), Pisaneschi (2008)	10

Fonte: elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro com base na coleta bibliográfica

Quatro produtos abrangeram o período Imperial, quatro a Primeira República, quatro a Era Vargas, cinco a República Populista. Outros dez estenderam-se até a Ditadura Militar ou após esse período.

Quanto ao período imperial brasileiro e às experiências de instrução pública, assim como à institucionalização da formação de professores, os trabalhos de Scheneider (2007), Pestana (2011), Perez (2012) e Malheiros (2012) se destacam.

Scheneider (2007) objetivou apreender a reforma da instrução pública implementada em 1882, no Espírito Santo, pelo presidente da Província Inglês de Sousa, com foco no ensino intuitivo e nas lições de coisas “que ele vai designar como pedagogia experimental, pois, nesse modelo, a experiência sensível vinha em primeiro lugar, como um ensino concreto, contrário aos métodos que iniciavam a aprendizagem por noções abstratas” (SCHENEIDER, 2007, p. 14). Desse modo, o autor subsidiou o debate a respeito do método no final do Império.

Pestana (2011) analisou, em sua dissertação, parte do acervo adquirido pelo professor Paulo Bourroul em viagem à França, no ano de 1883, para integrar a biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Contribuiu para compreender a influência francesa na formação de professores no Império.

A dissertação de Malheiros (2012) possibilitou-nos aprofundar o entendimento sobre a modernidade e os reclamos por instrução pública, assim como a respeito das influências francesas para a formação de professores no Brasil.

Perez (2012), em sua dissertação, pesquisou sobre a construção de uma cultura escolar a partir do conhecimento pedagógico da Escola Normal de São Paulo, entre 1875 e 1894. Colaborou nas elucidações acerca da responsabilidade estatal para com a educação: “a partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pela instrução do povo, ele institui um controle mais rigoroso sobre o processo educativo e, conseqüentemente pelo professor” (PEREZ, 2012, p. 15)

Sobre o ideário republicano até 1930 e a predominância positivista que embasou a República, a dissertação de Ozelin (2010) propiciou a compreensão de como esse processo ocorreu entre 1881 e 1930. Segundo o autor, o positivismo foi “uma proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso” (OZELIN, 2010, p. 18).

Nascimento (2004), em sua tese, investigou o processo histórico de constituição e instituição da primeira escola de professores na região dos Campos Gerais, no estado do

Paraná. O texto nos auxiliou a pensar sobre a ideologia nacionalista na virada do Império para a República, assim como a vinda de muitos imigrantes como estratégia político-econômica para o desenvolvimento econômico e social. Segundo a autora: “Aos Estados, [...] era passada a idéia de progresso, dando-se a cada um deles a missão de cuidar do desenvolvimento da sua região, sem deixar de lado os interesses de nação considerada como elo de união do povo [...]” (NASCIMENTO, 2004, p. 81). A sua tese complementou a dissertação de Ozelin (2010), sob o ponto de vista econômico e social.

Sobre os períodos “Era Vargas” e a “República Populista”, os trabalhos de Furtado (2007), Costa (2008) e Gonçalves (2013) foram significativos, tanto sob o ponto de vista político conjuntural dos momentos históricos, quanto em relação à análise das práticas educativas na Escola Normal.

A tese de Furtado (2007) apoiou-nos no tocante às particularidades que podem ser analisadas em uma dada instituição escolar: aspectos físicos (estrutura predial da escola), administrativos (quadro de funcionários), político-pedagógicos (a organização do curso de formação de professores) e “os tempos escolares” (FURTADO, 2007, p. 97).

Costa (2008) estudou, em sua dissertação, o Ensino de História na primeira metade do século XX. Segundo o autor, houve marcas nos manuais de professores de uma visão evolucionista, própria do positivismo em voga no momento, assim como outras marcas do método intuitivo nos manuais didáticos a que teve acesso.

A tese de Gonçalves (2013) elucidou questões a respeito da educação da mulher entre o período da monarquia até 1937. De acordo com a autora, nesse período “havia incentivo à instrução feminina, mas sempre relacionada ao casamento e à maternidade.” (GONÇALVES, 2013, p. 196) “[...] mesmo que a Escola Normal tivesse como objetivo formar mulheres para serem ‘boas’ mães, em algum momento o conhecimento adquirido ajudou-as na conquista de seus direitos.” (GONÇALVES, 2013, p. 284).

Os trabalhos de Nogaró (2001), Pisaneschi (2008), Delgado (2009), Inácio (2011) e Nogueira (2012) acrescentaram questões relativas ao período da ditadura militar, de 1968 até o final dos anos 1970. Referimo-nos a eles para esclarecer alguns pontos sobre o período.

A tese de Nogaró (2001) focalizou a educação na Era Vargas, sobre o magistério feminino como herança da monopolização católica na moral das mulheres. Foram significativas as suas ponderações sobre o escolanovismo, o que a LDB de 1961 trouxe para a formação de professores, o golpe de 1964 e o posicionamento ideológico tecnocrático militar,

e a lei 5692 de 1971, baseada na teoria do capital humano, com a meta do regime autoritário de então, o “milagre econômico”.

A dissertação de Pisaneschi (2008) apontou elementos importantes sobre a história das instituições de formações de professores: uma política de descontinuidade, que marcou a condução das ações governamentais voltadas à formação inicial de professores no Brasil, desde os seus primórdios. Também abordou o período de Getúlio Vargas, assim como as rupturas e contradições na política de formação de professores da República até a modificação da HEM.

O objetivo de Delgado (2009), em sua dissertação, foi reconstituir aspectos da atuação de professores da Escola Normal de Umuarama- Paraná (PR) entre 1967 e 1976. O autor optou pela narrativa. Os cursos estiveram inseridos no contexto da tendência liberal tecnicista, com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista:

No período estudado havia o discurso em defesa da ordem e disciplina que eram consideradas fundamentais e muito difundidas no contexto do curso normal. Neste contexto, o percurso de formação do docente foi perpassado por uma tendência pedagógica marcadamente autoritária. (DELGADO, 2009, p.6).

Inácio (2011) não analisou a Escola Normal em sua tese, mas a formação de professores, no âmbito das políticas públicas decorrentes dos acordos entre o Ministério da Educação, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (MEC/USAID/UNESCO), nos pós Segunda Guerra Mundial, que resultaram na criação dos Centros de Formação de Professores Primários, entre 1961 e 1983, no município de Catalão, Goiás. De orientação tecnicista, esses cursos de formação propunham-se a melhorar a produtividade e a qualidade do ensino do 1º grau e da formação de professores, com o intuito de planejar e racionalizar os investimentos no setor educacional:

Os acordos firmados tinham como elemento chave a formação de uma sociedade “massificada” através da democratização da educação, de bens e de consumo para o mercado. [...] A análise das [...] fontes evidenciaram conluio de interesses no período de internacionalização da economia brasileira, criando as condições materiais, técnicas e humanas para a execução dos acordos Brasil/USAID. [...] Os relatos dos bolsistas indicam que mudanças foram sutilmente introduzidas alterando seus valores, comportamentos e práticas pedagógicas, assim como sua percepção de escola, da cidade e das relações socioculturais e políticas engendradas entre as instâncias do poder constituído e a sociedade catalana. As representações construídas pelos bolsistas revelam que os conteúdos transmitidos foram assimilados e condicionaram sua percepção de mundo, de sociedade, e que para o bom funcionamento da cidade havia uma hierarquia entre poderes e posições sociais a ser respeitado, sem contestação e cabia ao indivíduo,

agora identificado com os valores da pátria, assumir para si os encargos públicos antes atribuídos ao Estado. (INÁCIO, 2011, p. 09).

Dessa forma, Inácio (2011) inteirou-nos acerca da pedagogia tecnicista para a compreensão do nosso objeto de investigação, que esteve no período de transição entre a Escola Nova e o tecnicismo do período militar.

A dissertação de Nogueira (2012) recuperou indícios daquilo que propomos como o motivo principal para surgirem as escolas normais: a necessidade social de educar a população, para que o desenvolvimento econômico caminhasse juntamente com a expansão da educação do povo, para acompanhar demandas produtivas, decorrentes principalmente do povoamento migratório, resultado da política econômica do governo militar.

A autora resgatou alguns aspectos da economia e da política nas décadas que precederam a instalação da instituição pesquisada por ela: a Escola Normal Regional Júlia de Souza Wanderlei, a primeira escola de formação de professoras primárias da cidade de Cornélio Procópio, no Norte do Paraná, no período em que funcionou: de 1953 a 1967.

A segunda parte do levantamento de teses e dissertações consistiu em pesquisar, nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, a produção sobre a Escola Normal. Foram encontradas apenas dissertações: na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), localizamos três trabalhos de Paranaíba; no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, cinco dissertações; e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), apenas uma dissertação. Desses trabalhos selecionados, seis trataram especificamente da Escola Normal: Araujo (1997), Carvalho (2014), Simões (2014), Ortiz (2014), Bezerra (2015) e Garcia (2015). E outros três, abarcaram, em algum momento essa instituição, mas não foi objeto principal de pesquisa: Gonçalves (2009), Oliveira (2014) e Costa (2015).

Araujo (1997) tratou de questões relativas à ordem e ao controle que permearam a formação de normalistas no período analisado, os anos 1930, mediante o ensino da Didática.

Carvalho (2014) perscrutou a Escola Normal Jango de Castro em Aquidauana no período 1949 a 1975, trazendo a relação entre o singular e o universal, ressaltando diversas mediações no contexto do capitalismo internacional e o brasileiro, assim como a dialética, na região de Mato Grosso. A autora teve acesso a documentos que delinearão o público e a classe social proveniente da cidade de Aquidauana que frequentava o Normal. Seus gráficos demonstraram dados que equivalem à nossa análise crítica, segundo a qual o acesso à

educação por determinada classe social tem muito a dizer sobre a instituição escolar pesquisada.

Simões (2014) dedicou-se ao estudo das relações políticas que se deram principalmente pelo coronelismo oligárquico em Mato Grosso. Tais conflitos foram cruciais para entender o movimento separatista do estado, segundo a autora. Apontou as condições materiais da formação de professores: “lutas políticas, limitações orçamentárias, e pouco povoamento” (SIMÕES, 2014, p. 133). Houve certa similaridade entre a institucionalização e consolidação da Escola Normal de Campo Grande e o mesmo processo ocorrido em Três Lagoas, em nossa opinião.

O trabalho de Ortiz (2014) revelou uma experiência confessional de Escola Normal. Na instituição investigada, a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, a formação intelectual esteve aliada à formação moral e religiosa.

Bezerra (2015) averiguou as mensagens dos governadores de Mato Grosso a partir dos anos 1950, período pouco aprofundado pelos pesquisadores citados. Também mencionou a falta de professores ou a ausência desses profissionais com a devida formação, fato também constatado na investigação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Garcia (2015) trouxe uma experiência inédita dentre as Escolas Normais no sul de Mato Grosso: a Escola Normal Estadual em Paranaíba (1967-1975), que teve a sua abertura retardada pelo atraso na inauguração do primeiro Ginásio na cidade. Foi a única que teve prédio cedido por iniciativa privada. Surgiu como resultado da organização de um grupo de pessoas que requereram essa instituição, ou seja, surgiu como produto de participação popular.

Os trabalhos de Gonçalves (2009), Oliveira (2014) e Costa (2015) por tratar da educação pública de Mato Grosso, também foram selecionados na coleta bibliográfica regional.

Gonçalves (2009) abordou na sua pesquisa os grupos escolares em Mato Grosso, de 1910 a 1950, embora não tenha estudado as instituições de formação de professores, nos proporcionou uma aproximação a questões relativas aos métodos pedagógicos propostos para o ensino primário, que eram conteúdos curriculares das Escolas Normais. A autora examinou mensagens presidenciais, e forneceu um panorama a respeito das políticas e ações dos governadores do estado no período e suas respectivas falas acerca da educação pública.

Oliveira (2014) relatou a trajetória da ex-normalista Maria Constança Barros Machado, no sul de Mato Grosso (1913-1966). Seu trabalho focalizou a influência escolanovista na educação pública do estado.

Costa (2015) narrou a trajetória da ex-normalista Wilma Rodrigues de Souza, que se formou na Escola Normal Dom Aquino Corrêa. Esse foi o trabalho que mais se aproximou do nosso objeto de pesquisa. A pesquisadora trouxe, em seu trabalho, aspectos referentes à formação oferecida na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, tais como: o seu currículo, a rigidez na instituição e a responsabilidade social que as formandas tinham para com a instrução das crianças.

Na etapa da pesquisa empírica, visitamos, na cidade de Três Lagoas: a Escola Estadual Dom Aquino Corrêa⁷, a Biblioteca Pública Municipal Rosário Congro, o Núcleo de Tecnologia Educacional, a Câmara Municipal e o Jornal do Povo, onde coletamos documentos que foram basilares para a produção deste trabalho. Nos arquivos da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, tivemos acesso aos seguintes documentos:

Quadro 2 – Lista de documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa

(continua)

DATA	DOCUMENTO	OBSERVAÇÕES
1952-1975	Livro de ata de resultados finais	Inclui as últimas turmas da Escola Normal e as primeiras turmas da Habilitação Específica para o Magistério. Este livro de ata possui dois documentos anexados com clipes, que parecem incluir o currículo da diretora (1940-1966) e algumas outras anotações.
1952	Portarias da Diretoria da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.	Livro de 50 folhas.
1961- 1975	Ata de exame de adaptação.	

⁷ Para a coleta de dados na instituição selecionada na pesquisa, estabelecemos contato com a Secretaria de Estado de Educação (SED) para obter autorização de acesso aos documentos da escola.

Quadro 2 – Lista de documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa

(continuação)

(1956)	Termos de Compromisso de professores e demais funcionários do Ginásio Estadual 2 de Julho.	Livro de 50 folhas, esse ginásio funcionou concomitantemente com a Escola Normal, no seu contraturno.
1964-1969,	Livro de registro das matrículas dos alunos	Registradas em 115 folhas
1969	Termo de compromisso de professores contratados	
1964	Registro de Professores e Auxiliares	Livro com 50 folhas
1970	Livro de matrícula	
(1972-1974)	Livro de Ponto do pessoal docente	
1953	Livro de saída e entrada de provas parciais.	15 folhas escritas, de um total de 50
1977	Livro de matrícula da Habilitação Específica do Magistério.	

Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, organizado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Quando recorremos à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para obtermos a autorização para a pesquisa documental na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, tínhamos a expectativa de encontrar relatório da diretoria, livros de atas, livros de resultados finais, livros de portarias, registros de diplomas, cadernos de pontos,

cadernos de notas e quaisquer outros registros. De todos os documentos que citamos à SED/MS, a escola apenas não havia conservado o livro com o registro dos diplomas.

Salientamos, ainda, que, embora exista uma tendência das instituições e do poder público para o descaso e a falta de preservação de fontes documentais históricas, na escola objeto da pesquisa, os documentos estão bem guardados e conservados em um armário exclusivo para documentação permanente. Os arquivos estão organizados por período, na sala da secretaria da escola.

Os documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa forneceram informações sobre as seguintes especificidades a respeito da organização escolar: de 1952 a 1959, a Escola Normal funcionou sob o “regime intensivo”, ou seja, dois anos de curso, como havia previsto a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Depois disso, de 1959 a 1975, o curso foi oferecido em três anos. Tomamos conhecimento da sistematização das disciplinas oferecidas e suas constantes modificações no período.

Nos dois livros de matrículas encontrados, de 1970-1972 e 1964-1969, constam informações pessoais dos alunos matriculados no Curso Normal, como: data e local de nascimento, filiação, profissão dos pais e endereço.

Também identificamos os diretores da instituição e os seus períodos de gestão; tivemos acesso à ficha de matrícula de cada aluno e sua proveniência social. De posse de tais dados, ordenamos, em gráfico, a profissão dos pais e mães dos ex-normalistas.

Outra especificidade que os documentos analisados trouxeram para o trabalho foi a presença do público masculino na Escola Normal. Também organizamos esses dados, assim como a faixa etária dos ingressos e egressos habilitados ao magistério.

Sobre a cidade de Três Lagoas, consultamos as seguintes obras na biblioteca pública: “Nos trilhos da memória: Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) e o surgimento das cidades em Mato Grosso do Sul”, de Arlindo Montalvão de Oliveira, “Três Lagoas: dama em preto e branco” de Adão Valdemir Levorato.

No Núcleo de Tecnologia Educacional, os funcionários técnicos responsáveis pelos documentos permanentes alegaram não possuir nenhuma documentação antiga referente à Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Na Câmara Municipal de Três Lagoas, lemos as legislações municipais entre os anos 1921 a 1978. No Jornal do Povo, identificamos duas publicações sobre Três Lagoas: as revistas de comemoração de 100 e 101 anos da cidade.⁸ Além disso, também contamos com

⁸ Uma colaboradora da pesquisa, ex-normalista, cedeu-nos essas revistas como empréstimo.

as evidências coletadas em Mato Grosso pelos pesquisadores Caroline Hardoim Simões e Arthur D'Amico Bezerra, tais como mensagens presidenciais dos antigos governadores e interventores de Mato Grosso e a legislação estadual referente à Escola Normal no estado.

Como terceiro procedimento metodológico, adotamos a realização de entrevistas com ex-normalistas. Contatamos essas pessoas por três vias: primeiramente, pelos dados constantes nas fichas dos alunos, onde identificamos os seus nomes. Em segundo lugar, mediante contato com alguns dos nossos amigos e familiares que residem em Três Lagoas. E em terceiro lugar, por intermédio da entrevistada Terezinha Bazé de Lima, que produz textos acerca de alfabetização e foi uma autora estudada no curso de Pedagogia. Essa entrevistada facilitou grande parte das comunicações com outros alunos. E cada pessoa com quem conversávamos apontava outras, de quem se lembrava ter cursado o Normal na Dom Aquino Corrêa, e também ex-professoras. Como não residimos na cidade *locus* da pesquisa, mantivemos contato com pequena parte desse grupo.

Localizamos seis ex-alunas da Escola Normal e quatro ex-professoras: Fatima Moreira Queiroz (1972-1974), Lourdes Moreira Queiroz (1964-1966), Vânia Aparecida Marques (1974-1975), Eunice Brandão da Silva (1973-1974), Terezinha Bazé de Lima (1971-1973), Marizeth Ferreira Bazé Kill (1973-1975) ambas ex-alunas e Somaia Tebet Gomes (1970-1971), Lucrécia Stringheta Mello (1973-1976), e Dona Zilca e Tânia Reth, ex-professoras. Não conseguimos saber quando essas duas últimas professoras atuaram na instituição, mas seus nomes foram citados pelas ex-normalistas.

De todos esses nomes, somente realizamos as entrevistas com uma ex-professora e quatro ex-normalistas⁹. Entretanto, as outras conversas informais também contribuíram para o nosso conhecimento. Mesmo impossibilitada de citar as conversas, conquistamos aproximações das vivências na instituição escolar. Constatamos que algumas professoras com diploma de Normal assumiram cargos de gestão nos órgãos educacionais da cidade.

Por intermédio das entrevistas, captamos alguns aspectos relacionados às práticas escolares, que eram rígidas e disciplinadoras e contavam com a colaboração da família e da sociedade, que consideravam as normalistas como modelos. Além disso, apreendemos o aporte teórico-metodológico do curso de formação de professores, pois as entrevistadas citaram os autores que estudavam. Tais aspectos serviram para desvendar as questões que os documentos, por si só, não retrataram.

⁹ Duas das entrevistadas serão nomeadas neste trabalho por “Entrevista 3” e “Entrevistada 4” para manter suas identidades sob sigilo.

As entrevistadas assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, como exigência do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Aquelas que optaram por entrevista áudio-gravada concordaram com a modalidade.

O texto está assim estruturado:

No primeiro capítulo, intitulado “Formação de professores no contexto da Escola Normal”, tratamos da institucionalização da formação de professores em âmbito nacional. Descrevemos o período do Império, que abrangeu experiências frágeis para as Escolas Normais, mas que delegou à República a responsabilidade de formar professores. Nesse capítulo abordamos a Era Vargas e a centralidade educacional desse governo, as determinações religiosas para com a educação, o Movimento da Escola Nova e o pragmatismo educacional preconizado pelos renovadores da educação, e o movimento de transição entre esses ideais educacionais e o período militar, em que predominou o tecnicismo na educação. As análises do capítulo 1 se estendem até o fim dos anos 1970, marco temporal final do nosso objeto de pesquisa, 1977 quando foram formadas as últimas turmas de normalistas.

No segundo capítulo, “A Escola Normal no sul de Mato Grosso”, debatemos a situação do estado de Mato Grosso como singularidade mediada pelas relações com a totalidade. Respondemos aos seguintes questionamentos: quais posicionamentos políticos, filosóficos e educacionais nacionais mediaram a educação pública no estado? Quais determinantes econômicos sustentaram os regimes políticos no estado, em sua particularidade? Analisamos os relatórios dos governadores acerca da educação, os regulamentos estaduais e a literatura que explica a expansão do ensino em Mato Grosso. Também introduzimos informações sobre o município de Três Lagoas.

Os capítulos terceiro e quarto são dedicados à Escola Normal Dom Aquino Corrêa: seu público, a formação que oferecia e os profissionais que formou. No capítulo 3, com o título “A Escola Normal Dom Aquino Corrêa”, trabalhamos com os documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, a fim de perceber a organização escolar, seu currículo e seu público. No capítulo 4, “As práticas escolares da Escola Normal Dom Aquino Corrêa”, a abordagem concentra-se nas práticas escolares e em que tipo de educação a escola disseminou, sob o ponto de vista teórico e metodológico, com base nos principais autores estudados pelos normalistas.

Notamos, com a revisão de literatura sobre Escola Normal e as correntes pedagógicas da Primeira República à Ditadura Militar, que a Escola Normal Dom Aquino Corrêa

acompanhou as transformações do contexto nacional: sob o ponto de vista das legislações federais, da produção intelectual e da tendência de expandir o ensino como meio para o desenvolvimento econômico, mantendo a sua particularidade, como parte da totalidade.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA NORMAL

Neste capítulo fazemos, inicialmente, um relato sobre a formação de professores a partir das experiências do Império, que constituíram os ensaios para a materialização das Escolas Normais na República. Essas instituições encerraram as suas atividades nos anos 1970, porque não mais atendiam às necessidades sociais capitalistas. A formação de professores passou, então, por uma reforma conforme os interesses da Ditadura Militar.

Em seguida, aprofundamos os estudos sobre a conjuntura da formulação legal que fez disseminarem as Escolas Normais no Brasil a partir do fim dos anos 1940, período histórico marcado pela luta ideológica entre a Igreja, que defendia o ensino religioso, e o Movimento dos Pioneiros, que asseverava o ensino público, laico, gratuito e lutavam pela predominância de suas formulações pedagógicas. Depois, nos reportaremos às determinações que fizeram remodelar a política de formação de professores como resultado do projeto econômico em ascensão.

1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Saviani (2009), a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção de 1794 e instalada em Paris em 1795. Introduziu-se a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Segundo Villela (2008), o termo ‘Escola Normal’ teve origem na Europa, durante o século XVIII, quando houve uma intensa preocupação com a formação de um corpo de professores para o ensino público. No Brasil, o fato se deu somente no século XIX, em virtude da existência do interesse das oligarquias locais pela expansão da oferta do curso normal.

Somente no final do século XVIII, os Estados nacionais em constituição começaram a perceber a necessidade estratégica de institucionalizar esse ofício, passando então a exercer um controle direto sobre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, ao mesmo tempo em que passaram a estabelecer o conjunto das normas que deveriam regulamentar a profissão.

Foi a partir dessa preocupação de inculcar “normas” que surge a ideia de institucionalizar as escolas normais, como locais autorizados para a formação de um novo corpo de funcionários públicos. (VILLELA, 2008, p. 30).

Esse modelo de formação profissional docente, baseado nas Escolas Normais da França, configurou-se no Brasil conforme a sua realidade específica. Demandou reformas urbanas e sociais, inspiradas no modelo parisiense pois, à época, era o que havia de melhor em termos de moderno e civilizado. (MALHEIROS, 2012). Além disso, “[...] o domínio da língua francesa era uma credencial cultural importante para a elite brasileira” (PESTANA, 2011, p. 49). A presença francesa no Brasil foi se demarcando aos poucos no século XIX. O país era um modelo cultural de nação.

[...] vale ressaltarmos que não se trata de uma transplantação de ideias e modelos europeus para o Brasil [...], mas sim de um processo de resignificação e adequação de ‘modelos’ constituídos imagicamente para atender uma necessidade específica, neste caso, a necessidade de se formar professores ‘ilustrados e aplicados’ à luz dos pressupostos modernos de instrução.

No tempo de um ‘surto de modernização’, o país refez seus sistemas de transportes, comunicação e produção industrial, propiciando a ascensão de uma nova classe social, a burguesia fortemente influenciada pela internacionalização da economia capitalista, na medida que era preciso criar condições concretas para a ampliação e reprodução do capital. (MALHEIROS, 2012, p. 27).

Segundo o autor, surgiu daí a necessidade de se estender o acesso às instituições e práticas civilizatórias à maioria da população, a fim de se “[...] criar condições concretas para a ampliação do capital” (MALHEIROS, 2012, p. 27). Para a viabilização desse projeto, entretanto, fazia-se necessária a formação de um profissional que pudesse dar curso a tais propostas no interior dos estabelecimentos de educação.

Postulou-se, então, a formação profissional dos docentes mediante um ensino institucionalizado: leitura de livros e estudo de métodos e práticas de ensino, evidenciando a relevância dos manuais pedagógicos como divulgadores dessas teorias, ou seja, dos saberes entendidos como essenciais ao exercício da profissão.

Lima (2014) pondera que a formação docente desenvolvida no Brasil, desde a sua gênese, constituiu-se num terreno fértil para as influências francesas. Segundo Araújo, Freitas, Lopes (2008), as matrizes experimentadas na formação docente no Brasil eram realizadas pelo envio de professores para outras províncias, outros estados e para o exterior: “Esta estratégia de apropriação, presente nas ações das escolas normais pelo país, é utilizada pelos gestores em vista do fortalecimento do ensino normal.” (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 12).

O aspecto religioso e patriarcal preponderava na educação das moças das famílias abastadas, que pretendiam uma formação para o lar, conforme a instrução francesa. E o fortalecimento dessas instituições no Brasil acomodava as famílias de posses. As mulheres poderiam dar continuidade aos estudos sem precisar se deslocar para longe da família,

[...] em conformidade com os projetos dos setores hegemônicos. A educação da mulher, assumida pelas religiosas, revestia-se de caráter eminentemente político. Tratava-se de formar a mentalidade de quem ia assumir a direção da educação dos filhos, possibilitando assim manter a influência da Igreja católica na sociedade brasileira em geral [...]. (SOUSA, 1992, p. 41).

As Escolas Normais habilitavam para a profissão do magistério, mas não era esse o único objetivo das famílias. Na maioria dos casos, matriculavam as filhas nas Escolas Normais para a instrução religiosa e a preparação para os futuros afazeres do lar, em consonância com os costumes que deveriam fazer parte da educação das famílias ricas. As funções de professora e mãe estavam intrinsecamente correlacionadas.

Segundo Tanuri (2000), Castanha (2008) e Villela (2008), a primeira tentativa de instituir uma escola para a formação de professores no Brasil ocorreu em 1823, sob a perspectiva pedagógica do método lancasteriano, ou ensino mútuo¹⁰.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 continha a seguinte declaração: “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais”. Segundo Castanho (2004), foi a primeira indicação de um ensino normal. Essa Lei definiu o que os professores deveriam ensinar: aos meninos, a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana; às meninas, somente as quatro operações e prendas que serviriam “à economia doméstica” (BRASIL, 1827).

Além da diferenciação entre o ensino dos meninos e das meninas, o artigo 4º da Lei determinou a criação de escolas de primeiras letras: “As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.” (BRASIL, 1827). O artigo 15 definiu: “Estas escolas serão

¹⁰ Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, também chamado de método monitorial, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. (SAVIANI, 2013, p. 128).

regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.”¹¹ (BRASIL, 1827).

Em 1834, foi promulgado o Ato Adicional, segundo o qual as Escolas Primárias e Secundárias deveriam ficar a cargo das Províncias. De acordo com Tanuri (2000), o Ato marcou a total abstenção do Governo Central quanto à responsabilização do ensino de primeiro e segundo graus. O Estado apenas cuidaria do ensino superior.

Em continuidade à presença francesa da Escola Normal no país, a Lei de nº 37, de 1836, fundamentava:

Art. 3º - A primeira cadeira, fica autorizado o Presidente da Província a mandar a França dois indivíduos, que saibão o Francês, escolhidos em concurso afim de que aprendão perfeitamente na escola Normal de Paris o método teórico, e prático do ensino Mútuo, recomendando-os à Missão Brasileira naquela corte, para que sejam considerados, como alunos franceses. (BRASIL, 1836).

Como vemos, o ensino normal no Brasil esteve predominantemente sob a influência francesa. Em 1839, foi publicado o primeiro manual didático destinado à formação docente, intitulado “Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou direções relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias”, do francês Barão de Gérando. Bastos (1998) relata que era leitura obrigatória para todos os professores públicos de primeiras letras da Província do Rio de Janeiro, primeiro lugar do Brasil onde foi instalada uma Escola Normal.

A partir das discussões sobre a instrução nacional francesa, iniciadas após a Revolução Francesa, multiplicaram-se, durante o século XIX, os fundamentos para os debates sobre a institucionalização de sistemas de instrução pública em variados países, como também sobre a necessidade de se formarem professores. (MALHEIROS, 2012).

Foi no período imperial que se inauguraram as Escolas Normais de Niterói, em 1835; da Bahia, em 1836; do Ceará, em 1845; de São Paulo, em 1846; e do Rio de Janeiro, em 1880. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835.

No modelo de sociedade escravocrata vigente, no qual nunca houve interesse em custear a plena educação da classe produtiva, manteve-se o improvisado. Muitas escolas tinham

¹¹ Segundo Saviani (2013), tais punições podem ser agrupadas em duas formas de castigos: “[...] aqueles que constroem fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição; ou que constroem moralmente” (SAVIANI, 2013, p. 129 apud NEVES, 2003, p. 224).

um único professor ou sequer chegavam a ser instaladas: eram abertas e, por falta de verbas, imediatamente fechadas.

Em relação à presença francesa no campo educacional brasileiro, mais especificamente na formação de professores, assim se realizava a compra de materiais e acervo didáticos para as Escolas Normais: os governadores das províncias mandavam alguns educadores ao exterior, para trazerem as inovações educacionais, a fim de formar a elite brasileira.

Tal ascendência ultrapassava a influência das governantas e os muros das instituições educacionais francesas para atingir a educação como de um modo geral, inspirando os currículos escolares e os livros didáticos, em geral traduções de manuais franceses.

Em relação às ideias e inovações pedagógicas, vários autores franceses são apropriados pela elite intelectual nacional. [...] O que pode ser comprovado pela compra do acervo da Escola Normal de São Paulo, no ano de 1883. (PESTANA, 2011, p. 53).

A Escola Normal de São Paulo, chamada Caetano Campos, teve como diretor o professor Paulo Bourroul, de formação francesa. Ele adquiriu parte do acervo da biblioteca da sua instituição em viagem à França, no ano de 1883. Dentre os autores das obras adquiridas, estavam Friedrich Froebel e Johann Pestalozzi, porque no Brasil se adotava uma proposta pedagógica com base no ensino intuitivo. Comprar materiais na França para compor bibliotecas de escolas era sinônimo de modernidade e similaridade com as escolas europeias.

Quando diretor do instituto, em viagem pela Europa, o dr. Paulo Bourroul, mediante verba consignada, compra um laboratório experimental de Química e Física – semelhante àqueles utilizados nas escolas normais francesas –, cartas geográficas e cosmográficas, e aproximadamente 120 livros para o acervo inicial da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Essas aquisições objetivam ampliar os recursos didáticos do instituto e imprimir ‘feição prática’ ao ensino ali ministrado. (MONARCHA, 1999, p. 119).

Segundo Souza (2006), o método intuitivo consiste em um movimento de renovação pedagógica, em detrimento de métodos considerados ineficientes para a leitura, escrita e cálculo, que priorizavam a memória e não o entendimento, um legado educacional do século XIX. Pelo método, não se pode dizer ao aluno aquilo que ele entende por si só. A proposta é fazer as crianças raciocinarem sobre algum fato observado. (SOUZA, 2006).

Sobre o método intuitivo, frisa a autora que as ciências da natureza poderiam ser ensinadas de modo atraente, voltando-se para elementos naturais que o homem utilizaria. A geometria deveria ser ensinada a partir de aplicações cotidianas, e a história, a partir de fatos contemporâneos, com menções ao passado. Em conformidade com Friedrich Froebel e Johann Heinrich Pestalozzi, autores que trabalharam esse método, o pensamento e a linguagem são também fatos observáveis:

O pensamento adquire uma forma por meio das palavras, que são compreendidas pela junção de sons [...] As palavras e as frases, expressão das ideias, podem ser analisadas quanto à forma e ao sentido, de modo que sejam estabelecidas relações entre as leis do pensamento e as regras gramaticais. (SOUZA, 2006, p. 95).

Froebel criou os jardins de infância, onde introduziu o canto, os jogos, a ginástica: “[...] o canto é entendido como uma espécie de ginástica que desenvolve órgãos respiratórios e vocais” (SOUZA, 2006, p. 98). Para um bom resultado, o ambiente escolar deveria ser claro e arejado, com ornamentos feitos pelos próprios alunos e dotado de materiais para cada criança.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem tem início nos sentidos, que operam sobre os dados do mundo, para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho; a linguagem é a expressão desse conhecimento. (SOUZA, 2006). A percepção é a atividade mais simples da inteligência, por isso a necessidade de preparar o meio escolar com situações pedagógicas para os alunos se desenvolverem com excelência.

Além do método intuitivo, a feminização do magistério foi outro legado educacional do século XIX. Valdemarin (2006) cita os principais motivos da maioria de mulheres no magistério: impedimentos morais para professores homens ensinarem meninas, docência ligada às ideias de domesticidade e maternidade, cuidados e educação como missões femininas, relações patriarcais e econômicas em finais do séc. XIX.

Segundo a autora, na República preconizava-se a ideia de ter um povo instruído; por isso, aumentou-se o número de escolas. Em Portugal e no Brasil houve, por parte das mulheres, um movimento de reivindicação em direção à profissão, que as impulsionou ao mundo do trabalho e ao espaço público.

A principal força motivadora das mulheres estava na crença de que conseguiriam maiores poderes se tivessem acesso à instrução. Esses poderes possibilitariam a apropriação de maiores direitos públicos e privados e livrariam o sexo feminino da subordinação e da opressão. (VALDEMARIN, 2006). O acesso das mulheres às universidades alcançou outras profissões; as modificações socioeconômicas e familiares e a conquista de diversos direitos, como o do voto, foram obtidas como decorrência da introdução das mulheres no magistério. (VALDEMARIN, 2006).

A popularização da escola, ou seja, a alocação das condições materiais para a sua efetivação e oferecimento, só ocorreu quando o capital monopolista se expandiu, processo em

que se desencadeou uma série de mudanças e a educação foi considerada a propulsora da materialização, consolidação e manutenção da ordem estabelecida.

O período imperial brasileiro experimentou diversas iniciativas para a formação de professores, a maioria delas sem solidez suficiente para se estabelecer. Dessas experiências, foi legada à República a responsabilidade de fazer expandir a instituição para formar o corpo docente dos cidadãos republicanos. Somente após a Proclamação da República, em 1889, firmaram-se as tentativas materiais que marcaram as instituições escolares de formação de professores. Essas instituições passaram a ter uma maior longevidade, em comparação com os ‘ensaios’ do Império. Foi o momento em que o capital monopolista se expandiu.

Após isso, ao longo do séc. XIX, o Poder Público normatizou as escolas, mas continuaram a funcionar em espaços privados. Com a Proclamação da República, o poder público organizou e manteve as escolas mediante os Grupos Escolares.¹² Esse projeto também não se consolidou. (SAVIANI, 2013).

De 1871 a 1914 houve, na França, o embate entre católicos e republicanos, no processo de institucionalização da escola pública francesa. Porém, havia muitas semelhanças políticas e pedagógicas entre os modelos escolares em antagonismo – a herança cultural era comum aos dois. Esse movimento também se manifestou no Brasil, durante a República, quando se discutiu a questão da escola pública sob a responsabilidade do Estado. (SAVIANI, 2013).

Uma das causas para a Proclamação da República originou-se nos debates abolicionistas, que questionavam a insuficiência da força de trabalho escravo para a reprodução do capital. Além disso, questões relativas à subordinação da Igreja ao monarca faziam com que a instituição religiosa não se mostrasse satisfeita.

O fortalecimento do exército e a organização de Partidos Republicanos, que objetivavam maior autonomia dos estados, também podem ser adicionados como principais motivos que levaram ao fim do Império. Dentre esses projetos, destacam-se os de cunho positivista, predominantemente entre os militares, e o liberal, com presença massiva dos cafeicultores paulistas.

A Primeira República, sob o ponto de vista histórico, perdurou entre os anos de 1889 e 1930. De 1889 a 1891, o governo foi provisório, pelo marechal Manuel Deodoro da Fonseca, que governou mediante Decretos-Lei, até a primeira Constituição Federal de 1891. Deodoro da Fonseca mandou embora a família real, transformou as províncias em estados, instituiu a

¹² Também manteve, como em Mato Grosso, escolas isoladas e reunidas, questão que trataremos no capítulo 2.

bandeira nacional, separou a Igreja do Estado – ação de cunho positivista –, dentre outras ações federalistas, com as quais os estados passaram a ter certa autonomia.

Entre 1894 e 1930, vigorou no Brasil a República Oligárquica. Em nível nacional, predominou a Política do Café com Leite, que consistia na alternância dos presidentes escolhidos para governar o país entre representantes de dois estados: São Paulo e Minas Gerais, principais produtores de café e leite, respectivamente.

Em âmbito estadual, havia a Política dos Governadores, em que as oligarquias mantinham acordos políticos com o governo central, em troca de favores. Isso somente se materializava devido ao que ocorria em nível municipal: o coronelismo, que consistia na prática de controle dos votos, o ‘voto de cabresto’. O coronel da região mandava seus trabalhadores votarem em quem escolhia como candidatos, constituindo-se, assim, uma falsa democracia, pois havia, mediante os acordos oligárquicos, total manobra pela autoridade econômica que os coronéis detinham em nível local.

Na Primeira República (1889-1930), ocorreram diversas Reformas para a Educação: Benjamin Constant (1890-1891), Eptácio Pessoa (1901-1911), Rivadávia Corrêa (1911-1915), Carlos Maximiliano (1915-1925), João Luiz Alves (1925). Embora todas portassem influência positivista, não se consubstanciaram em mudanças radicais na educação. Mesmo com a urgência da erradicação do analfabetismo, houve poucas alterações políticas e sociais no período.

A autonomia que ganharam os estados federados, após a Proclamação da República, resultou em legislações em nível estadual. Dentre elas, e a mais importante para compreender a Escola Normal na República foi o Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, que reformou a instrução pública do estado de São Paulo. Essa legislação trouxe uma série de determinações, que serviram como experiência pioneira para os outros entes federados utilizarem como base para suas próprias organizações de ensino. Segundo Saviani (2005):

O ímpeto reformador que caracterizou o Estado de São Paulo na primeira década republicana arrefeceu-se nos anos seguintes, voltando a ser retomado, em outro contexto e sob novas condições, apenas na década de 1920. No entanto, a reforma ali implantada, se tornou referência para outros Estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo, ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano. (SAVIANI, 2005, p. 15).

O Decreto dispunha: “A Escola Normal do Estado de São Paulo não satisfaz as exigências do tirocínio magisterial a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo práticos dos seus alunos.” (SAVIANI, 2005, p. 13 apud

SÃO PAULO, 1890). O diretor da Escola Normal de São Paulo era Caetano Campos, que implementou reformas com ênfase nos exercícios práticos do ensino. Foi criada a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal: “[...] o papel da escola-modelo era propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Nos anos 1930, o ensino primário tornou-se uma necessidade, com o começo do processo de instalação da grande indústria, na derrubada das oligarquias, a partir do governo de Getúlio Vargas. Foi uma década de grande efervescência política, religiosa e educacional. Surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em consonância com publicações norte-americanas, principalmente do pedagogo John Dewey.

As Escolas Normais da Primeira República sempre continham um ideário liberal e positivista como discurso de ascensão à modernidade no Brasil. Entretanto, as escolas normais do período republicano destacavam a matriz escolanovista, com foco no aluno, em detrimento da tutela religiosa. Em um período posterior à primeira república, alguns trabalhos que estudaram a Escola Normal evidenciaram o modelo escolanovista na formação de professores também na esfera confessional católica. Essa contradição de escolas leigas *versus* escola confessional será tratada no tópico seguinte.

1.2. RENOVADORES, A IGREJA E O ESTADO GETULISTA

No começo do século XX, no Brasil, houve um intenso debate entre católicos e integrantes do movimento da Escola Nova, principalmente nos anos 1930, que culminou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros. A escola disseminou os valores e os preceitos da classe dominante, que ainda estava sob o controle da Igreja, e cuja rédea não queria perder.

O Estado, a Igreja e o Movimento dos Renovadores marcaram, com profundas tensões, os anos 1930 e 1940. O Estado estava representado pelas figuras de Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema. A Igreja era personificada em Alceu Amoroso Lima e Padre Leonel de Franca, principalmente. E o Movimento dos Renovadores encontrava-se liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes últimos lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, prevendo a renovação societária pela educação, em revelia ao ensino confessional oferecido pela Igreja. Nesses embates, a figura getulista assumiu o papel de atenuar as tensões.

O Manifesto preconizava o princípio da coeducação, a centralização no aluno no processo de ensino e aprendizagem, o professor como orientador da coeducação, a posição

contrária ao ensino religioso nas escolas públicas, e a introdução do aspecto psicológico do estudante em destaque.

A Escola Nova acrescentou, ao método intuitivo, os processos psicológicos. O foco deixou de ser o objeto e passou à atividade do aluno: aula-passeio, pedagogia de projetos, laboratório, cinema, museu. Essas metodologias tinham a experiência e a participação direta dos estudantes.

O método intuitivo partia do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, processo aos quais todos os indivíduos estariam submetidos. A ênfase estava no aspecto lógico do pensamento sensorial. E o pragmatismo dos escolanovistas acrescentou as “experiências”, a psicologia nessas ocupações.

A preocupação do Estado estava voltada para a industrialização, cuja base ideológica foi o nacionalismo, em meio à crise de 1930. Getúlio Vargas liderou a Revolução de 1930, que tinha como objetivo findar os mandos oligárquicos, até então hegemônicos. Devido à sua liderança, assumiu o cargo de chefe do poder executivo, mas em caráter provisório, período denominado de Governo Provisório (1930-1934). Antunes (2006) relata que Vargas encontrou as bases para a construção do novo projeto urbano, industrial e nacional, no apoio dos dissidentes oligárquicos não ligados ao café, nos setores agrários do Nordeste, nos emergentes grupos industriais e no forte respaldo que encontrava no movimento tenentista. Ou seja, nota-se que houve a fusão de setores da sociedade em prol do objetivo do novo projeto.

As ações de Getúlio Vargas priorizavam o desenvolvimento do mercado interno, “[...] adotando uma estratégia em que a industrialização se tornou o instrumento privilegiado para deixar a economia menos dependente no mercado externo” (PISANESCHI, 2008, p. 36). Vargas conciliou interesses, inclusive os da Igreja, como estratégia política, tanto de governabilidade como de estabelecimento de poder.

Segundo Nogaro (2001), até meados do século XX, a Igreja Católica constituiu a principal agência formadora e educadora da mulher, mediante suas instituições privadas de ensino: “A abertura de espaços para mulheres no magistério objetivava primeiramente a manutenção de princípios morais conservadores, contra a coeducação e a favor do ‘contato’ das meninas com mestras do mesmo sexo, do que a real profissionalização da mulher.” (NOGARO, 2001, p. 50).

O autor explicita que, nos anos 1930, os estabelecimentos privados de ensino foram beneficiados pela política de equiparação entre as escolas oficiais e as escolas particulares: “Todas as escolas particulares poderiam solicitar sua ‘oficialização’, independentemente da existência de escolas públicas nas localidades onde estivessem instaladas” (NOGARO, 2001,

p. 60). Isso favoreceu um amplo oferecimento de educação privada, predominantemente no setor católico da sociedade, que abria e consolidava suas escolas confessionais.

A Constituição Federal de 1934 legislou acerca dos estabelecimentos particulares de educação: “[...] reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.” (BRASIL, 1934). Além disso, colocou a educação em primeiro lugar, como dever do Estado, e em segundo lugar, da família, como havia sido preconizado pelo Manifesto dos Pioneiros.

O impacto gerado pela divulgação do Manifesto em março de 1932 provocou o rompimento entre o grupo de renovadores e o grupo católico. O documento contou com 26 signatários, dentre os principais Anísio Spínola Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Paschoal Leme (SAVIANI, 2013). Naquele momento, havia uma visível contradição entre católicos e o movimento da Escola Nova. Getúlio Vargas apoiou os primeiros, motivado por interesses políticos, dado que visava a aprovação da Igreja para consolidar o seu governo. Mas também não deixou de apoiar as ideias escolanovistas, pois via, nesse projeto educacional, um passo importante para compor o progresso da sociedade:

[...] para os escolanovistas, a escola deverá pretender educar todos os cidadãos igualmente, e fazê-lo de forma integral. Portanto não poderá contentar-se com o ensino de técnicas culturais básicas como ler, escrever e contar, mas deverá se propor a criação de ideais humanos como a solidariedade, o serviço social e a cooperação.

Na ótica dos pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, primários e secundários, deveria ser efetivada em escolas, ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários. ‘Afirmavam que a formação universitária de professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes’ (NOGARO, 2001, p. 51-52 apud BRZEZINSKI, 1996, p.31)

Nesse contexto, houve uma intensa produção de intelectuais orgânicos¹³ com vistas a servir aos interesses da Igreja, bem como do Estado, e por outro lado, o Manifesto dos Pioneiros expressou o pensamento dos liberais. No tocante à laicidade, evidencia-se:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (MANIFESTO, 1932, p. 45).

¹³ Intelectuais orgânicos, segundo Gramsci (1982), são aqueles que possuem uma função determinada na sociedade, produzem visões de mundo conforme os interesses que representam, sejam eles interesses da classe dominante ou dominada.

Portanto, a luta dos escolanovistas pela secularidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino foi se construindo como uma demanda forte na sociedade, pois constituía interesse da maioria da população que não tinha acesso à educação. Assim, evidencia uma contradição¹⁴: a Igreja como importante representante de uma classe privilegiada não mantinha a sua hegemonia sobre a ideologia¹⁵ produzida pelos intelectuais orgânicos, os educadores escolanovistas da época.

A crítica escolanovista à formação de professores do período foi quanto ao seu caráter propedêutico, que permaneceu mesmo após o governo getulista.

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (MANIFESTO, 1932, p. 59).

O documento trazia a recomendação de que as escolas normais ou faculdades deveriam ser elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades, seguindo um princípio de unidade da função educacional, que englobasse estudos do magistério às universidades, tendo como necessidade “[...] portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.”

¹⁴“A categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão e como as relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade. [...] A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir.” (CURY, 2000, p. 16).

¹⁵A ideologia faz parte da Superestrutura, e enquanto “visões sociais de mundo” (LOWY, 2000, p. 101). São produzidas “enquanto expressão de uma classe social determinada” (LOWY, 2000, p. 100). Cury (2000) afirma que “a capacidade de ‘trabalhar’ a superestrutura [...] implica o exercício da hegemonia”. (CURY, 2000, p. 45). Portanto, a ideologia como um dos componentes da superestrutura auxilia no exercício de manutenção do poder. Segundo Marx (2008) sobre a base concreta se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem determinadas formas de consciência social: “[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, **a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social.** O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. [...]” (MARX, 2008, p. 47, grifo nosso).

(MANIFESTO, 1932, p. 59). Ou seja, nota-se a preocupação dos signatários do texto¹⁶ com a valorização do professor, mediante sua formação, e ganhos materiais.

Sobre o conservadorismo católico fortemente evidenciado no Brasil, Lima (2014), em sua dissertação, descreveu a presença francesa no Instituto Nossa Senhora da Piedade (INSP, 1953-1969), localizado em Ilhéus, na Bahia, gerido por freiras ursulinas. A educação da mulher ilheense oriunda das classes abastadas voltava-se à formação da dona de casa e da mãe de família.

Eram modelos contrapostos de educação. De um lado, o movimento dos pioneiros queria separar credos religiosos da educação pública; na face oposta, a Igreja Católica lutava pela educação religiosa, como vinha acontecendo há décadas. Não era a favor da quebra desse continuísmo e da perda do seu domínio nos estabelecimentos de ensino.

Além do controle ideológico pela religião e pela educação confessional, que havia sido hegemônica por muitos anos, também havia interesse econômico por parte da Igreja, que detinha grande parte das escolas privadas. Esses motivos faziam com que lutasse contra os Pioneiros, pois não queriam perder sua hegemonia sobre a educação.

Vargas não assumiu propriamente nenhum dos dois lados dessas duas concepções de educação, escolanovista e religiosa. Como intermediador dessas relações, procurou se estabelecer como governo. Sua preocupação maior era o desenvolvimento econômico, independentemente de qual seria a ideologia da escola pública. Por isso, mesmo com as reformas educacionais que implantou, não se preocupou em abranger a classe explorada.

O governo Vargas desenvolveu o esforço no sentido de controlar as duas tendências do pensamento educacional esboçado nos anos vinte. Por meio de Francisco Campos organizou uma reforma do ensino que, embora tenha desenvolvido algumas ações importantes em relação ao ensino superior e secundário, não atacou os problemas do ensino popular e nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária. (NOGARO, 2001, p. 51).

Após a segunda fase do governo de Getúlio Vargas (1934-1937), Francisco Campos foi quem redigiu a Constituição do Estado Novo (1937-1945), sob o regime de governo autoritário¹⁷.

¹⁶Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

¹⁷ A Ditadura Militar aparece em momentos na História como um dos mecanismos para dar resposta à luta contrária à acumulação capitalista, disfarçada sobre o “perigo comunista”. Portanto, foi uma estratégia política e econômica para a manutenção da reprodução do capital como modo de produção exploradora da força de trabalho.

Com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar, implanta o que denominou de Estado Novo, na prática uma ditadura. O pretexto, como não poderia deixar de ser, mais uma vez, foi o perigo comunista. Pura invenção. [...] O ditador passou a governar através de Decretos-leis. Estabeleceu-se a mais dura censura nos meios de comunicação. (PALMA FILHO, 2005, p. 10).

O Brasil havia adotado o federalismo como uma forma de administração, que consiste na distribuição de poderes entre as esferas municipal, estadual e federal, com vistas a evitar a centralização no governo federal. Isso, na Era Vargas, sofreu grandes modificações, segundo Abrucio (2010, p. 44 apud Pedrotti e Pó, 2009):

O federalismo sofreu grandes modificações com a Era Vargas. Primeiro, com a maior centralização do poder, fortalecendo o Executivo Federal. Em segundo lugar, houve uma expansão de ações e de políticas nacionais em várias áreas, inclusive na educação. Ambas as mudanças, no entanto, foram implementadas principalmente no período autoritário do Estado Novo, problema ao qual se soma o próprio enfraquecimento da federação. Na verdade, os governos subnacionais tiveram seu poder federativo subtraído e suas máquinas públicas não foram modernizadas para dar conta dos nascentes direitos sociais – ao contrário, enquanto o mérito começava a se instalar em algumas ilhas de excelência do plano federal, o patrimonialismo foi pouco modificado em estados e, principalmente, municípios.

A Constituição de 1937 não incluía a necessidade da implantação de um plano nacional de educação. Destacou o ensino profissional e o ensino pré-vocacional “[...] sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional.” (VIEIRA, 2007, p. 298.).

Esta não estava determinada no sentido de o Estado fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito. O texto constitucional reconheceu a segmentação e a divisão social de classe. Representou, sobremaneira, os interesses de setores conservadores. É pouco explícita no princípio da integralidade do ensino básico. (NOGARO, 2001, p. 52).

Segundo Nogaro (2001), a Constituição Federal de 1937 foi produzida dentro do modelo tecnocrático getulista e não integrava a educação à real necessidade da classe trabalhadora. Para aqueles que compunham a grande massa, que contribuíam com o sistema produtivo com a sua força de trabalho, era destinado o ensino profissionalizante. E àqueles que governariam o sistema produtivo, era reservado o ensino secundário público.

O espírito da Carta de 37 orientou no sentido de fornecer uma educação dualista, na qual o ensino secundário público estaria destinado a formar elites dirigentes e o profissionalizante para as camadas populares, ou seja, desde logo separaria os que iriam governar e gerir, dos que iriam servir de mão de obra. (NOGARO, 2001, p. 54).

No período presidido por Getúlio Vargas, foram incorporadas algumas das bandeiras presentes nos ideais libertários dos anos 1930, esse foi o momento da realização de reformas políticas tais como introdução do voto secreto, criação do tribunal eleitoral, reconhecimento do direito de voto para as mulheres, medidas destinadas a combater a fraude eleitoral, aprovação do novo código eleitoral, cujas regras se realizariam as eleições de 1933 para a Assembleia Constituinte. Mesmo após a saída de Vargas, essas propostas permaneceram na política do país, isso porque ele apoiou seu sucessor, Eurico Gaspar Dutra, portanto deu continuidade seu projeto de governo.

Nos anos 1940, estabeleceram-se na Constituição Federal de 1946 elementos que integravam o que estava sendo proposto como a reforma da educação. O campo educacional foi marcado por uma política de persistência da era getulista.

A década de 1940 foi marcada por um amplo movimento de contestação no campo da organização político-institucional do país por parte dos diferentes setores que compunham a sociedade da época e, na contramão desse movimento, vinha a ação do Governo Federal buscando contornar as crises internas e externas que assumiam uma conotação cada vez mais desafiadora. (PISANESCHI, 2008, p. 39).

Durante o Estado Novo (1937-1945), o Ministro de Educação e Saúde foi Gustavo Capanema, que implementou Leis Orgânicas do Ensino. Mesmo após o fim do governo de Getúlio, continuou no cenário político, pois foi eleito deputado na Constituinte de 1946.

O Ministro da Educação Gustavo Capanema simboliza, em sua ação, o caráter autoritário de que se revestiram os rumos da educação a partir deste momento. Com uma política claramente comprometida com o regime, adota uma filosofia de valores, diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da Nação, defendendo o controle e a defesa do Estado. A educação deveria ser feita para propagar os princípios do Estado Novo e de acordo com as diretrizes emanadas do poder federal. (NOGARO, 2001, p. 52).

A Constituição Federal de 1946 representou um processo de abertura política. O movimento dos pioneiros foi referendado na Carta Magna. Getúlio Vargas apoiou Eurico Gaspar Dutra, o que fez prevalecer os mandos do primeiro, mesmo enquanto não esteve na presidência.

Ao mesmo tempo que uma elite era formada frequentando escolas tradicionais com uma formação clássica, outras escolas preparavam a classe trabalhadora como mão-de-obra. Esta elite seriam os dirigentes, a classe 'intelectualizada' para dirigir os empreendimentos econômicos e liderar a política brasileira. A Reforma Capanema (1942) é o exemplo de como isto se deu no cenário das políticas públicas sobre educação no Brasil, e é o retrato de como isto contribuiu para a formação das personalidades 'condutoras' em oposição às 'trabalhadoras' em nosso país. (NOGARO, 2001, p. 56).

Saviani (2013) narra que o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas Gustavo Capanema insurgiu-se contra a iniciativa, vendo no projeto a expressão da posição política antigetulista.

O resultado do Parecer preliminar de Gustavo Capanema foi o arquivamento do projeto. Segundo Simões (2014), antes de finalizar o seu mandato, o então Ministro da Educação Clemente Mariani, em concomitância com a Carta Magna vigente, constituiu uma comissão de educadores – liderada por Lourenço Filho – para estudar a elaboração de proposta para Diretrizes e Bases da Educação. Em 1948, o projeto apresentado deu entrada na Câmara Federal, iniciando um processo legislativo que só findaria em 1961. Trataremos desse processo no item seguinte.

No mesmo ano da promulgação da Constituição Federal de 1946, foi instituído o Decreto-Lei nº 8.530 de janeiro, que regulamentou o Ensino Normal. A Lei estava contida no conjunto das Leis Orgânicas decretadas entre 1942 e 1946, chamadas de “Reforma Capanema”, que regulamentaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

O Ensino Normal tinha como finalidade formar docentes para as escolas primárias, habilitar administradores escolares, e desenvolver e propagar conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Era dividido em dois ciclos. O primeiro incluía curso de regentes de ensino primário, em quatro anos e articulado com o curso primário, constituído das seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946a).

No segundo, o curso de formação de professores primários era organizado em três anos, articulado com o curso ginásial, composto das matérias a seguir:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946a).

A Lei definiu, ainda, três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, que oferecia apenas o curso de 1º ciclo; a escola normal, que ofertava o curso de 2º ciclo e ciclo ginásial do ensino secundário; e o instituto de educação, onde se ofertavam todos os cursos, inclusive os de especialização. De acordo com Tanuri (2000, p.75): “a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

A legislação regulamentava a formação para administradores escolares do grau primário, que visava a habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares. Também dispunha acerca de cursos de especialização de ensino normal, que compreendia os seguintes ramos: “educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.” (BRASIL, 1946a). De acordo com o artigo 12: “A constituição dos cursos de especialização de magistério e os de administradores escolares será definida em regulamento”. (BRASIL, 1946a).

A lei ainda determinava que o Ministro da Educação e Saúde deveria expedir as bases e a orientação metodológica dos programas das disciplinas. Havia uma base pragmática, própria daquele momento, em que as produções de John Dewey se manifestavam na educação brasileira, devido ao movimento da Escola Nova. Denotamos, então, que a contradição Igreja x Escola Nova havia entrado nas forças de negociação ideológica, mas ainda estava consolidado, na lei, um forte movimento cívico típico do Estado getulista. Constavam da Lei Orgânica do Ensino:

a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada

curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (BRASIL, 1946a).

O civismo era constituído como um todo orgânico, um ‘espírito nacional’ e nacionalista. Além disso, quanto às influências das concepções pedagógicas do movimento da Escola Nova, no pensamento educacional de Anísio Teixeira, um dos líderes da Escola Nova no Brasil, havia a influência do norte-americano John Dewey:

Desde o início da década de 30 até o início da de 60 (à exceção do período do Estado Novo, 1937-1946), Anísio Teixeira trabalhou intensamente dentro do Estado para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isso a escola pública, obrigatória e gratuita. Sua vasta obra pedagógica é toda voltada para a aplicação do pensamento de Dewey. (CUNHA, 1983, p. 49).¹⁸

O pragmatismo do pensador norte-americano refere-se ao modo como a criança reproduz uma atividade profissional, ou dirige-se paralelamente a ela, para continuar a ser desenvolvida depois, na vida social. “Assim, a educação vocacional não seria uma mera preparação para ofícios ou para a progressão no sistema educacional visando a uma ilustração distintiva.” (CUNHA, 1983, p. 48).

Em conformidade com o pensamento da época, a Lei Orgânica do Ensino Primário/1946 recebeu grande influência do movimento renovador com foco na criança:

a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana. (BRASIL, 1946b).

Na política de formação de professores, evidenciamos o caráter pragmático expresso pelos pedagogos da época, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal inseria a regra de manterem escolas primárias anexas, para a demonstração e a prática de ensino. Conforme o artigo 47:

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas. § 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar. § 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância (BRASIL, 1946a).

As escolas anexas, onde se demonstrava e se praticava o ensino, traziam a possibilidade de resolução de uma demanda por professores em algumas regiões. Muitas das

¹⁸ Anísio Teixeira sofreu repressão na política do Estado Novo: teve que se demitir da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, cargo que ocupou até o final de 1935. Afastou-se da vida pública, devido aos mandos autoritários do Estado Novo, contra o qual se posicionou. Foi proibido de traduzir as obras de Dewey, por interrupção em 1938, pelo governo ditatorial (SAVIANI, 2013, p. 219- 220).

normalistas, mesmo sem terminar a formação que as habilitava a dar aulas, trabalhavam como professoras.

O ensino religioso não era componente obrigatório, o que prova uma luta desencadeada por forças contrárias à Igreja. A lei ainda determinou os dias letivos e o período de férias. As atividades escolares não aconteciam nos domingos ou dias festivos; podiam realizar exames no período de férias; e não eram admitidos alunos ouvintes nas aulas.

Para o ingresso no curso de primeiro ciclo, exigiam-se: os exames de admissão; a prova de conclusão dos estudos primários; a idade mínima de 13 anos. Para a inscrição no segundo ciclo: certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial; idade mínima de 15 anos. Em nenhum dos ciclos permitia-se candidato maior de 25 anos. (BRASIL, 1946a). Havia ainda as seguintes condições:

a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão. (BRASIL, 1946a).

Como percebemos, além dos exames de admissão, não se aceitavam nos cursos pessoas com deficiência, e vigorava o requisito do “bom comportamento social”. Outro apontamento era a idade máxima estabelecida, dado que tornava o Curso Normal seletivo. Segundo Romanelli (2006), a maioria do pessoal empregado no magistério primário estava desqualificado para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia o limite. Ou seja, o Curso visava à formação de novos candidatos ao exercício do magistério, sem relevar uma demanda por qualificação existente. “Era esse o próprio impedimento legal para a qualificação de quem já exercesse o magistério sem estar qualificado” (ROMANELLI, 2006, p. 165).

Pisaneschi (2008) argumenta que a expansão da Escola Normal, nos anos 1930 a 1950, foi assumida às custas da baixa qualidade das instituições. “O acesso ao secundário propedêutico, bem como ao nível superior, era muito limitado e só às vésperas da década de quarenta é que se permitiu às normalistas o ingresso em algum Curso de Filosofia, direito este que se estenderia a outros cursos a partir de 1953” (NOGARO, 2001, p. 50).

Apesar do construto legal, a política de formação de professores não se deu de forma passiva, apática e sem tensões. Não obstante o movimento dos educadores na defesa da escola pública e gratuita, desvinculada da Igreja, incorreram questões de financiamento. A centralização do governo federal retirou da esfera municipal a sua autonomia. Além disso, quem de fato executa uma política pública não são seus formuladores, mas sim os últimos

alvos responsáveis pela efetiva implantação, o que prova que dispositivos legais não significam a materialização das políticas.

O patrimonialismo e o clientelismo são práticas de fazer do bem público um serviço para atender aos interesses pessoais, herança oligárquica da Primeira República, cujas raízes são a exploração portuguesa. Segundo Romanelli (2006), tanto o Ensino Primário como o Normal tiveram os mesmos efeitos administrativos: centralizaram-se as diretrizes, embora se tenha consagrado a descentralização administrativa do ensino, e fixaram-se as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. Isso implicou diretamente a operacionalização das políticas, porque cada território tinha a sua peculiaridade, suas receitas e despesas. Além disso, houve pontos de contrastes na formulação (luta entre Igreja e escolanovistas), na determinação legal (a Escola Normal era seletiva), e na implantação (que era de acordo com as peculiaridades regionais) da Lei Orgânica do Ensino Normal. Embora a política tivesse consubstanciado um movimento anterior em prol da educação, a sua implantação ainda encerrava distorções entre o formulado e o aplicado.

A seguir, descrevemos o cenário político brasileiro que findou as Escolas Normais no Brasil, resultado da política econômica do regime autoritário militar, fruto de outro Golpe de Estado. Este, no entanto, não seguia a ideologia nacionalista; mas estava de acordo com os interesses capitalistas norte-americanos que viam, nas nações menos desenvolvidas, suas bases de sustentação econômica de forma exploratória para acumular capital, e tinham na educação uma de suas matérias para tal conservação.

1.3- O NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO, O REGIME MILITAR E A REFORMA DO ENSINO

A concepção política e econômica do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo dos anos 1950 e nos primeiros anos da década seguinte. Penetrou, portanto, também na educação. O organismo específico para desenvolver essa ideologia e aplicá-la ao Brasil foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público e colocou a escola sob os desígnios do mercado de trabalho. A concepção produtivista passou a moldar todo o ensino brasileiro, por meio da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2013). Esse modelo econômico teve início com Getúlio Vargas, e permaneceu vigente na sociedade brasileira mesmo após o seu declínio.

Em 1954, depois de quase vinte anos no poder, navegando entre dois movimentos contraditórios, marcados, por um lado, pela confrontação aberta entre as forças nacionalistas *versus* os setores favoráveis à internacionalização da economia brasileira e, por outro, pela vigência aparentemente nublada da confrontação entre as forças sociais do trabalho e os interesses do mundo do capital, o projeto getulista começou a ser solapado. (ANTUNES, 2006, p. 23).

Em 1954, Getúlio cometeu suicídio. Mas o projeto de sociedade baseado no nacionalismo desenvolvimentista permaneceu. Os anos 1950 tiveram esses ideais econômicos; Juscelino Kubitschek prometeu “50 anos em 5”, mediante o fomento à industrialização. Mas houve dois movimentos contraditórios. Por mais que o discurso nacionalista tenha sido requisito para o desenvolvimento econômico, ou seja, a presença fortemente marcante do Estado, por outro lado, havia um descompasso com essa proposta: o governo brasileiro, mesmo intervencionista, não poderia se colocar como empecilho à indústria externa.

Nos anos 1950, o país estava industrializado, com base nos investimentos estrangeiros. As indústrias aqui instaladas não pertenciam ao país, mas passavam a produzir o que antes exportavam. Vigorou a “substituição de importações”. A Petrobras foi fundada em 1953, ainda no governo de Getúlio Vargas. O setor siderúrgico ainda estava se desenvolvendo como estatal.

O modelo de “substituição de importações” veio para atenuar a crise do café em 1930, por isso a sociedade necessitava do incentivo à industrialização:

A industrialização surge, então, como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundem. Industrialismo se torna, praticamente, sinônimo de nacionalismo. Até 1945, por força do clima internacional favorável, o nacionalismo assume colorações fascistas. (SAVIANI, 1978, p. 178).

À época, voltaram com ênfase os ideais liberais, e surgiram interesses tanto internos quanto externos em prol da industrialização. A ideologia política vigente era nacionalista, enquanto que o modelo econômico era o de “substituição de importações”, o que representava uma grande contradição, pois essas duas vertentes não se combinavam: uma preconizava a forte presença estatal; a outra subjugava ao exterior os investimentos a favor da industrialização.

[...] ao mesmo tempo que estimulava uma ideologia política nacionalista dando sinal verde para a formulação e expressão do nacionalismo desenvolvimentista, no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia. (SAVIANI, 1978, p. 182).

Entre 1950 e 1960, essa contradição era imanente: no discurso estatal constava o nacionalismo, mas a industrialização brasileira se expandia e se intensificava com investimentos externos.

A contradição entre o modelo econômico e a ideologia política, nos anos 1950 e 1960, aprofundava-se à medida que a industrialização avançava. Saviani (1978) aponta, como um dos motivos para o rompimento com essa dicotomia, o alcance da industrialização tão almejada. Foi quando se esgotou o modelo de substituição de importações, pois a meta havia sido atingida. A industrialização era requerida pelos empresários nacionais e internacionais, pelas classes médias e também pelo operariado – cada uma dessas frações com um objetivo distinto. O país viu-se em um impasse: ou adequava a ideologia política ao modelo econômico, ou vice-versa. (SAVIANI, 1978). O impasse resultou na Revolução de 1964:

A Revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção. Em consequência, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. (SAVIANI, 1978, p. 183).

A crise se deu no início dos anos 1960, no término do modelo de substituição de importações, ainda no governo de Juscelino Kubitschek. Foi revolução porque houve uma ruptura sob o ponto de vista político, mas tal rompimento se configurou como alternativa para a preservação da ordem socioeconômica no país, ou seja, para a permanência da abertura aos investimentos do exterior.

As forças armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições... No plano político, porém é inegável que houve ‘mudança radical’, quando mais não fosse, pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história da política brasileira. (SAVIANI, 1978, p. 184).

Nogaro (2001) expõe que, no período de 1945 a 1960 houve um aumento considerável de instituições do Ensino Normal, o que não significa dizer que eram suficientes para as demandas do país. Para Nogaro (2001) apud Triviños (1998), os profissionais de educação que se formaram nas Escolas Normais até os anos 1960, na América Latina, tiveram uma importância social, que se manifestou não só no desenvolvimento comunitário e pedagógico, mas também no campo político, atuando entre os dirigentes dos movimentos progressistas dos países: “Esta última característica talvez tenha sido uma das razões que originou, em alguns países, o desaparecimento das Escolas Normais, na década de setenta, quando na maioria dos países da América Latina, se estabeleceram as ditaduras militares” (NOGARO, 2001, p. 57).

Alves (2002) apoia esse debate, mencionado o “indicador de identidade” entre os países vizinhos da América Latina: nos anos 1960 e 1970, o cultivo da segurança nacional visava que os inimigos da nação deveriam ser buscados no seu próprio interior.

A questão nodal da segurança já não se reduziria à preservação das fronteiras contra inimigos externos, mas se expressaria na necessidade de eliminação dos focos de resistência internos, que colocavam em perigo o domínio do capital. Foi em tal contexto que as ditaduras instaladas no Brasil, na Argentina, no Uruguai e no Chile, principalmente, deram caça aos inimigos desses regimes, independentemente de suas nacionalidades. (ALVES, 2002, p. 23).

O regime ditatorial, com o discurso nacionalista de segurança nacional, suprimiu os movimentos contra-hegemônicos. A ditadura militar fechou o Congresso, destituiu todos os partidos e estabeleceu somente dois oficiais: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O Ato Institucional (AI) nº 5, de 1968, determinou a unilateralidade dos poderes dos interventores: “os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos [...]” (BRASIL, 1968). Instituiu poderes, ao presidente da República, de suspender os direitos políticos dos cidadãos:

o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. (BRASIL, 1968).

O artigo 10 suspendeu a garantia de *habeas corpus* “nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular” (BRASIL, 1968). A justificativa legal dessas ações fundamentou-se no princípio que:

assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, ‘os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria’ (BRASIL, 1968).

Os cidadãos que fossem contra o regime autoritário precisavam ser combatidos, pois eram vistos como subversivos, portanto, uma ameaça à ordem estabelecida. Sob o pretexto de estarem ameaçando a reconstrução econômica, financeira, política e moral do país, deveriam ser enfrentados de modo a restaurar a ordem e o prestígio internacional da pátria.

No campo educacional, entre 1961 e 1968, período de transição entre a democracia e a ditadura militar, houve a vigência da LDB promulgada. Essa Lei passou por intensos debates entre diversos setores da sociedade: esteve fortemente em embate a questão da escola pública *versus* escola privada, no que diz respeito aos recursos públicos. Os debates para a sua elaboração foram entremeados pelos renovadores, que defendiam que o Estado deveria financiar exclusivamente as escolas públicas, laicas, e a Igreja, que defendia que esses recursos deveriam ser repartidos também com suas iniciativas confessionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 1961, segundo Saviani, (1978), embora tivesse pretendido tratar da “Educação Nacional”, limitou-se à organização escolar, “[...] cingiu-se a regular o funcionamento e controle do que já estava implantado” (SAVIANI, 1978, p. 185). Embora suas discussões no decorrer da tramitação – período de 13 anos – tenham se concentrado no conflito centralização-descentralização, também se deslocaram para o “[...] conflito escola particular- escola pública que envolveu os grupos interessados no controle das verbas destinadas à instrução”. (SAVIANI, 1978, p. 185). Acrescente-se a isso que havia acabado de findar o governo autoritário de Getúlio:

Após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensar um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal. Havia ainda pouca probabilidade de que os termos ‘diretrizes e bases’ tivessem adequada interpretação por parte da mentalidade formada no exercício das funções políticas do regime anterior. (ROMANELLI, 1987, p. 173).

Tanuri (2000, p. 78) esclarece que a Lei 4024 de 1961 “[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.” De acordo com a autora, a lei fez a equivalência de todas as modalidades de ensino médio e descentralizou administrativamente a flexibilidade curricular, o que levou ao rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Por mais que houvesse o projeto conservador para a promulgação da LDB, o movimento contra-hegemônico esteve presente. O que não ocorreu com as Leis que reformaram o ensino no período militar: tiveram origem com Decreto Presidencial e foram quase que imediatamente implantadas. Saviani (1978) assevera que o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi alterado, pois as duas Leis do regime militar reformaram o 1º, o 2º e o 3º graus da educação nacional: as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que se contrapuseram à Lei 4.024/61, resultado da participação pública.

Para o 2º grau, no regime militar, deveria predominar a formação especial cujo objetivo era a habilitação profissional: “A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas leis 5.540 e 5.692” (SAVIANI, 1978, p. 187).

Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4.024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540 e 5.692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo. Assim, o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização- concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, etc. bem como medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o ‘sistema de créditos’, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade. Note-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnocratas. (SAVIANI, 1978, p. 183)

Desde o Golpe de Estado de 1964, sob o pretexto de manutenção da ordem pelo bem da população, até o ano de 1968, houve um período de transição entre o começo do regime militar e o período mais duro ditatorial, iniciado em 1968 com o Ato Institucional nº 5. De acordo com Pisaneschi (2008), entre 1964 e 1968 observou-se uma expansão da demanda social por educação, decorrente do processo de desenvolvimento urbano-industrial das décadas anteriores, principalmente quanto às vagas no Ensino Superior. Nesse intervalo de quatro anos, um movimento contra-hegemônico ainda incluía uma pequena ação contra o militarismo. Dentre eles, o movimento dos universitários.

Saviani (1978) revela que as manifestações dos estudantes universitários se orientavam pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Segundo o autor, para que houvesse a continuidade social, também era necessária, no plano educacional, a ruptura política.

Nesse sentido foram tomadas várias medidas, tais como a Lei 4464\65 que regulamentava a organização e funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados ‘acordos MEC- USAID’. Medidas como essas, contudo, entravam em conflito com a orientação seguida pelas reivindicações estudantis, transformando as Universidades no único foco de resistência manifesta ao regime, desembocando na crise de 1968. (SAVIANI, 1978, p. 183).

Como consequência desses atos autoritários de contenção de manifestações populares, os estudantes ocuparam as universidades. Mas o governo, em 1968, outorgou a Lei 5.540, que

reformou o ensino superior, ou o ensino de 3º grau. Três anos depois, em continuidade, a Lei 5692 fechou o ciclo de reformas para o ensino de 1º e 2º graus.

Uma das necessidades, e talvez a maior delas, foi resolver o problema das vagas escassas no ensino superior. A lógica que norteou as ações do governo militar visava a sanar essa demanda.

Parece-nos óbvio que essa preocupação estava intimamente ligada à problemática do Ensino Superior, principalmente no que se refere à necessidade, vislumbrada pelos relatores, de se reorganizar a escola secundária de sorte que se pudesse esvaziar a demanda de estudantes para o 3º grau, abrandando dessa maneira um dos elos da crise que este setor vinha apresentando. (PISANESCHI, 2008, p. 48).

A autora comenta que era “sintomática” a impossibilidade do poder público de oferecer essas vagas. Uma saída para tal crise seria a reforma na escola secundária: “Criar na escola secundária um instrumento que lhe permitisse ‘compensar’ os limites de acesso ao Ensino Superior parece uma estratégia bastante razoável” (PISANESCHI, 2008, p. 48). Foi com essas determinações que as iniciativas de se reformularem os ensinos primário e secundário, dando-lhes um caráter mais profissional, se fizeram emergir.

O ensino de 2º grau precisava oferecer a formação profissional de que se necessitava, pois não havia como fornecer o ensino de 3º grau que a população demandava. Surgiram, então, as críticas à Escola Normal pois, mesmo habilitando para a profissão do magistério, seus egressos não iriam para a sala de aula. Portanto, era um recurso que estava sendo investido, sem retorno à sociedade.

Nessa ótica é que muitas das críticas à Escola Normal foram sendo formuladas. As principais repousavam na descaracterização dessa instância enquanto espaço de formação profissional e no desperdício de recursos que vinha gerando, uma vez que muitos dos alunos que dela saíam não ingressavam na carreira do Magistério.

Na verdade, esse cenário já vinha acontecendo em diferentes momentos da história da formação docente, e as razões são praticamente as mesmas: de um lado, a carreira do Magistério não parecia muito atraente, principalmente nos momentos em que outras possibilidades no mercado de trabalho concorriam com o Magistério. De outro, há muito a Escola Normal vinha agregando outras finalidades que não a de uma escola de formação profissional. (PISANESCHI, p. 50)

Em conformidade com o regime, adotaram-se medidas na educação para atender aos interesses da pátria, que tinham justificativa principalmente no crescimento econômico. Como citamos, as legislações vinculadas ao golpe militar de 1964 foram a Lei 5.540 de 1968, que reformulou o ensino superior e a Lei 5.692, de 1971, “[...] que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau”

(SAVIANI, 2005, p. 18). Essa lei transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e 2º graus. Tanuri (2000, p. 81) aponta a deterioração que as escolas normais antecedentes à reforma sofreram:

Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais.

A formação profissional passou a ser obrigatória, e se disseminou no país um currículo voltado a esse tipo de formação. Na história das ideias pedagógicas, foi o período em que predominou o tecnicismo:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 381).

A pedagogia tecnicista tinha com foco o processo, as etapas, com ênfase sistêmica em que, se uma parte do processo falhasse, prejudicaria as outras e, portanto, o resultado. Na pedagogia tradicional, o ensino centrava-se no professor, enquanto que na pedagogia nova, o cerne se desloca ao aluno. No tecnicismo, “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária”. (SAVIANI, 2013, p. 382).

O papel social que assumiu a pedagogia no governo militar foi de treinamento “[...] para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente. [...] a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Sua base de sustentação teórica desloca-se para psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2013, p. 383).

No início dos anos 1970, o planejamento do professor tomou destaque especial, e “[...] o controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos.” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Com o ensino profissionalizante obrigatório, o currículo trazia ênfase nas metodologias e práticas de ensino – era voltado às técnicas de ensinar, relegando a formação teórica e de fundamentos da educação ao segundo plano. Também nesse momento, fim dos anos 1960, surgiu a disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino” nos cursos de formação de professores, com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 que, entre outros assuntos, definiu o currículo para os profissionais do magistério.

No regime tecnocrático-militar, o lema principal era “desenvolvimento com segurança”, para adequar ainda mais o país aos moldes internacionais capitalistas. Desta forma, os países mais desenvolvidos definiriam a economia e, conseqüentemente, a educação dos países periféricos, como o Brasil.

[...] o curso normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante do segundo grau. A solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especificidade que restava no Ensino Normal, que mais ou menos tinha no ensino primário uma certa referência, embora não pudesse assegurar-se de que os ingressantes tivessem aspirações ao magistério, nem que os concluintes fossem atuar no magistério. (NOGARO, 2001, p. 60)

Naquela conjuntura histórica, o professor, de acordo com o autor, era concebido como um profissional que deveria dominar o conjunto das técnicas relativas a saber **como** ensinar, e não **o que** ensinar.

Inácio (2011) explica que, após a Segunda Guerra Mundial, iniciada a Guerra Fria, “[...] os países considerados subdesenvolvidos da América Latina viram-se pressionados a se aliar à política socioeconômica e militarista norte-americana. O Brasil seguiu à risca suas determinações.” (INÁCIO, 2011, p. 31). E esse foi o pano de fundo das reformas militaristas tecnocráticas brasileiras; o país aliou-se à potência americana, sob a condição de “desenvolvimento seguro”.

Instalaram-se, no Brasil, bases norte-americanas que disfarçavam seus reais interesses junto à população mais simples. Um exemplo é o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fundado em 1959. Saviani (2013) relata que o IBAD foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Era financiado por empresas nacionais e internacionais, especialmente norte-americanas: “Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista Juscelino’” (SAVIANI, 2013, p. 341).

Outra iniciativa empresarial, de acordo com o autor, foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que se autodissolveu em junho de 1971. Era articulado com os empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG).

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2013, p. 342).

No campo da educação o IPES realizou simpósio sobre educação e criou o Fórum “A educação que nos convém”, que se organizou ao longo de quatro meses, no ano de 1964, “[...] tendo como objetivo discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2013, p. 343).

A UNESCO, criada para combater as formas de violência e promover a paz, perdeu-se ao longo da sua trajetória, assumindo caráter capitalista, em conformidade com os Estados Unidos, que detinham a maior parte dos votos dos organismos internacionais, devido à sua potência econômica.

A interferência na educação brasileira ocorreu por intermédio do acordo MEC-USAID (1961), com sugestões para a dinâmica escolar e para a formação de professores sob a lógica de mercado, revelando um caráter opressor nas políticas educacionais. Suas ações não condiziam com as reais necessidades da população, mas com necessidades do modo de produção capitalista. (INÁCIO, 2011).

Neste capítulo, optamos por dividir as análises em três períodos: no primeiro, abordamos o Império com foco na gênese da Escola Normal no Brasil, e as principais questões educacionais que permearam a formação de professores, foram elas: a matriz francesa nos cursos, o método intuitivo como base educacional, a presença predominante de mulheres no magistério, e as experiências de instituições de formação de professores com pouca duração nesse período, mas que foram importantes para que elas se estabelecessem no século XX, no período republicano.

No segundo tópico prosseguimos as análises com três assuntos de contexto político, econômico e educacional que foram o pano de fundo para a instalação e expansão das Escolas Normais: a educação que historicamente estava sob a tutela religiosa, passou a ser questionada pelo movimento dos renovadores. O referido movimento era contraditório e heterogêneo com respeito às respectivas ideologias de seus representantes. Nesse momento histórico, o Estado getulista assumiu o papel de atenuar essas tensões, buscou se estabelecer enquanto poder centralizador. Durante o governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema foi o Ministro da Educação e Saúde, e quem implementou a Lei Orgânica do Ensino Normal,

momento em que o pragmatismo se consubstanciou no cenário educacional brasileiro, e na formação de professores.

O modelo de formação normalista foi substituído mediante a Lei 5692 de 1971 que transformou as Escolas Normais em Habilitações Específicas para o Magistério, desconfigurou a formação de professores e adotou uma base tecnicista para atender os interesses do movimento político pelo qual o país estava passando: o regime cívico militar. Para se chegar nesse período, explicamos as diversas determinações que se sintetizaram no Golpe de Estado de 1964, que fora o marco político para a mudança no campo educacional do país.

No próximo capítulo, abordamos como as determinações do contexto brasileiro articularam-se às políticas educacionais e a sua implantação no estado de Mato Grosso.

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA NORMAL NO SUL DE MATO GROSSO

Neste capítulo, objetivamos fazer a explanação sobre o estado de Mato Grosso, no contexto da totalidade. Evidenciamos as lutas políticas e ideológicas dos diferentes grupos da classe dominante, assim como o discurso estatal sobre a educação no polo industrial paulista e suas ressonâncias para o estado de Mato Grosso, financeira e intelectualmente dependente do primeiro e, portanto, subordinado educacionalmente. Isso pode ser provado pelas reformas educacionais que seguiram modelos propostos pelas paulistas. No primeiro tópico, focalizamos algumas questões econômicas e educacionais em Mato Grosso, relevando o contexto nacional. No segundo tópico, damos ênfase à cidade de Três Lagoas, como especificidade do contexto estadual e nacional.

2.1. MATO GROSSO NO CONTEXTO NACIONAL E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

No século XIX, a história de Mato Grosso é permeada pelo coronelismo e banditismo (CORRÊA, 2006): “O primeiro grupo era representado pelos grandes proprietários rurais, usineiros e comerciantes; o segundo por grupo de homens armados e protegidos por esses coronéis.” (SILVA, 2014, p. 46). Essas pessoas tinham como propósito a consolidação do poder político e econômico, com foco na posse de terras, para garantir o controle das camadas mais pobres da população. Também buscavam estabelecer hegemonia sobre outros coronéis. (SILVA, 2014).

Segundo a autora, desde o fim das sesmarias, em 1822, até a primeira Constituição da República, em 1889, as formas de aquisição de terras sofreram profundas mudanças. Devido à apropriação ilegal de áreas ainda virgens, foi implantada a Lei de Terras de 1850, segundo a qual a posse passaria a ser realizada a partir de compra e venda. “Assim, no caso de Mato Grosso, o direito à posse não seria mais estabelecido pelo poder dos grupos oligárquicos, mas do capital que cada grupo investiria para garantir seu poder.” (SILVA, 2014, p. 49). Mas com o fenômeno do federalismo implantado após a Constituição da República, em 1889, o poder dos grupos regionais se reestabeleceu.

Esse movimento, descrito na dissertação da autora, foi radical para explicar a existência de famintos, sem-terra, desterritorializados, a expulsão dos indígenas mediante a violência que impôs a exploração ganadeira e, posteriormente, o agronegócio a favor dos interesses do capital, com as políticas de Estado consentâneas.

O processo expansionista de ocupação territorial se intensificou com a descentralização, que relegou às províncias a autonomia de normatizar sobre o latifúndio. O poder estatal do século XIX não envidou esforços para dividir as terras entre os agricultores. Sem considerar os mais necessitados, apenas deu suporte para sustentar os grandes proprietários, frutos de antigas oligarquias, acarretando uma crise de profunda intensidade àqueles que utilizariam as terras para a própria subsistência. O que lhes restou foi a obrigação de vender a sua força de trabalho.

Do final do século XIX até o início do século XX, houve a transição do capitalismo concorrencial ou liberal para o capitalismo monopolista financeiro internacional. Ocorreram profundas transformações socioeconômicas em Mato Grosso (MT). O estado esteve inserido nesse processo histórico nacional e internacional. Mato Grosso, como estado menos desenvolvido, tinha São Paulo como principal comprador dos seus produtos e como modelo educacional a ser seguido.

Quanto à Escola Normal, no Império, em 1838, o presidente da província de Mato Grosso, José Antônio Pimenta Bueno, contratou o professor Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzadas para se aperfeiçoar na Escola Normal Fluminense, em Niterói, província do Rio de Janeiro, com todas as despesas pagas pela província de origem. Quando retornasse, ficaria incumbido da responsabilidade da Escola Normal de Mato Grosso, com o salário garantido. A Escola Normal, que surgiu em 1840, durou até 1844, ano em que foi extinta no início do governo do Tenente-Coronel Ricardo José Gomes Jardim.

O professor Louzadas, que havia sido contratado para lecionar na Escola Normal da capital da província, Cuiabá, abandonou a atividade devido aos poucos alunos que aderiram ao curso, segundo informações contidas no relatório da presidência de Mato Grosso, de 1845. Sá e Sá (2008) ponderam que o docente atuou em atividades administrativas do governo, logo depois de ter deixado o cargo de professor da Escola Normal de Cuiabá.

De acordo com os autores, os profissionais habilitados para formarem o quadro de professores pela docência na Escola Normal iam para outros cargos laborais; optavam por outra profissão em vez de lecionar. Essa foi uma prática comum na história da educação brasileira: “[...] a educação capacita seus quadros e os perde para setores mais valorizados, seja do governo ou da iniciativa privada” (SILVA, 2006, p. 62). Isso consistiu em um dos déficits quanto à carreira docente na educação. Atuar como docente em escolas normais não constituía uma trajetória profissional atraente, principalmente porque essa mesma preparação formativa também era suficiente para ocupar outros cargos social e economicamente mais bem valorizados.

A província de Mato Grosso ficou décadas sem uma instituição que preparasse os professores para atuarem no ensino primário. A Escola Normal só retornou em 1874, com a Lei n.º 13, de 9 de julho, sob o controle pedagógico do método simultâneo de Lancaster: os alunos mais adiantados monitoravam os menos desenvolvidos, suprimindo a necessidade de instrutores das classes. Tal abordagem metodológica, como vimos no capítulo 1, decorreu da determinação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. O modelo funcionou na Inglaterra, originalmente.

Ao ser reaberta, a Escola Normal permaneceu durante seis anos, depois foi incorporada ao Liceu de Línguas e Ciências, “[...] pois a finalidade desse novo estabelecimento seria também a de habilitar professores para o magistério primário”. (MARCÍLIO, 1963, p. 196).

Esse Curso ficou incorporado ao Liceu até 1889 e, através da Reforma Souza Bandeira, ganhou independência com a criação do Externato Feminino, cuja finalidade era formar professoras primárias. Posteriormente, em 1892, o curso Normal foi novamente incorporado ao Liceu com um programa mínimo, incluindo as noções de pedagogia e método. Essa união durou apenas dois anos, pois, em 1894, o Presidente Murtinho declarou a separação, alegando não poderem funcionar juntos para que não houvesse prejuízo para ambos. (SILVA, 2006, p. 63).

A Escola Normal, segundo os autores, permaneceu anexa ao Liceu até 1889, e depois ganhou novamente autonomia, com a criação do Externato Feminino, mas em 1892 a formação de professores primários se acoplou novamente ao Liceu. A constante abertura e fechamento dessas instituições ocasionou uma inconsistência, expressa no cenário nacional, quando se implantava, tinha duração efêmera.

As constantes aberturas e fechamentos das Escolas Normais podem ser atribuídas ao pouco financiamento disponível para custear a educação pública. Era frágil, sob o ponto de vista material, pois não havia uma demanda social para justificar a criação desse tipo de instituição. Além do mais, a economia brasileira não estava desenvolvida para subsidiar construções públicas, sequer uma formação pública destinada ao preparo pedagógico dos professores. E como salientamos no capítulo 1, a Igreja, que foi responsável por grande parte dos estabelecimentos de ensino privados, liderou os embates com os escolanovistas, que queriam a escola pública, livre das amarras da Igreja. Entre os séculos XVI e XIX, a instituição manteve a hegemonia ideológica e filosófica, e foi responsável por formar a população.

Quando os ideais republicanos começaram a ter força no país, a base econômica, cultural e educacional adquiriu novas facetas, e a sustentação ideológica foi o positivismo. Essa corrente filosófica esteve presente na fase do “Imperialismo”, nome dado por Lenin

(1987), que se caracterizou pela presença forte do monopólio entre Estados centrais a partir dos anos 1870,

[...] e que se arrastará século XX afora -, a penetração dos capitais estrangeiros, suas empresas e pessoal dirigente e técnico, trará significativas repercussões na ordem ideológica, política e cultural. O cientificismo, o empirismo e o positivismo povoarão as mentes de intelectuais, em postos políticos e acadêmicos, dando ao *fin de siècle* brasileiro uma atmosfera cultural que mais se intensificará com a República. (CASTANHO, 2004, p. 55).

Segundo Saboya Filho (1992), a pequena burguesia ensejou reformas educacionais, como continuação das perspectivas da República em ascensão. Entre as reformas propostas pelos intelectuais da época, destacam-se o liberalismo e o positivismo, ambos movimentos que levantavam a bandeira da laicidade. O liberalismo, particularmente, propugnava a educação para todos, obrigatória e gratuita.

A filosofia positivista agradava à classe dominante devido à proposta de aplicar o mesmo método de pesquisa tanto para as ciências físicas como para as sociais, enaltecendo uma ciência neutra, com fim em si, sem a motivação da reflexão sobre a sociedade de classes. Para Comte (1973), fundador do positivismo, o desenvolvimento humano apenas surgiria a partir da evolução intelectual do ser humano, em três estados teóricos (teológico, metafísico e positivo), que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento da ciência e do pensamento, com a reorganização da sociedade e das instituições, visando à restauração da ordem (estática) e ao estabelecimento do progresso (dinâmico) social, de forma pacífica. Sem a motivação da transformação dessa mesma sociedade.

De acordo com Comte (1973), era preciso compreender a sociedade para organizá-la e reformá-la. Os estudos deviam ser feitos com espírito científico e objetividade, estabelecendo leis universais para o progresso da sociedade e dos indivíduos. O autor acreditava na observação dos fatos por meio de um modelo científico que chamou, primeiramente, de física social, a ciência que estuda os fenômenos sociais, considerando-os sempre como objeto de observação, e não de crítica.

Saboya Filho (1992) revela que os intelectuais que compuseram essas ideologias vinham da origem pequeno-burguesa, e não se enxergavam como proletários. Tampouco podiam pertencer à classe dominante, devido ao seu limitado poder econômico. Apesar de toda a circulação de ideias e propostas de reformas, elas não se materializaram. Foi mais um discurso do Estado, que colocava a educação como panaceia para resolver todos os males sociais e econômicos na Primeira República.

Em nome do liberalismo, do ‘progresso’, da prática sobre a teoria, se constitui entre os educadores brasileiros toda uma falácia que não condiz com a real situação econômica e social do país naquele período. Um país eminentemente agrário-exportador, desprovido de capital não poderia jamais garantir – e nem era o desejo da maioria das classes dominantes brasileiras – a educação para todos e gratuita.

[...]

De fato as classes dominantes no caso das reformas educacionais tinham uma visão mais clara e objetiva da realidade brasileira do que os educadores pequeno-burgueses e sabiam perfeitamente da impossibilidade de sua implantação. Porém mais importante ainda é o fato da aceitação tácita do discurso educacional pequeno-burguês por parte das classes dominantes brasileiras uma vez que esse discurso trazia em seu bojo toda mistificação ideológica burguesa. (SABOYA FILHO, 1992, p. 57).

Na citação evidencia-se que as classes dominantes sabiam que o discurso pequeno burguês a respeito da educação, não se efetivaria na prática, dado que não estavam dadas as bases materiais para tal, mas mesmo assim, não eram contra a educação para todos e gratuita. Não se impedia a circulação de ideias da educação como meio para o progresso, mas também não havia condições materiais para sua implantação. Em São Paulo, onde surgiram esses embates, os principais professores positivistas da Escola Normal de São Paulo, no final do Império foram: Godofredo Furtado, Cypriano de Carvalho e Silva Jardim (MONARCHA, 1999). Eram pessoas estreitamente ligadas ao positivismo brasileiro nos anos 1880.

A educação positiva não pode prescindir de uma didática específica: a baseada no método histórico expositivo. A análise e a exposição didática da ‘evolução’ da atividade espiritual e social condicionadas pela perspectiva da lei dos três estados possibilitam a interpretação doutrinária. A síntese histórica resultante é duplamente ilustração: esclarecimento e imagem elucidativa.

Antonio da Silva Jardim, Cypriano José de Carvalho e Godofredo José Furtado, movidos pelas urgências do magistério e orientados por uma determinada formação mental, derivam da doutrina educacional positivista – direção filosófica e opinião vulgarizada – uma teoria da educação – princípios sistematizados e procedimentos –, viabilizando na Escola Normal de São Paulo o comtismo enquanto prática pedagógica eficaz. (MONARCHA, 1999, p. 152).

Segundo o autor, a reforma paulista do ensino público foi uma aspiração há muito requerida, principalmente entre os próprios normalistas. De acordo com Saboya Filho (1992), Francisco Rangel Pestana afirmava que o aperfeiçoamento da instrução só seria possível com a reformulação da Escola Normal. “Rangel Pestana é encarregado então por Prudente de Moraes na época governador do Estado de São Paulo, de indicar um nome para dirigir a Escola Normal e o nome escolhido foi de Caetano de Campos” (SABOYA FILHO, 1992, p. 41).

Esses ideais, que no Brasil tiveram origem paulista, disseminaram-se nas reformas em Mato Grosso. Particularmente a de Bernardino José de Campos Júnior (1892-1896), em São Paulo, influenciou a reforma de Pedro Celestino Correia da Costa, no estado de Mato Grosso (1908-1911), que era produtor e exportador de produtos primários para os principais centros consumidores do país, particularmente São Paulo. Como consequência dessa relação, o modelo pedagógico paulista teve grande influência na reforma Pedro Celestino em Mato Grosso.

A consolidação das Escolas Normais, na República, concretizou-se, no estado de Mato Grosso, com a implantação das reformas educacionais do governador Pedro Celestino Correia da Costa, em consonância com as tendências em nível nacional. À época, foram instituídos o Liceu Cuiabano, a Escola Normal, os Grupos Escolares e a Escola Modelo anexa, tal como aconteceu em São Paulo com as reformas de Bernardino José de Campos Júnior.

Segundo Araujo (1997), Pedro Celestino contratou Leovigildo de Mello e Gustavo Kullmann, professores paulistas de princípios positivistas e liberais, para reformar o ensino no estado de Mato Grosso. Eles “[...] procuraram imprimir, na Reforma do ensino primário e normal, uma racionalização na organização escolar, garantindo mais ordem e produtividade ao ensino.” (ARAUJO, 1997, p. 154).

Mas o ideário foi atacado pela “Liga Católica Mato-grossense”, resistente pela sua educação. “A Liga Católica conclamava a população a fornecer recursos para a manutenção de escolas paroquiais gratuitas, em todos os municípios, onde seus filhos pudessem conhecer a Deus, e combater a irracionalidade defendida pelo ensino laico.” (ARAUJO, 1997, p. 154).

No governo de Pedro Celestino Correia da Costa, as experiências educativas tiveram uma base material mais desenvolvida para a sua implantação. Mas o discurso relacionado à educação pretendia muito mais do que a efetiva prática dos governantes: “Mais sintomático ainda é o fato de que estas reformas não se efetivaram totalmente na prática, o que realça mais ainda, seu caráter ideológico, onde o discurso é apenas o pretexto para outros fins que não os da educação” (SABOYA FILHO, 1992, p. 03).

Pedro Celestino loteou terras devolutas e beneficiou os grandes latifundiários, pois adquiriram tais terras, fazendo aumentar seus monopólios. Esse processo provocou a expulsão de trabalhadores do campo, fazendo surgir uma grande massa de reserva, de pessoal desempregado, impossibilitado de reproduzir a sua subsistência. Além disso, houve movimentos de imigração no estado,

[...] que motivam Pedro Celestino, a lotear terras devolutas [...] circunvizinhas à Mate-Laranjeira, a mesma exigiu até mesmo a ampliação de

suas áreas. Os embates entre Pedro Celestino e a Mate-Laranjeira se desenrolarão ao longo dos anos, e extrapola até mesmo a gestão de Pedro Celestino (SABOYA FILHO, 1992, p. 22).

A empresa capitalista Mate-Laranjeira¹⁹, que detinha poder econômico e político, usou esses alicerces para incrementar cada vez mais seu enriquecimento, exigindo prebendas do Estado para garantir os ganhos. Nesse momento, no estado de Mato Grosso, ocorreu uma luta entre duas frações da classe burguesa: o capital comercial e o capital financeiro. Na transição do capitalismo concorrencial²⁰ ao capitalismo monopolista²¹, o estado de Mato Grosso tardou em incorporar as características do segundo modelo, devido ao seu caráter não industrializado, dependente do centro São Paulo, e exportador de produtos primários, para suprir as demandas dos polos mais desenvolvidos economicamente do país. Saboya Filho (1992, p. 28) expressa a crise local em conformidade com as transformações de contexto universal:

[...] os comerciantes mato-grossenses entram em completa decadência, por conta das transformações ocorridas no capitalismo a nível mundial, a nível local reflete-se da seguinte forma: 1º) mudança da via de transporte dos rios para a indústria férrea, 2º) introdução dos bancos na região, 3º) novos fornecedores de produtos industrializados – região centro-sul do país, particularmente São Paulo. [...] Tal é o caso da Mate Laranjeira, que se ainda persiste como um dos produtores que mais contribuem para a pauta de exportação do estado até a primeira década do século XX vai declinando a sua participação ao longo dos anos, até que quebra definitivamente, graças aos ervais produzidos principalmente no Paraguai e norte da Argentina. Isto sem falar do Banco Rio Mato-Grosso que já tinha entrado em falência já algum tempo.

Em nível nacional, o capital inglês também perdeu força, se comparado à Alemanha e ao norte da América, o que também fez decair a economia de Mato Grosso, que dependia de investimentos ingleses. Na fase que se caracterizou como capitalismo monopolista, Mato

¹⁹ A Companhia Mate Laranjeira era “[...] detentora dos direitos de arrendamento e usufruto de grande parte dos ervais nativos do extremo Sul do estado. (BRITO, 2001, p. 26).

²⁰ Na fase do capitalismo concorrencial, “[...] a mais-valia é apropriada principalmente sob a forma de lucro, e a divisão do trabalho é coordenada ou orientada pelos mercados nos quais as mercadorias são vendidas. Em nível internacional, o capital se expande por meio de exportações e importações de mercadorias.” (BOTTOMORE, 2012, p. 421). No capitalismo concorrencial, o que determina as relações da base produtiva é o mercado na forma da livre concorrência, enquanto no capitalismo monopolista, o que define essas relações são o domínio sob a forma de monopólios com capitais financeiros.

²¹ No capitalismo monopolista, “[...] o sistema de crédito passa a dominar e a operar com os mercados de mercadorias de modo a orientar a divisão social do trabalho na medida em que aloca o crédito, transferindo-o dos setores não lucrativos para os lucrativos. O juro torna-se a forma predominante sob a qual a mais-valia é apropriada, forçando uma divisão de lucro em juro e lucro empresarial e, como Marx observa, todo o lucro adquire a aparência de juro [...]. Quando o capital, nessa etapa, assume a forma de domínio específica e característica do capital financeiro, uma nova e adicional forma de apropriação, o lucro do financista, torna-se significativa. E em nível internacional, a divisão social do trabalho se faz, nessa etapa, pela exportação do capital enquanto capital financeiro” (BOTTOMORE, 2012, p. 421), conforme Lenin (1987), característica do imperialismo.

Grosso foi, predominantemente, exportador de matéria-prima e apenas recebia investimentos em estradas férreas.

Com a reestruturação da economia de Mato Grosso, em conformidade com o Imperialismo²² em ascensão, a sociedade foi exigindo novas demandas. Devido à complexificação de atividades e da divisão do trabalho, o treinamento da força de trabalho passou a ser outro. Foi nesse viés que se estabeleceu o governo de Pedro Celestino Correia da Costa.

A necessidade de um controle mais eficaz nas contas do Estado – daí a reforma fiscal no governo Pedro Celestino, a modernização no sul do estado, pelas novas condições de transporte e vias de comunicação, provocadas pela estrada de ferro Noroeste do Brasil, etc... – só poderia ser eficiente, se a administração pública garantisse uma mão-de-obra qualificada para estas funções. Para tanto, torna-se necessário criar centros de instrução pública que formarão estes quadros para ocupar o controle burocrático e político do Estado, nos mais diversos níveis. A reforma educacional de Pedro Celestino objetiva justamente a isso. (SABOYA FILHO, 1992, p. 32).

Quem auxiliou a administração educacional de Pedro Celestino foi José Estêvão Corrêa, que redigiu um relatório a respeito dos diversos níveis de ensino da região e estruturou o “Plano de Reforma do Ensino” (MARCÍLIO, 1963, p. 128). Em seu relatório, José Estêvão Corrêa voltou-se ao problema da criação da escola normal, propondo duas escolas modelo-anexas, uma para cada sexo, a criação de um jardim de infância, para crianças de 3 a 6 anos de idade. Sugeriu a divisão do estado em distritos escolares, nos quais se localizariam inspetores. Sobre o magistério público, preconizou que era conveniente um adicional por tempo de serviço, que estava em vigor nos outros estados brasileiros. (MARCÍLIO, 1963).

No governo Pedro Celestino, a Escola Normal (até então fechada) foi regulamentada pelo Decreto 266, de 3 de dezembro de 1910, que determinou a vinculação a um grupo escolar modelo, de instrução primária, e um jardim de infância, que funcionariam sob a direção do próprio diretor da Escola Normal. Constituíram o corpo docente:

Leovigildo Martins de Melo, diretor, cargo que acumula com a regência da carteira de pedagogia; professor de francês Eduardo Parisot; professor de português, Aníbal Benício de Toledo; de geografia, Fábio Monteiro de Lima; de matemática elementar Fénelon Müller. (MARCÍLIO, 1963, p. 134).

Após a direção de Leovigildo Martins de Melo, vieram os seguintes diretores: “[...] professor Filogônio Corrêa, o Dr. Cezário Corrêa, Jaime J. de Carvalho, Rubem de Carvalho,

²² Segundo Lenin (1987), o capitalismo, na sua fase imperialista, conduziu a socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos. Monopolizou-se a força de trabalho qualificada, contrataram-se os melhores engenheiros, as linhas férreas na América e as companhias de navegação na Europa e na América foram parar nas mãos do monopólio.

Júlio Strübing Müller e Eucário de Figueiredo.” (MARCÍLIO, 1963, p. 156). Segundo o regulamento, tinha como finalidade “[...] ministrar em um curso pedagógico, teórico e prático, o ensino necessário às pessoas de ambos os sexos que se destinarem ao magistério primário” (MATO GROSSO, 1910). Distribuídas em três anos, ensinavam as seguintes disciplinas:

Português e noções de literatura nacional, francês, caligrafia e desenho, matemáticas, compreendendo aritmética, álgebra, até equação do 2º grau, inclusive geometria plana; física, química e história natural; cosmografia, geografia geral e corografia do Brasil; História do Brasil e noções de História Universal; pedagogia, direção de escolas, trabalhos manuais, educação moral, cívica e física; música e educação doméstica. (MATO GROSSO, 1910).

O currículo era diversificado; abrangia diferentes áreas do conhecimento. Avaliando de modo geral, não verificamos uma complementaridade entre as matérias, sob o ponto de vista teórico e metodológico, para formar um professor. Compunham uma certa organicidade, se analisada cada área do conhecimento separadamente. Por exemplo, com relação à matemática, havia aritmética, álgebra (até equação do 2º grau) e geometria plana. Quanto ao conhecimento geográfico, foram listadas cosmografia, geografia geral e corografia do Brasil. Ou seja, na geografia e na matemática as disciplinas se aprofundavam e se complementavam, mas com relação à formação docente específica, constatamos somente duas disciplinas dentre as 18: “pedagogia” e “direção de escolas”.

Isso prova a fragilidade da formação de um professor. As disciplinas estavam encaminhadas para uma formação mais geral, e muito menos específica, pois abrangia as mais diversas áreas do conhecimento, como física, música, trabalhos manuais, francês, entre outros componentes totalmente distintos entre si, mas de curso trienal obrigatório para se formar o professor primário.

Em 1914, a Escola Normal sofreu uma reestruturação no governo de Joaquim Augusto da Costa Marques (1911-1915). A Lei 668, de 25 de junho de 1914, obrigou a formação de nível médio em Escolas Normais para os docentes do ensino primário

O governo seguinte foi de Caetano Manuel de Faria e Albuquerque (1915-1917). Simões (2014) pondera que esse político era liberal e pretendia a modernização da sociedade, mas por outro lado, não via a educação como um serviço a ser oferecido pelo Estado, a quem caberia somente o papel de legislar sobre as escolas. Quanto ao magistério primário, o governador explicitou: “[...] à mulher é que compete o magistério primário, visto como esse magistério é um prolongamento da educação familiar, na qual a família exerce a sua função educativa com a disciplina, o exemplo e o ensino.” (MATO GROSSO, 1916, p. 3 apud

SIMÕES, 2014, p. 69). Ou seja, via-se a educação escolar para crianças como continuação da educação do lar – e a responsável por essa ação seria a mulher.

Em 1918, Dom Aquino Corrêa, sacerdote, foi eleito governador do estado. Foi ele quem, segundo Simões (2014), denunciou as precariedades do ensino. Permaneceu no cargo por 4 anos. Devido à sua presença como político, intelectual, poeta e escritor, deram o seu nome à Escola Normal Dom Aquino Corrêa discorremos nos capítulos seguintes.

Após o período governado pelo sacerdote Dom Aquino, quem assumiu o governo, novamente, foi Pedro Celestino da Costa, que “[...] se preocupou com a continuidade da expansão do ensino público, principalmente no interior do estado e nas cidades ao sul deste.” (SIMÕES, 2014, 69). Pedro Celestino inaugurou cinco grupos escolares: em 1923, um em Campo Grande e outro em Três Lagoas; em 1924, em Corumbá, Aquidauana e Miranda. Quanto ao ensino normal, contratou o professor Rubem de Carvalho para ser diretor da instituição. Segundo Marcílio (1963) esse professor era um “jovem normalista de grandes méritos”. Além disso, segundo o autor, com o Decreto 643 de 1923, Pedro Celestino modificou as orientações pedagógicas e criou o Curso Complementar, como etapa intermediária à admissão à Escola Normal.

A instituição responsável por formar professores ganhou novo regulamento em 1926, no governo de Mário Corrêa da Costa (1926-1930), mediante o Decreto 742. Como vimos, no regulamento de 1910, as disciplinas não aprofundavam os conhecimentos sobre pedagogia. Nesse novo regulamento, a matéria de Pedagogia foi renomeada para “Psicologia, Pedagogia e Metodologia”:

1 - O ensino da Escola Normal não terá em suma somente a comunicação dos conhecimentos necessários ao desempenho da missão futura dos educandos, mais ainda proporcionar-lhes o desenvolvimento de todas as faculdades, familiarizando-os com os métodos a serem empregados no estudo e no ensino das várias disciplinas.

2 – O ensino de Portuguez terá um cunho eminentemente prático, para o qual os usos lexicológicos e syntácticos deverão ser reduzidos da lógica de interpretação de escriptores notáveis visando o correcto manejo da língua e uma fácil systematização grammatica.

3 – O ensino de Francez será essencialmente prático e com o objetivo especial de tornar os alumnos capazes de compulsar compêndios escriptos nesse idioma e necessários ao estudo das várias disciplinas (MATO GROSSO, 1926).

A Escola Normal voltou-se a uma formação empírica, aproximando os futuros professores de uma teoria sobre “ensino”, visto que o foco estava na atividade prática a que levariam os conhecimentos. Talvez o motivo se deu em virtude das necessidades sociais e

intelectuais de formação da década anterior, se comparadas com as do período de vésperas de 1930.

O Regulamento da Instrução Pública, de abril de 1927, foi ilustrativo quanto a esse tema de formação que se oferecia na Escola Normal, pois passou a ser ofertado um curso complementar de dois anos, anexo à Escola Normal. Segundo Simões (2014) apud Marcílio (1963):

O objetivo deste curso era a preparação do aluno para o ensino normal e seu currículo era constituído por Português, Aritmética, Morfologia, Geometria, Desenho, Geografia, História do Brasil, Instrução moral e cívica, e Ciências físicas e naturais (MARCÍLIO, 1963).

Ou seja, não apresentou conhecimentos relativos a “como ensinar”. mas se restringiu aos conhecimentos propriamente de “o que ensinar”. Provavelmente para sanar uma demanda de conhecimentos para os futuros professores.

Até 1928, em todo o extenso território de Mato Grosso, somente havia uma Escola Normal²³, a Escola Normal da Capital. Em 1930, surgiu a segunda instituição desse caráter: a Escola Normal Campo Grande, que posteriormente seria renomeada como Escola Normal Joaquim Murtinho.

O motivo que ocasionou a abertura de uma segunda instituição de formação de professores foi o desenvolvimento econômico da cidade de Campo Grande. Relata Bittar (1999) que, na primeira década do século XX, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, ao ligar o sul do estado a São Paulo, fez Campo Grande se destacar e passar a desempenhar o papel de centro político do sul. Com seu desenvolvimento econômico e fortalecimento político, Campo Grande passou a ser “[...] protagonista da rivalidade com Cuiabá” (BITTAR, 1999, p. 98), a capital que, até então, detinha a única Escola Normal do estado.

A partir dos anos 20 o sul de Mato Grosso viu deslocar-se a sua liderança política de Nioaque, Miranda e Corumbá para Campo Grande, que teve a sua gênese como entreposto para comercialização de gado. Sua fama de então expressava-se na voz corrente segundo a qual, na vila, corriam juntos o boi e o dinheiro.

A futura capital fora beneficiada pela chegada da locomotiva em 1914 e, depois, pela 9ª Região Militar do setor Oeste, que ali se instalou em 1921. A sua hegemonia foi reafirmada quando eclodiram os movimentos tenentistas da década de 20 [...]. (BITTAR, 1999, p. 98)

A demanda por educação foi consequência do amplo movimento das frações da classe dominante do sul do estado em prol do desenvolvimento iminente. Marcílio (1963) enumera os estabelecimentos de ensino que funcionavam em 1930: 11 grupos escolares, dois na capital

²³ Não foram encontrados trabalhos que indicam iniciativas privadas até essa época.

Cuiabá, e outros nove em Rosário Oeste, Poconé, Cáceres, Corumbá, Aquidauana, Miranda, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta Porã. Quatro escolas reunidas em Livramento, Santo Antonio do Rio Abaixo, Santana do Paranaíba e Bela Vista. “[...] 175 escolas isoladas, das quais, 32 urbanas, 130 rurais e 17 ambulantes” (MARCÍLIO, 1963, p. 152). Quanto ao ensino secundário, havia o Liceu Cuiabano e duas Escolas Normais: a Escola Normal da Capital e a de Campo Grande, esta materializada em 1930.

Em 1930, Aníbal Benício de Toledo foi eleito governador de Mato Grosso, mas devido ao movimento da Revolução de 30, foi substituído por um interventor federal a mando de Getúlio Vargas, líder da Revolução.

Sobre a escolarização oferecida durante os anos 1930, havia insuficiência de recursos estatais para o escoamento das produções locais do campo, o que interferia no financiamento da educação. Em mensagem direcionada aos membros da Assembleia Legislativa, o então governador do estado de Mato Grosso, Dr. Annibal Benício de Toledo (1930), descrevia a situação da instrução pública como um dos serviços públicos mais eficientes do estado, iniciado em 1910, com a adoção dos métodos pedagógicos modernos e a contratação de professores paulistas: “[...] apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Thesouro” (MATO GROSSO, 1930, p. 39). No entanto, constava no relatório que as escolas rurais traziam prejuízos em relação ao valor empregado:

[as] escolas ruraes [...] nos autorizam a considerar como insignificante ou nulla a contribuição de uma grande parte delas para a instrucção da infância residente fora das cidades e das villas. O [ensino primário] das escolas ruraes e ambulantes é quasi todo inefficiente, e a despesa respectiva inutil.” (MATO GROSSO, 1930, p. 39-42).

Segundo o mesmo relatório, havia, naquele ano, oferta de ensino primário e secundário, mas faltavam a educação pré-escolar para a infância e a instrução superior. Manifestava-se o desejo de criar jardins de infância para afastar as crianças das más influências, e os professores tinham como função despertar “[...] o gosto pelo saber e incutir-lhe no espirito o amor e a noção da disciplina” (MATO GROSSO, 1930, p. 41).

O ensino primário era ministrado por grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, divididas em urbanas, rurais e ambulantes: “Grupos escolares temos 11, sendo 2 na capital e 1 em cada um dos seguintes municípios: Rosario Oeste, Poconé, Caceres, Corumbá, Aquidauana, Miranda, Campo Grande, Tres Lagoas e Ponta Porã” (MATO GROSSO, 1930, p. 41).

No relatório, Annibal Toledo informava que o ensino ministrado nos estabelecimentos propriamente construídos para as instituições educativas era mais proveitoso do que o ensino

ministrado nas escolas isoladas “[...] não devendo, portanto, o governo retardar a criação de grupos, desde que a cidade apresente população escolar suficiente” (MATO GROSSO, 1930, p. 41).

Naquele ano, existiam três instituições de Ensino Secundário: o Lyceu Cuyabano, que “[...] tem desempenhado em Matto-Grosso uma função altamente civilizadora, collaborando dignamente na formação intellectual e moral dos seus filhos mais representativos” (MATO GROSSO, 1930, p. 43), a Escola Normal de Campo Grande, “[...] installada há pouco, nada poderei informar ainda, senão que está confiada a um professor experimentado e que da sua influência num meio prospero e intellectualmente adiantado” (MATO GROSSO, 1930, p. 46) e a Escola Normal da Capital, que

[...] funcionou com toda regularidade o anno passado. O número de alunos nella matriculados foi de 145, sempre crescendo de anno para anno, tanto que no corrente já atingiu a 167, em sua quasi totalidade do sexo feminino. E notavel em nosso Estado esse abandono da carreira do magisterio, por parte dos rapazes. Ou seja, porque considerem mais brilhantes as carreiras abertas pelo ensino superior ou porque reputeem menos compensadores os resultados materiaes que o nobre sacerdócio do magisterio oferece, o facto é que em 1930 só um alumno do sexo masculino se matriculou no 1º. Anno da nossa Escola Normal. (MATO GROSSO, 1930, p. 45-46).

Notamos, na fala do governante, a contradição do discurso de “nobreza” e “sacerdócio” da profissão docente, encobrimo a sua real desvalorização, assim como o reconhecimento de uma “subprofissão”, com traços ainda informais, dedicados às afetividades do lar, direcionada ao sexo feminino.

De 1930 a 1937, ocuparam o cargo de interventor federal no estado: Sebastião Rabelo Leite (1930), Antônio Mena Gonçalves (1930-1931), Artur Antunes Maciel (1931-1932), Leônidas Antero de Matos (1932-1934), César de Mesquita Serva (1934-1935), Fenelon Müller (1935), Newton Deschamps Cavalcanti (1935), Mário Correia da Costa (1935-1937), Manuel Ari da Silva Pires (1937), Júlio Strübing Müller (1937-1945). (MARCÍLIO, 1963).

A Escola Normal funcionou até 1937, quando o interventor Júlio Strübing Müller a incorporou novamente ao Liceu Cuiabano. As Escolas Normais, no então estado de Mato Grosso, ficaram por dez anos fechadas, durante o período do Estado Novo (1937-1945), que caracterizamos no primeiro capítulo. Somente foram reabertas essas instituições no estado em 1947, após a Lei Orgânica do Ensino Normal, quando se restauraram a Escola Normal Joaquim Murtinho e a Escola Normal Pedro Celestino Corrêa da Costa²⁴, a antiga Escola

²⁴ Recebeu essa denominação em 1932, pelo Decreto 132 de Leonidas de Matos, na função de interventor (MARCÍLIO, 1963).

Normal de Cuiabá. Somente em 1947 as Escolas Normais Pedro Celestino e Joaquim Murtinho foram reabertas em Cuiabá e Campo Grande, respectivamente.

Segundo Marcílio (1963), as justificativas para o Decreto de extinção dessas instituições em 1937 foram: o excesso de normalistas e a sua necessidade de completar a formação em um curso mais longo, que daria vazão à escolha do ensino superior; a existência de colégios particulares, contra quem o Estado não deveria fazer concorrência, mas contribuir para que prosperassem.

Atribui-se à sua administração, no setor do Ensino Normal, um erro considerado lamentável, qual o da incorporação da Escola Normal “Pedro Celestino”, ao Liceu Cuiabano. Justifica-o, porém o Interventor Júlio Müller [...] apontando como razões dêse ato o excesso de normalistas então existentes e a conveniência de que os candidatos ao magistério se aperfeiçoassem através de ‘um curso mais longo e mais profundo, o ginásial’. E é com esse pensamento que cria um curso de especialização, anexo ao Liceu, para aqueles que optassem, após o secundário, pela carreira do magistério. (MARCÍLIO, 1963, p. 164).

Nesse curso de especialização seriam ministradas as seguintes matérias: “[...] didática, prática de ensino, história da educação, psicologia geral e educacional, pedagogia, biologia aplicada à educação, higiene da criança, higiene domiciliar, escolar e rural.” (MARCÍLIO, 1963, p. 198). Tal era o cenário da formação de professores nesse período.

Com relação à economia dos anos 1930, iniciou-se com os reflexos da quebra da Bolsa de Valores em Nova York, que prejudicou a comercialização da erva mate e da borracha, provocou a desvalorização cambial e a queda dos preços internacionais do café. Mato Grosso viu-se em concorrência com o látex asiático.

No período em que Vargas foi presidente, lançou a Marcha para o Oeste, com o objetivo de controlar, conquistar e ocupar os largos campos do Brasil que ainda não estavam sob seus domínios, mediante incentivos de cunho subsidiário de transportes. A meta esboçada era “[...] o deslocamento da fronteira econômica em direção à fronteira política” (BRITO, 2001, p. 33).

Nesse período, a Companhia Mate Laranjeira possuía grande parte do território mato-grossense. Esse poder latifundiário não agradava ao governo central, que era nacionalista e centralizador. Além disso, a empresa mantinha, em seu quadro, trabalhadores provenientes principalmente do Paraguai. Tais fatos levaram o executivo federal a criar empecilhos à iniciativa privada da Companhia. O presidente criou o Território Federal de Ponta Porã, em 1943, justamente para controlar aquilo sobre o que, antes, não detinha poder: o território da Mate Laranjeira.

Segundo Brito (2001), de 1930 a 1945 o estado de Mato Grosso vivenciou um processo de reorganização no sistema escolar. Havia dois principais problemas: os limites impostos à organização de um sistema de ensino em âmbito estadual, dadas as condições socioeconômicas do estado, de população rarefeita, espalhada por milhares de quilômetros quadrados, e a forma precária como eram aplicadas as verbas estatais definidas pelas disputas entre grupos com interesses distintos, de usineiros, de pecuaristas, ou da empresa Mate Laranjeira, entre outros em luta pelo poder estatal.

Esse primeiro período da ação estatal pós 1930 caracterizou-se pela tentativa de dar um caráter orgânico ao conjunto de estabelecimentos estaduais de educação, com a perspectiva de superar aquelas que eram apontadas como deficiências crônicas, derivações, na verdade, dos dois problemas anteriormente apontados: 1) a dificuldade de manter, em termos organizativos, um sistema de ensino formado, em sua maioria, por escolas isoladas, localizadas preferencialmente na zona rural; 2) a incapacidade do Estado de fazer frente à necessidade de controle e fiscalização da rede de ensino existente, fosse ela pública ou particular; 3) a presença maciça de professores leigos, principalmente no ensino primário. (BRITO, 2001)

Segundo a autora, as políticas públicas da época dirigiam as atenções ao ensino primário à sua extensão, gratuidade e obrigatoriedade. Outras problemáticas foram também citadas pelo governo estadual como empecilhos para a melhoria das condições do ensino primário em Mato Grosso, como a ausência de fiscalização e controle adequados das escolas existentes, públicas e particulares, e o número insuficiente de professores para atender à demanda por novas unidades no ensino público, sobretudo na zona rural. (BRITO, 2001).

Outro indicador listado pela autora, no tocante à precariedade do ensino, era o número de matrículas registradas no ensino primário. Entre 1935 e 1942, houve uma variação de 6,5% de alunos a mais no ensino em todo o estado, predominantemente os alunos matriculados nas quatro séries iniciais, sendo que mais de 90,0% de todo o corpo discente encontrava-se alocado nessas séries. Foi alto o índice de evasão: em 1942, 64,5% dos alunos eram matriculados na 1ª série, mas apenas 6,1%, no mesmo ano, chegaram às duas últimas séries finais, o que se acrescenta às outras deficiências da educação no estado. (BRITO, 2001).

Brito (2001) comenta a relação entre a população escolarizável e a população escolarizada entre 1920 e 1940, em Mato Grosso: a população escolarizável perfazia 26,6% da população total do estado em 1920, chegava a 20,4% em 1940, enquanto a população escolarizada totalizava 3,8% e 6,0%, respectivamente, em relação à população total. Isso equivale a dizer que, no início dos anos 1940, somente perto de um terço da população em

idade escolar do estado estava escolarizada (BRITO, 2001). E ainda cabe indagar qual era a origem socioeconômica dessa pequena população que teve acesso à escolarização.

Brito (2001) traz um dado relevante quanto ao acesso ao ensino secundário. Por mais que as instituições de ensino fossem públicas, não eram gratuitas. Eram cobradas taxas de matrícula a cada ano, por matéria e por mês, pela inscrição no exame final e pelo certificado de cada exame, por matéria:

Considerando-se que o curso complementar podia chegar a ter, em média, 7 disciplinas, isto correspondia a um custo mensal de 70\$000 réis, por mês. Este total perfazia cerca de 17,8% do salário médio mensal de um professor estadual neste grau de ensino, que beirava os 392\$500 réis, conforme dados disponíveis na relação de funcionários pagos pela Mesa de Rendas de Corumbá, no mês de março de 1941, o que certamente representava um custo elevado. (BRITO, 2001, p. 78).

Somente o ensino primário era gratuito. Depois disso, dificultava-se a continuação dos estudos. Dados apontados pela autora, de 1933 a 1937, evidenciam que a matrícula no secundário, normal e comercial não alcançou 10% do total de inscritos no primário. E especificamente ao curso normal, não houve o oferecimento desse grau de ensino entre os anos 1937 e 1947.

Após a incorporação da Escola Normal ao Liceu Cuiabano, em 1937, pelo interventor Júlio Strübing Müller, foram reabertas as Escolas Normais no governo de Arnaldo Estevão de Figueiredo (1947-1950), primeiro governador eleito em Mato Grosso após o fim do Estado Novo:

Fechadas as Escolas Normais que funcionavam no Estado, por deliberação do Governo interventorial Júlio Müller, e que somente foram reabertas no Govêrno Arnaldo Estevão de Figueiredo, ficaram as escolas primárias privadas de normalistas. Entregou-se o ensino a leigos desprovidos de conhecimentos imprescindíveis ao exercício do magistério e em muitos casos, semi-analfabetos. Caiu por essa forma o nível de ensino, pela inferioridade ressaltante do professorado, enquanto, por outro lado, subiram as despesas com a disseminação das escolas em lugares de nula população estudantil. (MATO GROSSO, 1951).

Na gestão de Fernando Correia da Costa (1951-1956), a dificuldade de se formar professores para o contingente escolarizável persistia:

[...] somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um ressaltante retrocesso [...]. Porque ensinar, mesmo que sejam noções apenas dos programas de ensino, implica ter conhecimento que não se cifram somente à leitura, à escrita e à contabilidade, mas de higiene, saúde, domínio da terra, dos assuntos sociais mais de interêsse da coletividade em que atua o professor, a quem também não se dispensa o senso psicológico. Recrutar elementos portadores desses predicados, numa terra onde as aptidões são chamadas a atividades mais

atraentes quer sob o aspecto da labuta, quer sob o prisma econômico, é o crucial trabalho que se depara à administração (MATO GROSSO, 1952).

Além das precariedades evidenciadas na citação, a vasta região, com população espalhada predominantemente rural, era outra barreira a transpor. Conforme Bezerra (2015, p. 70), o poder público do estado ofereceu cursos de férias, com o objetivo de “[...] diminuir o número de leigos, e dar-lhes o conhecimento exigido ao exercício da docência”, que se iniciaram em julho de 1951, nas cidades de Cuiabá, Campo Grande e Dourados, e no final do ano em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Três Lagoas, Aquidauana, Ponta Porã, Dourados, Amambaí, Coxim, Guiratinga, Poxoréu, Poconé e Rosário do Oeste:

Essas iniciativas do poder público aparentemente demonstravam a preocupação com a falta de docentes. Mas revelavam o antigo problema da falta de investimento, pois era muito menos custoso oferecer cursos de férias a ter de manter a estrutura e outros encargos que uma instituição de formação docente demandava. (BEZERRA, 2015, p. 70)

Assim, embora os anos 1950 sejam vistos como a etapa final do processo de implantação da Escola Normal, no sul do estado, até à época, tais estabelecimentos funcionavam em precárias condições: falta de professores, de material didático e de prédios próprios. (OLIVEIRA, RODRÍGUEZ, 2009).

Ao final do Estado Novo, quando foram reabertas as Escolas Normais, dentre os anos 1945 e 1950, a Marcha para o Oeste “[...] começou a mostrar de forma mais sensível os seus frutos na região mato-grossense.” (BRITO, 2001, p. 121). Foi nesse período que se implantou um progressivo investimento no setor industrial e se fortaleceu a atividade agrícola. A pecuária ainda persistia, mas tomava novas formas. Ao invés das charqueadas, as carnes passaram a ser vendidas refrigeradas, e a produção na região pantaneira se transferiu para Campo Grande, cidade mais próxima de São Paulo. O Frigorífico Mato-Grossense Frimar foi inaugurado como primeira planta industrial de grande porte em Campo Grande. Assim, a pecuária da planície pantaneira passou a desenvolver-se de forma diferenciada que no planalto, neste se incorporaram práticas da pecuária intensiva. (BRITO, 2001).

No que tange à questão fundiária do período, o Estado facilitou a compra de terras pela população migrante, “[...] preocupados com a busca de novas oportunidades de vida numa área pouco explorada e com a possibilidade de virem a ser proprietários [...]” (BRITO, 2001, 128). O processo de compra de terras foi uma “reocupação”, pois havia pessoas que habitavam essas terras sem documentos comprobatórios, dentre elas, grupos indígenas e pequenos proprietários:

[...] cumpriram seu papel enquanto linha de frente do capital, no processo de desbravamento das áreas mais distantes do país. Com o alvorecer dos anos

60 e principalmente na década seguinte, o que se viu foi o desmantelamento destes projetos oficiais, com a gradual transformação das terras em grandes propriedades e de seus antigos donos em força de trabalho assalariada. (BRITO, 2001, 130).

As áreas de colonização transformaram-se, nas décadas seguintes, em grandes propriedades, em que se formou a agroindústria em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, “O que significa dizer que se organizaram dentro dos mais avançados padrões tecnológicos e de relações de produção dentro do campo agrícola, em termos capitalistas” (BRITO, 2001, 130.). Em mensagem, o governador Fernando Correa da Costa mostrou o seu entusiasmo:

Hoje, no entanto, presenciamos um fenômeno inédito: a procura de terras novas e baratas, não apenas por pequenos lavradores mas por capitalistas. Há uma corrida em busca de solos virgens que, em breve, significarão café, borracha, cereais, os produtos valorizados desta quadra e que irão dar outra construção econômica a esta parte da nação. O território mato-grossense constitui, de fato, um convite para uma deslocação da fronteira, à espera de novos bandeirantes dotados de espírito de iniciativa, aparelhados de capitais e métodos modernos. E convite, cuja força de tração se está fazendo sentir intensamente, pois, esses pioneiros, já penetram, se instalam na nossa terra e começam a trabalhar, procurando anular ‘os séculos de evolução que separam São Paulo de Mato Grosso’. (MATO GROSSO, 1953).

O governador do estado demonstrou consentimento e apoio ao processo econômico e social em curso, inclusive o incentivou. Constatamos, na sua fala, que a ocupação das terras seria proveitosa, pois renderiam café, borracha e cereais. O governador ainda diminuiu a importância do trabalho de lavradores, dizendo que os grandes capitalistas é quem financiariam o desenvolvimento econômico, mediante suas avançadas técnicas e métodos modernos.

No que se refere à população mato-grossense e ao número de pessoas em idade escolarizável, Brito, Rodríguez e D’Amico (2017, p.186) asseveram que, em 1950, o atendimento registrou que 24,1% da população escolarizável recebia instrução elementar:

[...] houve aumento de 265,0% no número de vagas oferecidas pelas escolas primárias em Mato Grosso, que passou de 9.419, em 1920, para 34.378, em 1940. Além disso, o número de pessoas escolarizadas entre 5 e 14 anos, em relação à população total, passou de 3,8% para 6,6%.

À medida que os processos de acumulação capitalista avançavam, com a implementação de mecanismos industriais e focos de exploração da força de trabalho, aumentou a necessidade por educação pública, para acompanhar tanto o desenvolvimento econômico como a demanda que se impôs para a instrução da população. A exploração, segundo o modo de produção capitalista, trouxe consigo os reclames pela educação, e foi conforme o seu desenvolvimento monopolista que se solidificaram as bases para o

oferecimento da escolarização pública, mas como um dos requisitos para o seu processo de manutenção e fortalecimento. O quadro a seguir mostra as Escolas Normais inauguradas no período desenvolvimentista no sul de Mato Grosso para sanar o problema do contingente da escolarização primária:

Quadro 3 – Escolas Normais no sul de Mato Grosso

INSTITUIÇÃO	DURAÇÃO	LOCAL
E.N. Jango de Castro	1949-1975	Aquidauana
E. N. Dom Aquino Corrêa	1952-1975	Três Lagoas
E.N. de Ponta Porã	1959-1974	Ponta Porã
E.N. Estadual de Paranaíba	1967-1975	Paranaíba

Fonte: Livro de Matrícula, elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro

Até 1958, as Escolas Normais funcionaram sob o “regime intensivo”, com oferecimento do curso em dois anos. Mas com o Decreto n. 555, de 31 de dezembro de 1958, no governo de João Ponce de Arruda (1956-1961), a Escola Normal passou a ser oferecida em três séries, diferentemente do modelo anterior, que atendia às “[...] possibilidades materiais (recursos financeiros e humanos) que o gestor público pretendia mobilizar.” (CARVALHO, 2014, p. 50).

As escolas normais eram anexas aos ginásios: a Escola Normal Jango de Castro em Aquidauana, foi inaugurada em 1949, anexa ao Ginásio Candido Mariano; as Escolas Normais “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho”, anexas ao Colégio Estadual de Mato Grosso e Ginásio Campo-grandense, respectivamente; a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas, anexa ao Ginásio 2 de Julho. Eram utilizados os mesmos prédios, embora oferecessem cursos distintos.

A Escola Normal de Aquidauana foi aberta em 1949, produto do desenvolvimento proporcionado pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, “[...] fator que estabeleceu relações de proximidade entre os fazendeiros que passaram vender o gado e seus derivados aos grandes centros.” (CARVALHO, 2014, p. 115). A Escola Normal de Ponta Porã iniciou as atividades em 1959, numa região desenvolvida economicamente devido à região de fronteira e pecuária. A Escola Normal Dom Aquino Corrêa também foi inaugurada como efeito das relações de produção que se estabeleceram na região.

Nenhuma Escola Normal em Mato Grosso funcionou em prédio próprio, primeiramente porque não havia recursos para esse tipo de construção. Mas tal aproveitamento de estruturas físicas também era regulamentado por lei. A Lei Orgânica do Ensino Normal determinou que cada curso normal regional deveria manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas e um grupo escolar, e cada instituto de educação, um grupo escolar e um jardim de infância (BRASIL, 1946a). A partir de 1960, segundo Simões (2014, p. 57),

[...] há um aumento de ofertas do curso de 2º ciclo acompanhado por um decrescente do 1º ciclo. Isso revela que as políticas educacionais em todo Brasil tendiam a optar pela Escola Normal em detrimento aos demais cursos de formação docente. A explicação para este fato pode estar na limitação de recursos para a educação, haja vista que a Escola Normal era anexada a um curso ginásial comum, com o acréscimo de um curso de formação docente que poderia ser oferecido em apenas dois anos, diferentemente das demais opções que demandavam cursos mais específicos e/ou de duração maior.

Em 1961, no segundo mandato de Fernando Correia da Costa, Marcílio (1963) sublinha que o governo se orientou para a ampliação dos estabelecimentos secundários oficiais. O Decreto 136 de junho criou o Ginásio S. Francisco de Assis, em Ponta Porã; a Lei 1046, do mesmo mês, outro ginásio na cidade de Ladário; a Lei 1510, três outros estabelecimentos no Alto Paraguai, Rondonópolis e Jardim; o Decreto 419, de 1962, o ginásio de Rio Brillhante. Quanto à formação de professores, em 1961, o governo implementou uma Escola Normal em Corumbá, mediante a Lei 704, de 27 de dezembro.²⁵

Marcílio (1963) ressalta que, em 1960, 60% dos professores primários que atuavam no estado não tinham formação apropriada. Foi instalado o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em conformidade com outros Centros desse caráter implantados nacionalmente. Essa política foi lançada no governo de João Goulart (1963-1964), no contexto da reforma do ensino primário, e se manteve em funcionamento mesmo após o golpe militar. O processo

[...] caracterizou-se pelo oferecimento de cursos de especialização em supervisão escolar para professoras normalistas e cursos de aperfeiçoamento para professoras qualificadas como “leigas”. Nesses cursos, oferecidos para professoras de diversas partes do Estado, a ênfase recaía sobre a introdução de novas técnicas e métodos de ensino, além de procedimentos de planejamento educacional e supervisão escolar, considerados inovadores à época. (FERREIRA, 2010, p. 146).

A iniciativa estava contida no Plano Trienal de Educação de João Goulart, que estabeleceu objetivos para o ensino primário, médio e superior, previu os recursos financeiros e a assistência técnica necessários à implantação de programas de construções de prédios escolares e de recuperação e aperfeiçoamento do magistério. (FERREIRA, 2010).

²⁵ Não encontramos trabalhos referentes a essa iniciativa em Corumbá.

À época, estava à frente da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, que manifestou apoio ao Plano Trienal: “Ao todo, portanto, quase 90 professoras mato-grossenses iniciaram, em 1963, cursos de especialização promovidos pelo ‘Programa de Recuperação e Aperfeiçoamento do Magistério’ do governo Goulart.” (FERREIRA, 2010, p. 153).

Ferreira (2010) destaca que, a partir de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá concentrou suas atividades no oferecimento de cursos de férias a professoras “leigas”, que eram intensivos e obrigatórios a todas as professoras do ensino primário não diplomadas, que estavam em exercício nas escolas mato-grossenses, principalmente porque havia um grande contingente de professoras efetivas. Se não participassem do curso, poderiam ser exoneradas.

Os cursos eram realizados em Cuiabá. E foi a partir da organização das cursistas desse Centro que surgiu a primeira Associação Mato-grossense de Professores do Ensino Primário, a AMPP: “Fundada em 29 de junho de 1965, a AMPP foi organizada a partir da mobilização por reajuste salarial, liderada por professoras do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá” (FERREIRA, 2010, p. 157).

No início da ditadura militar, após a saída de João Goulart²⁶, era grande a preocupação com o contingente de analfabetos. Era preciso providenciar iniciativas para sanar essa condição. O Centro de Treinamento do Magistério contribuiu para o aperfeiçoamento de professoras leigas e ofereceu especialização às normalistas. Também permitiu a mobilização da categoria docente, mesmo num período em que manifestações populares eram repreendidas. Portanto, teve seu alcance político limitado.

Em 3 de agosto de 1966, no governo de Pedro Pedrossian, foi criada em Paranaíba uma Escola Normal, regulamentada pela Lei estadual 2635, a única que iniciou em prédio cedido pela iniciativa privada, o Rotary Club. Segundo Garcia (2015), a tardia instalação da Escola Normal em Paranaíba ocorreu em razão de o primeiro ginásio da cidade ter sido criado somente em 1957. A autora aponta, como dificuldades para o processo de criação e funcionamento dessa instituição: “[...] número significativo de habitantes residentes ainda na zona rural, somados aos problemas com a distância da capital, Cuiabá, além de questões

²⁶ João Goulart era do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e sua forma de governar dava abertura aos movimentos mais populares, fato que não agradava à elite. Receosa que a exploração da força de trabalho se rompesse, elaborou um golpe para a retirada de João Goulart da presidência. Devido à ascensão da esquerda, em pleno vigor da Guerra Fria, a parte conservadora temia que se alavancasse o comunismo, por isso o Golpe de Estado de 1964. Mas esse foi um dos motivos, também houve no momento que precedeu o golpe, a contradição entre a ideologia política e o modelo econômico como foi apontado no capítulo 1 deste trabalho.

políticas entre as regiões norte e sul do estado, como disputa pelo poder” (GARCIA, 2015, p. 11).

Como vemos, a implantação da Escola Normal em Mato Grosso enfrentou problemas materiais, mas surgiu como necessidade da sociedade para a instrução primária de uma região que estava se desenvolvendo economicamente.

No tópico seguinte, aprofundamos algumas questões relativas à cidade de Três Lagoas no contexto de Mato Grosso para, nos próximos capítulos, adentrarmos na análise do objeto.

2. 2. CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA: O MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS

Três Lagoas foi uma das seis cidades que dispuseram fisicamente de uma instituição pública²⁷ de formação de professores, do total de 84 municípios²⁸ do estado de Mato Grosso, antes da sua divisão. Apenas Aquidauana, Ponta Porã, Paranaíba, Campo Grande e Cuiabá tiveram Escolas Normais Públicas. Quando estudamos a história desses territórios separadamente, evidenciamos que a instituição responsável por formar professores só emergiu por uma necessidade social, imposta pelo desenvolvimento econômico de cada região. Neste tópico, tratamos de alguns determinantes de Três Lagoas que a fizeram se destacar no contexto estadual, até o ponto de se apresentar a demanda por formação de professores, de forma a efetivamente se materializar esse grau de formação.

Uma construção importante para o desenvolvimento da cidade foi a Ferrovia Noroeste do Brasil, que viabilizou o transporte de produtos que antes eram impossibilitados de escoar, devido à falta de transporte.

Após a Independência, o Estado brasileiro havia insistentemente buscado a abertura de mais vias rápidas de acesso à distante província central, através dos rios Paraná e Paraguai, transitando por territórios da Argentina e da República do Paraguai. Entretanto, após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), o rio Paraguai foi aberto à livre navegação internacional e

²⁷ Alguns trabalhos comprovam iniciativas privadas de Escolas Normais: em Dourados, “Escola Normal Nossa Senhora da Conceição” (MANCINI, SILVA, 2008); em Campo Grande, “Escola Normal Oswaldo Cruz” (SIMÕES, 2014), “Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora” (PASA, BRITZ, 2014), “Escola Normal da Moderna Associação Campo-grandense de Ensino (MACE)” (SIMÕES, 2014), “Escola Normal Dom Bosco”; em Corumbá (ARRUDA, BRITO, 2006), “Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição” (SILVA, 2014).

²⁸ Em matéria publicada no jornal Diário da Serra (1977) estimou-se que em Mato Grosso haviam 33 municípios, e o novo estado a ser desmembrado, contava com 50 municípios, portanto ao todo, somavam-se 83 municípios. “O estado que conservará a denominação atual possuirá 34 municípios, com população estimada de um milhão de habitantes [...]. A nova unidade cujos 50 municípios no último censo contavam com 999.452 habitantes, tem atualmente algo em torno de 1, 1 milhão de pessoas.” (DIÁRIO DA SERRA, 1977).

passou a formar, com o rio Paraná, uma via de trânsito franco entre o Atlântico e o coração da América do Sul. O resultado da Guerra do Paraguai (1864-1870) foi o maior escoamento de produtos, tendo a Casa Comercial como o principal meio que disponibilizava crédito para a produção.

No período pós-guerra, houve um surto de novos projetos de ligação ferroviária entre Mato Grosso e o litoral brasileiro. Esses empreendimentos visavam a remediar as precárias vias então existentes. Em 1876, o governo imperial considerou necessário nomear uma comissão, a fim de avaliar as propostas surgidas, para mensurar e indicar, a partir delas, o traçado mais conveniente. (QUEIROZ, 1997). Mas até então, nenhum contrato havia sido firmado.

Na República, o Governo Provisório decretou o estabelecimento de um sistema de viação que ligasse diversos estados à Capital Federal. Dentre as ferrovias concedidas, duas destinavam-se a Mato Grosso. Uma concessão foi cedida ao Banco União de São Paulo, que ficou responsável e esteve diretamente vinculado à origem da Ferrovia Noroeste do Brasil, que teve início em 1896 (QUEIROZ, 1997). Porém, por vários motivos, a construção não findou, principalmente pela falta de financiamento. Somente “[...] em 1904 que realizou-se no Rio de Janeiro, assembleia geral constitutiva da sociedade anônima que tomou a denominação de Companhia de Estradas de Ferro Noroeste do Brasil.” (QUEIROZ, 1997, p. 21).

Segundo o autor, os recursos da Companhia eram provenientes de capital estrangeiro. No entanto, a Companhia também não conseguiu findar a obra. Seu prazo de conclusão foi prorrogado por duas vezes: em 1910 e 1912. O Governo Federal terminou por declarar a caducidade do contrato e passou-o à responsabilidade direta da União:

Dessa forma prosseguiram os serviços, efetuando-se a junção entre os dois extremos da linha em 31 de agosto de 1914, no local denominado *Ligação*, situado pouco a leste de Campo Grande. [...] Em fins de 1917 a União encampou também a ferrovia Bauru-Itapura, incorporando-a à Itapura-Corumbá. Em novembro de 1918 os dois trechos foram fundidos em uma única entidade, denominada ‘Estrada de Ferro Bauru a Porto Esperança’ – denominação substituída logo depois por aquela sob a qual a ferrovia se tornaria conhecida: **Estrada de Ferro Noroeste do Brasil**. (QUEIROZ, 1997, p. 24, grifos do autor).

Foram muitos os projetos que avaliaram a viabilidade da implantação da ferrovia, seu trajeto de um polo a outro, e quais seriam esses polos de ligação. Ocorreram mudanças sucessivas nos traçados: “Uberaba-Coxim para Bauru-Cuiabá e deste para Bauru-Corumbá. [...]. Decorrente de múltiplas determinações, [...] a implantação dessa ferrovia refletiu os impasses e dilemas vividos pela elite dirigente do país na época” (QUEIROZ, 1997, p. 32).

Era grande o interesse empresarial pela economia da região de Mato Grosso, devido aos seus potenciais recursos naturais a serem explorados: a pecuária, que crescia geometricamente o que estimulou o estabelecimento de charqueadas, a produção açucareira, e a exploração dos ervais nativos²⁹. Em 1902, houve tentativas de reavivar a extração aurífera. Em 1905 e 1906, foram autorizadas a funcionar em Mato Grosso cinco empresas de mineração, operando com capital inglês. Ainda no campo da mineração, outro empreendimento belga voltou-se à exploração do manganês das jazidas de Urucum, próximas a Corumbá. (QUEIROZ, 1997).

Diversos documentos da época relatam que o estado de Mato Grosso tinha capacidade de exportar muito mais, e que o empecilho era justamente o transporte dessas mercadorias: “[...] é sabido quanto a indústria pastoril, a mais importante riqueza daquela vasta região [Mato Grosso], ressentia-se da falta de meios de transporte para os seus produtos” (QUEIROZ, 1997, p. 44 apud COMPANHIA PAULISTA DE VIAS FÉRREAS E FLUVIAS). Não é de se estranhar que o potencial regional de produção atraía capitais brasileiros e estrangeiros. (QUEIROZ, 1997).

Três Lagoas foi o primeiro município do estado a ter uma via de comunicação terrestre perene, “[...] que serviu para ligar áreas não só do Estado de Mato Grosso com Três Lagoas, como também para ligá-las às demais áreas do país” (CATTANIO, 1978, p. 16). A autora cita uma segunda consequência que adveio da ferrovia: a situação limítrofe de Três Lagoas, firmada entre São Paulo e Mato Grosso, fez com que a região fosse sempre um ponto obrigatório de passagem.

A facilidade de comunicação, disponível desde o início, fez de Três Lagoas um simulacro de praça rotatória. Daí partem vários eixos em quatro direções principais: o Norte, para Cuiabá, o Oeste, para Campo Grande; o Leste, para São Paulo e o Sul, para Dourados e Ponta Porã. Essa distribuição radial das estradas denota o seu caráter de lugar central, redistribuidor de bens. (CATTANIO, 1978, p. 18).

Segundo Alves (1984), a NOB foi financiada por capitais franco-belgas, exatamente no momento em que grupos belgas, especialmente, tinham grandes interesses econômicos. O capital monopolista planejou e utilizou o transporte em função dos seus interesses materiais.

A cidade de Três Lagoas foi fundada em 1915. Para situá-la no cenário mundial da totalidade capitalista, no período analisado, mencionamos duas importantes construções que

²⁹ A principal exploradora foi a Companhia Mate Laranjeira.

foram indispensáveis para o desenvolvimento da região: a NOB e a usina de Jupia³⁰. Ambas movimentaram intensamente a entrada de migrantes de diversas regiões do Brasil. Trouxeram consigo suas famílias numerosas, fizeram surgir a necessidade da instrução das crianças, principalmente dos filhos dos ferroviários e das outras categorias de trabalhadores que constituíram, por décadas, a grande rotatividade e o aumento populacional.

Inicialmente, Três Lagoas fazia parte de uma extensão maior. Compartilhava sua população e territorialidade com outros municípios que, posteriormente, foram desmembrados, o que diminuiu a população da cidade. Apesar desse fenômeno, continuou o crescimento de habitantes e, portanto, prosseguiu com a requisição social pela instalação de instituições de educação pública.

Em 1930, foi criado o município de Ribas do Rio Pardo, em 1948 o município de Camapuã, em 1953 Água Clara, em 1963 Brasilândia, em 1980, Selvíria (OLIVEIRA, 2009, p. 32). Todos eles compunham a extensão da cidade de Três Lagoas, mas à medida que foram desmembrados, graças ao desenvolvimento de cada região, diminuiu-se a extensão geográfica de Três Lagoas e o seu contingente populacional.

Como consequência da criação de novos municípios, ocorreu uma gradativa diminuição populacional: em 1953, com o desmembramento de Água Clara, decresceu o número de habitantes em 2.070; em 1963, reduziu-se a população de Três Lagoas em 10.400 pessoas, pois desmembrou-se o município de Brasilândia, cerca de um terço apurado no censo de 1960. Essa perda, porém, foi compensada com o advento da construção da Usina de Jupia, com início em 1961 e término em 1974, o que também provocou um êxodo de trabalhadores da construção e suas famílias em busca de trabalho idêntico. O refluxo demográfico dos barrageiros em Três Lagoas significou o aumento de força de trabalho em Ilha Solteira e depois Itaipú. Em 1980, novamente se verificou um descenso populacional de 5.967 habitantes, algo em torno de 10% do contingente de Três Lagoas, causado pela emancipação de Selvíria. (JORNAL DO POVO, 2015)

Na tabela a seguir observamos a evolução populacional de Três Lagoas entre os anos 1920 e 1970:

³⁰ Jupia é o nome de uma passagem estreita e perigosa no Rio Paraná que exigia, com frequência, que as canoas passassem amarradas ou mesmo descarregadas, devido aos redemoinhos que se formavam nas águas. (JORNAL DO POVO, 2015).

Tabela 1 – População em Três Lagoas (1920-1970)

ANO	1920	1940	1950	1960	1970
POPULAÇÃO	9044	6034	8829	17279	43732

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Segundo Cattanio (1978), entre os anos 1920 e 1940 houve a diminuição do efetivo populacional, devido à inauguração da Ponte Francisco de Sá, que retirou da cidade a relevante função de servir de pousada para as composições de passageiros. Como segundo motivo, a expansão das vilas e municípios, tendo como consequência o fracionamento do território. E como terceiro motivo, a intervenção de políticos que atendiam a interesses regionais, nem sempre justificados. Sobre esse aspecto, a autora declara: “[...] tanto é verdade, que Três Lagoas firmou-se como importante núcleo regional, enquanto seus antigos distritos não tiveram maiores notoriedades” (CATTANIO, 1978, p. 15).

A autora descreve que, entre os anos 1960 e 1970, a população da cidade aumentou em 128,7%; quanto à distribuição, 93,1% residiam na área urbana e apenas 6,9% na área rural. Esse número é expressivo se comparado com os municípios paulistas vizinhos, em que a população urbana e rural se equilibrava.

Entre 1961 e 1969, foi construída a usina hidrelétrica Engenheiro Souza Dias, a usina de Jupia, lugar onde houve mortes desde o século XVII. Moçoios³¹, sertanistas e até pessoas que não sabiam fazer registros por escrito, foram sovertidas pelos fortes redemoinhos. A sociedade capitalista utilizou tal recurso natural da região para o aproveitamento de geração de energia, o que futuramente iria integrar o complexo Urubupungá constituído da Usina de Jupia e da Hidrelétrica Ilha Solteira nos municípios de Selvíria-MS e Castilho-SP, respectivamente.

Nos primeiros anos da ditadura, o governo preocupou-se com a infraestrutura, por isso captou recursos externos, e foi sobre essa base que o “milagre econômico” se ergueu. Quando os militares assumiram o poder, a inflação estava alta. O Estado, então, promoveu o arrocho dos salários, diminuiu os gastos públicos e divulgou que a economia iria se reestabelecer investindo em indústrias de grande porte, que simbolizariam “potência econômica”:

Em relação a tais obras símbolos do Brasil potência, podemos citar a rodovia Transamazônica, que corta todo o Estado do Pará, a ponte Rio-Niterói, a hidrelétrica de Itaipu, a maior do mundo e outras inúmeras hidrelétricas, como a de Porto Primavera, Ilha Solteira e Jupia na fronteira MS-SP, obras

³¹ Segundo o dicionário Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Português Contemporâneo significa “[...] quem aproveita o período do ano favorável à navegação” (BORBA, 2004, p. 934).

de interesse questionável, mas ótimas para a propaganda de um governo que desejava mostrar sua política progressista. (PAXECO, 2008, p. 410)

A forma como o sistema de produção capitalista se organizou e se utilizou dos recursos naturais, mediante o emprego de uma força de trabalho em condições de intensa exploração, denota a tendência de atender aos interesses e necessidades da sociedade liberal, em prol do capital monopolista de apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Assim: “[...] ecossistemas produtivos podem sofrer degradação ou destruição [...] riscos físicos no local de trabalho podem afetar a saúde humana e mesmo esgotar o conjunto de trabalhadores saudáveis da força de trabalho.” (HARVEY, 2008, p. 78)

A construção da Usina Hidrelétrica de Jupia foi parte do contexto das grandes obras de infraestrutura no Brasil dos anos 1950 e 1960, empreendimentos que tiveram lugar no modelo desenvolvimentista. Foi quando se assistiu a um salto na construção de usinas hidrelétricas, que movimentavam recursos financeiros, materiais e humanos nunca vistos nas cidades interioranas onde se localizavam rios com potenciais hidrelétricos. Os maiores projetos foram instalados no rio Paraná, nas divisas dos estados de São Paulo e Mato Grosso, por empresas estatais do estado de São Paulo, unificadas em 1966 na Companhia Energética de São Paulo (CESP). Tal construção foi um marco na história das grandes hidrelétricas, pois pela primeira vez, no Brasil, se barrava um rio do porte do Paraná.

A construção das obras atraiu grande número de trabalhadores provenientes de diversas regiões do país, alguns com experiência de trabalho em barragens, daí a denominação de barrageiros. (MENDONÇA, 1991). “Em Jupia [...] foram despejadas 400 mil caçambas de concreto [...] 8 mil homens trabalharam dia e noite [...]”. (CONSTRUCTORA DE..., 1971). Esses fatos também tornaram a região de Três Lagoas um ambiente protegido pela força policial, devido ao tamanho da barragem construída.

De acordo com Oliveira e Rodríguez (2009), nos anos 1910 a 1940, as frações da classe dominante, influenciadas pelo clima reinante no país, procuraram desencadear condições de infraestrutura (estradas, ferrovias, pontes, entre outros), com o propósito de alavancar o seu desenvolvimento. De acordo com as autoras, os ideais nacionais, à época, se expressavam num discurso liberal e reformista, em defesa do progresso e da modernização. Como o estado de Mato Grosso estava fora do círculo capitalista de transformação econômica, que implicava um processo de crescente industrialização e urbanização, e ainda não apresentava tais condições materiais, seus dirigentes esforçaram-se para melhorar as condições de infraestrutura física e também inovar no campo educacional, fundamentados nos

ideais burgueses, que preconizavam “[...] a implantação de um sistema de ensino público, gratuito, obrigatório e laico” (OLIVEIRA, RODRÍGUEZ, 2009, p. 101).

Cattanio (1978) considera que o estabelecimento escolar é uma prestação de serviços a uma população agrupada, e isso comprova o crescimento urbano e o adensamento, “[...] visto que uma escola existe em função do efetivo populacional instalado” (CATTANIO, 1978, p. 49). Com base em dados coletados na Secretaria Municipal de Ensino e na Delegacia Regional de Ensino, a autora compôs a seguinte tabela, que compara a distribuição das escolas conforme a esfera administrativa:

Tabela 2 – Distribuição das escolas em Três Lagoas, conforme a esfera administrativa

ANO	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS PARTICULARES	TOTAL
1927-1950	2	-	-	2
1951-1960	3	2	1	6
1961-1970	11	2	2	15
1971	6	1	2	9

Fonte: Secretaria Municipal de Ensino, Delegacia Regional de Ensino, coletada por Cattanio (1978)

A autora conclui que as escolas mais antigas estiveram localizadas próximas à ferrovia, e as escolas que ofereciam o 1º e 2º graus, ao norte dela. “Tal disposição pode ser justificada, em parte, quando verificamos que essa área é preferida pela população, registrando ali altas densidades” (CATTANIO, 1978, p. 51). As escolas de primeira à quarta série caracterizavam-se por uma grande dispersão na cidade, “[...] propiciando um atendimento mais eficaz para toda a população urbana.” (CATTANIO, 1978, p. 54). Por outro lado, o estabelecimento de ensino de 3º grau se localizava distante do centro da cidade.

As escolas estaduais criadas em Três Lagoas que ofereceram o 1º e o 2º graus foram as seguintes, conforme Cattanio (1978): Escola de 1º e 2º grau D. Aquino Corrêa (1952), Escola de 1º e 2º grau Afonso Pena (1957), Escola de 1º grau Fernando Corrêa (1965), Escola de 1º grau João Ponce (1967), Escola de 1º e 2º grau Prof. João Magiano Pinto (1970), Escola de 1º e 2º grau Bom Jesus (1973).

E as escolas municipais, entre 1927 e 1975, em conformidade com dados coletados pela autora na Secretaria Municipal de Ensino e na Delegacia Regional de Ensino, foram: Grupo Escolar Dr. Alfredo de Castilho (1927), Grupo Escolar Eufrosina Pinto (1948), Escola

Coimbra (1958), Escola Marechal Rondon (1958), Escola Mista Sul (1960), Escola Posto de Jacob (1962), Escola Umbelina Corrêa da Costa (1962), Grupo Escolar Dr. Philadelfo Garcia (1962), Escola Rui Barbosa (1964), Escola Benevenuto Garcia (1966), Escola Olinto Mancini (1966), Escola São João (1967), Grupo Escolar H. Alonso Gonzales (1967), Grupo Escolar Colinos (1968), Escola Madre Inês (1968), Escola Carlos Ferreira da Silva (1970), Escola Joaquim Marques de Souza (1971), Escola Clementina Carrato (1973), Escola Gentil Rodrigues Montalvão (1973), Escola Senador Filinto Muller (1973), Escola Presidente Médici (1975), Escola 31 de março (1975).

Tabela 3 – Distribuição das escolas conforme a esfera administrativa e o nível de ensino em Três Lagoas

GRAUS	ESCOLAS	ESCOLAS	ESCOLAS	TOTAL
	MUNICIPAIS	ESTADUAIS	PARTICULARES	
1º	18	6	1	25
2º	-	3	3	6
3º	-	1	-	1

Fonte: Fonte: Secretaria Municipal de Ensino, Delegacia Regional de Ensino, coletada por Cattanio (1978)

Com relação à economia em Três Lagoas, segundo Cattanio (1978), em 1974, 28,6% do comércio estava alocado no setor de serviços “secos e molhados” e bares, seguido por 13,4% de lojas com artigos para vestuário e 10,5 % do comércio de veículos e autopeças.

A autora pondera que “[...] a tendência das instituições é buscar uma localização próxima dos lugares tidos como mais vantajosos em resposta as suas necessidades locais.” (CATTANIO, 1978, p. 62). A indústria tinha preferência por áreas com vias de fácil e rápido acesso ou localizadas perto das fontes de matéria-prima. Também se levavam em conta os gastos com transporte até os centros consumidores. A especificidade de Três Lagoas, com relação ao posicionamento geográfico das indústrias, é que, nos anos 1970, estavam “[...] instaladas de maneira pouco orientada para a formação de um parque industrial; se [dispunham] ora voltadas para as vias de transportes, ora para a matéria-prima, e outras ainda, para o consumo local.” (CATTANIO, 1978, p. 63).

Ainda nos anos 1970, a cidade deu um grande salto, que trouxe consigo, inclusive, uma proeminência internacional: o agronegócio de papel e celulose – Três Lagoas é considerada a capital mundial da celulose (LEMES, 2014; SILVA, 2014). Na lógica

capitalista, a cidade foi palco “[...] de grandes empreendimentos agrários” (LEMES, 2014, p. 33) provenientes de capitais investidos na agroindústria.

Lemes (2014) sublinha que a territorialização do capital monopolista em Três Lagoas esteve em conformidade com o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1957-1960), cuja finalidade era transformar o Centro-Oeste em produtor de matérias-primas para alimentar o processo industrial da região Sudeste, e o II Plano Nacional de Desenvolvimento, que visava à substituição de importações, em plena vigência e expansão do industrialismo. Em consonância com essas transformações, o Estado disponibilizou crédito no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), “[...] a fim de efetivar a estratégia desenvolvimentista agropecuária proposta pelo plano” (LEMES, 2014, p. 37).

A produção de eucalipto foi estimulada via incentivos fiscais. Foi instituído, segundo Lemes (2014), o Programa do Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO), que incluiu a área de Mato Grosso. Esse empreendimento foi radical para a instalação do agronegócio do eucalipto em Três Lagoas.

Iniciou-se na primeira década do século XX, com o cultivo do eucalipto para fins industriais, e no fim dos anos 1950 foram introduzidas as espécies de *pinus* para o suprimento de setores produtivos, admissão especial para o suprimento confiável de matéria-prima e para o desenvolvimento da indústria brasileira de celulose- papel. (LEMES, 2014, p. 42, grifo da autora)

Esses investimentos e aberturas para capitais estrangeiros deram vazão a empreendimentos empresariais que, com seus capitais monopolistas, colocaram a indústria e a tecnologia a serviço da produtividade do campo, e encontraram, em Três Lagoas, a matéria-prima em abundância. Os investimentos externos acrescentaram as tecnologias para aumentar e aperfeiçoar a produção.

Além da produção de eucalipto, segundo Martin (2006), a base da renda econômica do município de Três lagoas, a partir dos anos 1970, encontrou na pecuária bovina o alicerce para o crescimento econômico. Segundo o autor, o modelo praticado acarretou a concentração fundiária, sendo a região demarcada por fazendas extensas, que configuraram a presença da força de trabalho a pequeno custo. Formou-se um quadro de baixa renda de trabalho semiespecializado, composto, na maioria das vezes, por desempregados – assentados na região.

Como vimos nesse subitem, a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil foi o primeiro marco para o desenvolvimento de Três Lagoas. O potencial aquífero do Rio Paraná também foi absorvido por interesses capitalistas e atendeu à demanda por energia da região.

Movimentou-se grande força de trabalho para a Construção da Usina de Jupiá. A pecuária e a exploração do eucalipto também compõem o histórico econômico da cidade.

Não foi por acaso que, na vasta área de Mato Grosso, se instalou a Escola Normal em Três Lagoas. Neste tópico, quisemos demonstrar que o desenvolvimento econômico traz consigo uma demanda por educação pública. A base material em que se instalou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi determinante para que a instituição se implantasse.

Nesse capítulo apontamos que tal como no cenário nacional, as iniciativas de implantação de Escola Normal, eram efêmeras, no século XIX, o tempo máximo em que funcionou sem fechar, foi durante 6 anos a partir de 1874. Antes e depois disso, abriu e fechou por várias vezes, algumas delas, incorporada ao Liceu de Línguas e Ciências. Um dos motivos era que a economia brasileira não estava desenvolvida para subsidiar construções públicas, sequer uma formação pública destinada ao preparo pedagógico dos professores.

Logo na primeira década do século XX, no governo de Pedro Celestino Correia da Costa, a educação no estado teve uma base material mais desenvolvida, o governador baseou suas reformas no modelo paulista. Mas a consolidação das Escolas Normais no sul do estado, só viria a acontecer em momento posterior, em Mato Grosso, mais precisamente a partir do final da década de 1949, após a implantação da Reforma Capanema em nível nacional: em 1949 inaugurou a Escola Normal Jango de Castro em Aquidauana; em 1952, a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas; em 1959, a Escola Normal de Ponta Porã; e em 1967, a Escola Normal Estadual de Paranaíba, nenhuma delas funcionou em prédio próprio.

Com relação às especificidades de Três Lagoas, o *locus* do nosso objeto, pudemos perceber que diferentemente da maioria das cidades de Mato Grosso, Três Lagoas se desenvolveu urbanizadamente, 93,1% da população residiam na área urbana entre os anos 1960 e 1970.

A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, que passava pela cidade e a construção da Usina de Jupiá foram importantes para o destaque que teve a cidade em nível regional, pois era ponto de passagem obrigatório aos que iriam ao grande centro, São Paulo. As escolas que surgiram se deram em razão da expansão populacional, e um dado importante é que a maioria das instituições eram municipais, ou seja, provenientes de recursos do município, 22 escolas entre os anos 1927 e 1971, do total de 32 escolas nesse período. Sendo que a primeira escola estadual criada que ofereceu 1º e 2º grau, foi a Escola Dom Aquino Corrêa, em 1952.

Nos próximos capítulos, discutiremos o fato de que essa instituição teve como missão não só a formação dos filhos dos trabalhadores que contribuíram para a desenvolver a cidade, mas também formou as camadas médias e burguesas representadas pelos filhos de

comerciantes, pecuaristas e outras profissões de serviços que não os do campo, visto que a cidade se desenvolveu urbanizadamente. Mas o público-alvo dessa Escola é apenas um dos temas tratados a seguir. Também discorreremos sobre as práticas escolares, por meio da análise de documentos e entrevistas que serviram de base para nos aproximarmos da singularidade do objeto como parte da totalidade que o determinou.

CAPITULO 3 – A ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA

Neste capítulo, descrevemos e analisamos a empiria da pesquisa, com relação aos documentos coletados na instituição. Aprofundamos questões relativas ao surgimento da instituição, ao público que atendeu, ao currículo e à organização burocrática da escola. Com base na teoria, buscamos interpretar algumas determinações, pela limitação que a análise dos documentos nos fornece.

No primeiro tópico, intitulado “O surgimento da Escola Normal Dom Aquino Corrêa”, trazemos a caracterização da escola, suas matrículas, seus diretores e o regime de formação. No item 2, “O público da Escola Normal Dom Aquino Corrêa”, comentamos sobre a classe social que a instituição formou. Em “Organização Curricular”, abordamos, de forma crítica as disciplinas oferecidas e suas constantes mudanças, conforme a produção ideológica e intelectual no contexto brasileiro. Na última sessão, discorremos sobre aquilo que captamos na “Organização Burocrática”, pela análise de Portarias da escola.

3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA

A Escola Normal Dom Aquino Corrêa³² foi fundada em 1952, no governo de Fernando Correia da Costa, mediante a Lei 501 de 21 de outubro de 1952. Foi instituída com o regime regular de três anos. Segundo Costa (2015), a instituição, anexa ao prédio do Ginásio 2 de Julho³³, funcionou sob o regime da Lei Orgânica do Ensino Normal, art. 9, ou seja, seguiu o regime de segundo ciclo, como autorizado em Mato Grosso em 1948. A instituição ocupava as mesmas dependências do prédio em que funcionava o Ginásio 2 de Julho, e era uma continuidade desses estudos, conforme a Lei de abertura das duas instituições:

Cria anexo ao Ginásio Estadual “2 de Julho” de Três Lagoas, a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”

[...]

Artigo 1. – Fica criado anexo ao Ginásio 2 de Julho”, da cidade de Três Lagoas, a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”.

Artigo 2. – O Ginásio Estadual “2 de Julho” e a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa” serão um único estabelecimento, composto,

³² Dom Aquino Corrêa foi um sacerdote nascido em Cuiabá-MT em 1885, falecido em 1956. No ano de 1938, foi nomeado para representar o Brasil na VII Conferência Internacional de Instrução Pública, em Genebra. No campo da política, assumiu a Presidência do Estado de Mato Grosso, em 1917, com apenas 32 anos. (ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS, 2014).

³³ O oferecimento do ginásio ou ensino primário e secundário, na mesma estrutura física, denotava uma carência de prédios para se instalar a educação pública, fato que também foi narrado desde os anos 1930 por Annibal Toledo, como descrevemos anteriormente.

respectivamente, do primeiro ciclo secundário e do segundo ciclo do ensino normal.

Artigo 3. – O curso ginásial funcionará obedecendo a legislação federal que rege o assunto.

Artigo 4. – O Curso Normal funcionará sob o regime intensivo, nos termos da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 9.).

Artigo 5. – Para as cadeiras da Escola Normal, poderão ser aproveitados professores do Ginásio “2 de Julho” percebendo vencimentos relativos ao padrão J, da vigente tabela.

Artigo 6. – O Poder Executivo através do Departamento de Educação e Cultura, baixará um ato ratificando o curso já iniciado este ano pela Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”.

Artigo 7. – As despesas decorrentes desta lei correrão à conta da verba 8. 3. 3. do corrente exercício suplementada si necessário.

Artigo 8. – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (COSTA, 2015 apud MATO GROSSO, 1952).

O “regime intensivo” a que se refere a Lei trata da permissibilidade prevista na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que autorizava oferecer o curso em dois anos de estudos intensivos com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Quadro 4 – Currículo de estudos intensivos da Escola Normal conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal – 1946

Primeira Série	Segunda Série
1) Português.	1) Psicologia educacional.
2) Matemática.	2) Fundamentos sociais da educação.
3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene).	3) Puericultura e educação sanitária.
4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação).	4) Prática de ensino.
5) Metodologia do ensino primário.	5) Metodologia do ensino primário.
6) Desenho e artes aplicadas.	6) Desenho e artes aplicadas.
7) Música e canto.	7) Música e canto.
8) Educação física, recreação e jogos.	8) Educação física, recreação e jogos.

Fonte: Brasil (1946a), organizado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na análise dos documentos, na Atas de Resultados Finais, notamos que, de 1952 a 1959, seguiu-se o oferecimento do curso em “regime intensivo”. Foram formadas sete turmas sob esse regime: 1952-1953 (13 alunos matriculados), 1953-1954 (10 alunos), 1954-1955 (7 alunos), 1955-1956 (4 alunos), 1956-1957 (10 alunos), 1957-1958 (12 alunos), 1958-1959 (11 alunos).

Quanto à instalação física, a instituição permaneceu no Centro Educacional Professor Magiano Pinto até 1973. Em 1974 foi criada, em prédio próprio, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa, inaugurada em 15 de julho, na Avenida Clodoaldo Garcia, 723, no Bairro Santos Dumont. Conforme Decreto nº 1992, de 17 de maio de 1974, a antiga Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi integrada à Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa. (SED-MS, 2016). Como a escola não tinha prédio próprio, funcionava em salas de aulas emprestadas. Entre 1952 e 1973, funcionou no prédio da Escola João Mapi (João Magiano Pinto), até a inauguração do prédio próprio, em 1974.

No período de 1952 a 1975, passaram pelo cargo de diretoria da Escola Normal seis pessoas diferentes. O quadro a seguir mostra os nomes e o período em que dirigiram:

Quadro 5 – Diretores da Escola Normal Dom Aquino Corrêa – Três Lagoas – 1952- 1976

Nome do (a) diretor (a)	Período
Fares Mattar	1952-1954
Sebastião Trajano dos Santos,	1955
Oscar Ferreira Botelho	1956- 1960
Dr. Aureliano Ferreira da Silva	1961
Aquilina Pinho da Silva	1962 à 1965
Izenaide Ferreira Botelho	1966 à 1975

Fonte: Ata de Resultados Finais da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Os sobrenomes “Trajano dos Santos” e “Ferreira Botelho” chamam-nos a atenção. O primeiro está relacionado à fundação da cidade. Antônio Trajano dos Santos foi um dos principais responsáveis pela criação de Três Lagoas.

O sobrenome “Ferreira Botelho” apareceu na direção da escola por dois períodos: Oscar Ferreira Botelho de 1956 a 1960, e Izenaide Ferreira Botelho, de 1966 a 1975. Segundo

informações das entrevistadas, Oscar Ferreira Botelho, marido de Izenaide Ferreira Botelho, era militar. Mas não se sabe (pelo menos as entrevistadas não afirmaram) se pertenciam ou apoiavam algum partido político. De 1956 a 1961, o governador do estado de Mato Grosso, João Ponce de Arruda, era do PSD (Partido Social Democrático). No período, era legal a existência de vários partidos políticos.³⁴

No livro de ponto do pessoal docente, o título das páginas, a partir de 1974, mudou de “Escola Normal Dom Aquino Corrêa” para “Escola Estadual de 1º e 2º graus Dom Aquino Corrêa”. O último dia assinado de 1973 com a primeira denominação da escola foi 6 de dezembro; a primeira assinatura no livro ponto de 1974 foi em 1º de abril, com a nova denominação. As informações inseridas nesse livro são: o nome do professor, a disciplina, as classes em que ministrou aulas e a data.

Entre os anos de 1952 e 1961, formaram-se turmas mistas. De um total de 188 matrículas, 42 foram de homens, ou seja, apenas 22% eram alunos; 78% eram alunas. De 1962 a 1965, não houve turmas mistas. De 1966 a 1975, de um total de 906 matrículas, 126 matrículas foram de alunos, ou seja, 13,9%; o restante, 87,1%, foram matrículas de alunas.

O artigo 19 da Lei Orgânica do Ensino Normal previa que “[...] nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.” (BRASIL, 1946a). A Escola Normal Dom Aquino Corrêa optou pelas classes mistas.

Nas Escolas Normais de Mato Grosso, além de Três Lagoas, em Aquidauana, Ponta Porã, Campo Grande, Cuiabá e Paranaíba também se ofereceram as turmas que misturavam ambos os sexos. Na tabela 4, as informações sobre a quantidade de matrículas de 1952 a 1975.

³⁴ No período da Ditadura Militar, havia apenas dois partidos políticos, a ARENA e o MDB. De 1964 a 1979, o governo do estado esteve nas mãos de partidários da ARENA.

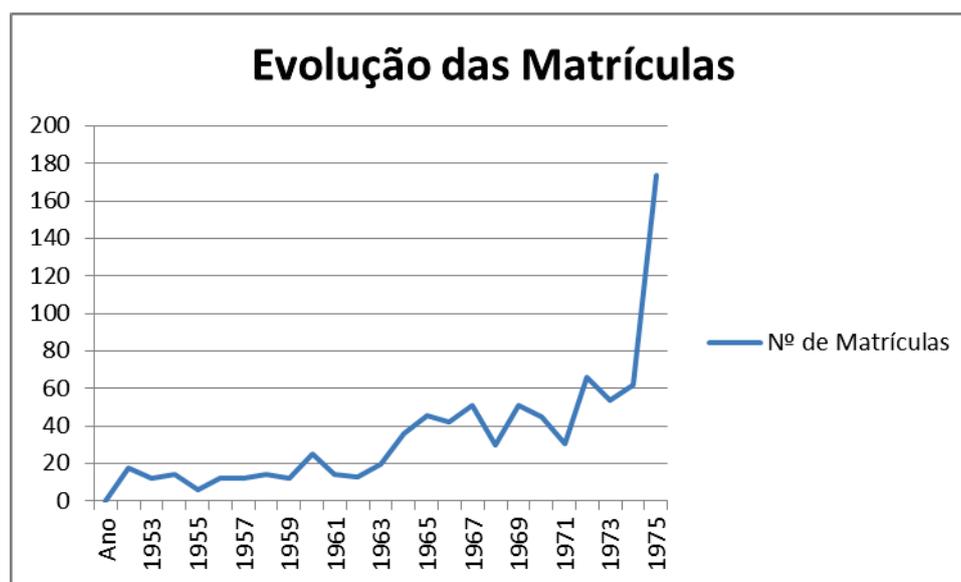
Tabela 4 – Número de Matrículas por Ano

ANO	Nº DE MATRÍCULAS	ANO	Nº DE MATRÍCULAS	ANO	Nº DE MATRÍCULAS
1952	18	1960	25	1968	30
1953	12	1961	14	1969	51
1954	14	1962	13	1970	45
1955	6	1963	20	1971	31
1956	12	1964	36	1972	66
1957	12	1965	46	1973	54
1958	14	1966	42	1974	62
1959	12	1967	51	1975	174

Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livros de Matrículas (1952-1975) elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Pelo que consta na Atas de Resultados Finais dos alunos formados pela Escola Normal, a última turma matriculada pela denominação de Curso Normal foi em 1975. O ano com o menor número de matrículas foi 1955, com apenas seis; o ano com o maior número de matrículas foi 1975, com 174. Antes de 1971, todas as turmas foram oferecidas no período diurno; não houve curso no período noturno. Somente a partir de 1971 esse oferecimento aparece registrado nos documentos consultados.

Figura 2 – Gráfico - Evolução das matrículas (1953-1975)



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livros de Matrículas (1952-1975) elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro

No mesmo ano da Lei 5692 de 1971, os livros de matrícula em análise informam o surgimento de mais de uma turma com a denominação de “Normal”, ou seja, turmas A, B e C. Talvez isso se deva ao fato de que a referida Lei transformou todos os estabelecimentos de ensino em Escolas de 1º e/ou 2º Graus, sendo o 1º grau (ensino fundamental) composto por oito anos letivos e o 2º grau (ensino médio) por três ou quatro anos (art. 1º, 17º e 22º), que habilitariam o aluno a prosseguir ao ensino superior (art. 23). No currículo do 2º grau deveria predominar a parte de formação especial, destinada à habilitação profissional. O artigo 5º determinava: “[...] será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

Foi então que se encerrou o modelo de formação oferecido pela Escola Normal. Porém, em Três Lagoas, somente em 1974 foi integrada a Escola Normal Dom Aquino Corrêa à Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa. E apenas em 1977 foi matriculada a primeira turma no modelo de formação “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM), que se constituía, conforme a lei 5692 de 1971, no ensino profissional de 2º grau, que habilitava professores para ministrarem aulas na primeira etapa do ensino de ensino de 1º grau antes descrito (1ª à 4ª série). Como dito, a última turma de 1ª série do Curso Normal na referida instituição se matriculou em 1975. Por isso, somente em 1977 abriu para a normatização da Lei 5692, de 1971, oferecendo a HEM.

3.2. O PÚBLICO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA

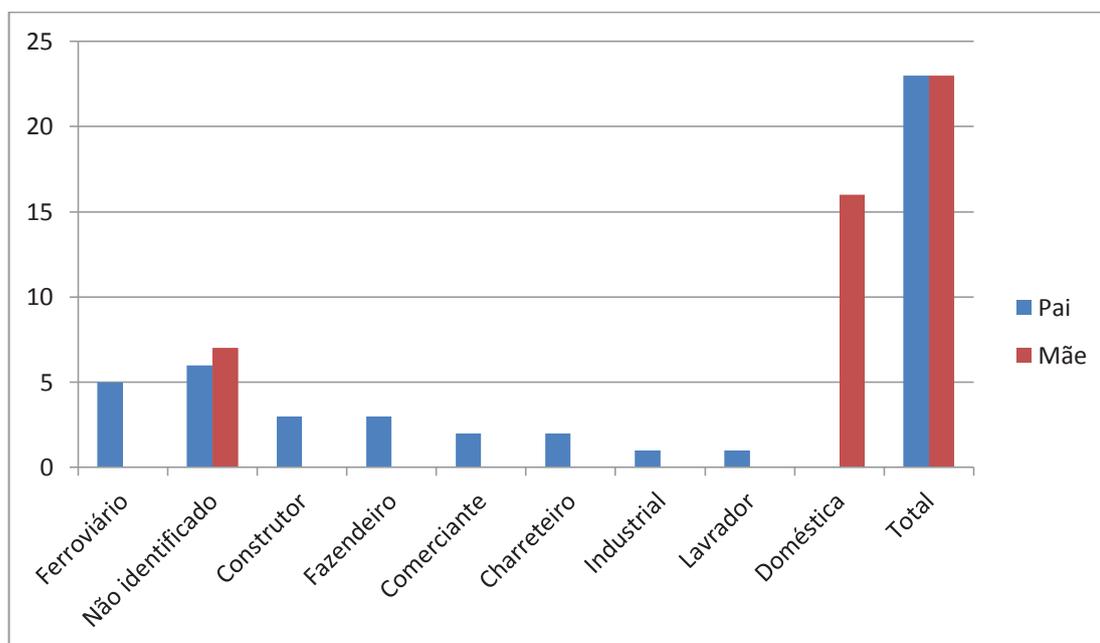
A Escola Normal em Três Lagoas, naquele momento, esteve em consonância com as necessidades sociais, impostas pela população escolarizável, como resultado do crescente aumento populacional, devido ao desenvolvimento econômico da região. Os gráficos que seguem mostram as profissões dos pais das normalistas matriculadas. Somente foi possível analisar esses dados entre os anos de 1965 e 1968, devido à falta de documentação na escola.

Na 3ª série de 1965, turma feminina, havia 23 alunas matriculadas: cinco filhas de ferroviários, três de construtores, três de fazendeiros, duas de comerciantes, uma filha de charreteiro, uma de industrial, e uma de lavrador. As outras seis alunas não traziam a identificação da categoria de trabalhadores a que pertenciam seus pais. Quanto à profissão das mães, 16 do total de 23 eram domésticas, ou seja, se dedicavam aos trabalhos do lar³⁵; sete

³⁵ Aqui o termo “domésticas” não deve ser confundido com a categoria profissional de doméstica assalariada, esse termo se refere às mulheres que se dedicam às tarefas domésticas de suas casas.

não estavam identificadas. Nessa turma, a maioria das aspirantes a professoras – pois cursavam o último ano de curso – tinham 19 anos: eram oito com essa idade, do total de 23. Outras quatro alunas tinham 18 anos no ato da matrícula; as demais tinham idades entre 16 e 31 anos.

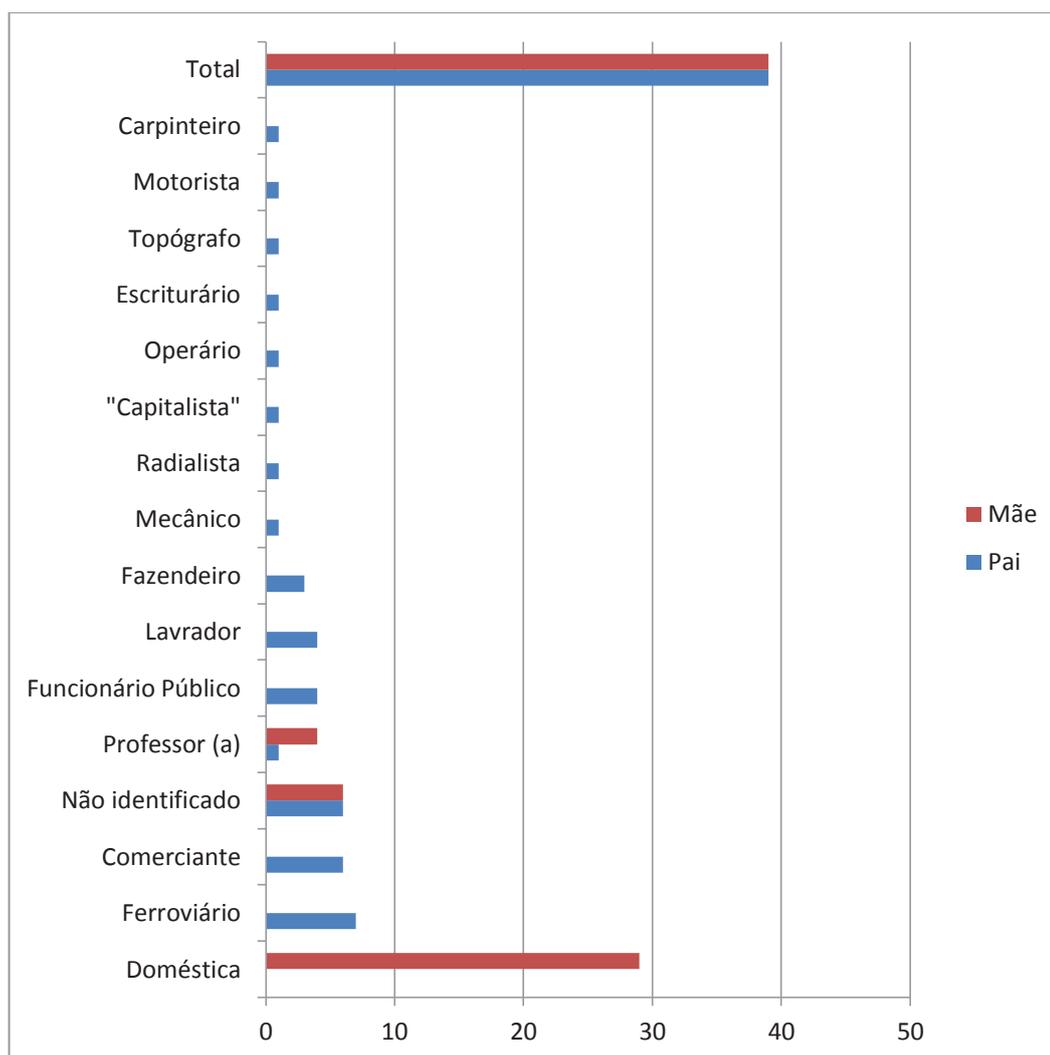
Figura 3 – Gráfico - Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1965



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Com relação à turma feminina, 1ª série de 1966, das 39 alunas matriculadas, sete alunas eram filhas de ferroviários, seis de comerciantes, quatro de funcionários públicos, quatro de lavradores, três de fazendeiros, uma filha de mecânico, uma de radialista, uma de “capitalista”, e uma de operário. Outra normalista tinha o pai e a mãe pertencentes à profissão de professores. No tocante ao ofício das mães, 29 eram domésticas, seis não identificaram e quatro eram professoras, conforme o gráfico:

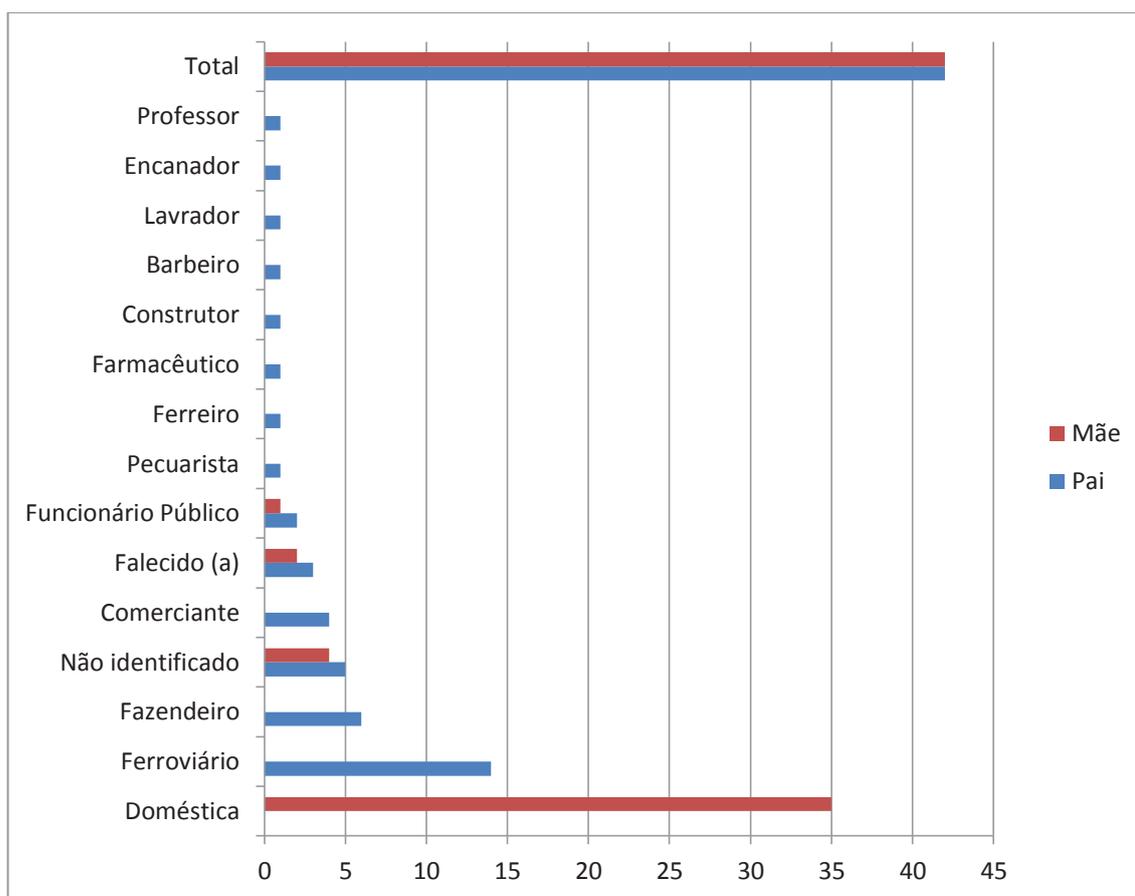
Figura 4 – Gráfico - Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Feminina de 1966



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na turma feminina, 2ª série de 1966, a maioria das meninas eram filhas de pais ferroviários (14), em segundo lugar de fazendeiros (seis), seguido de comerciantes (quatro). Sobre as mães: 35 eram domésticas, uma era funcionária pública e duas haviam falecido:

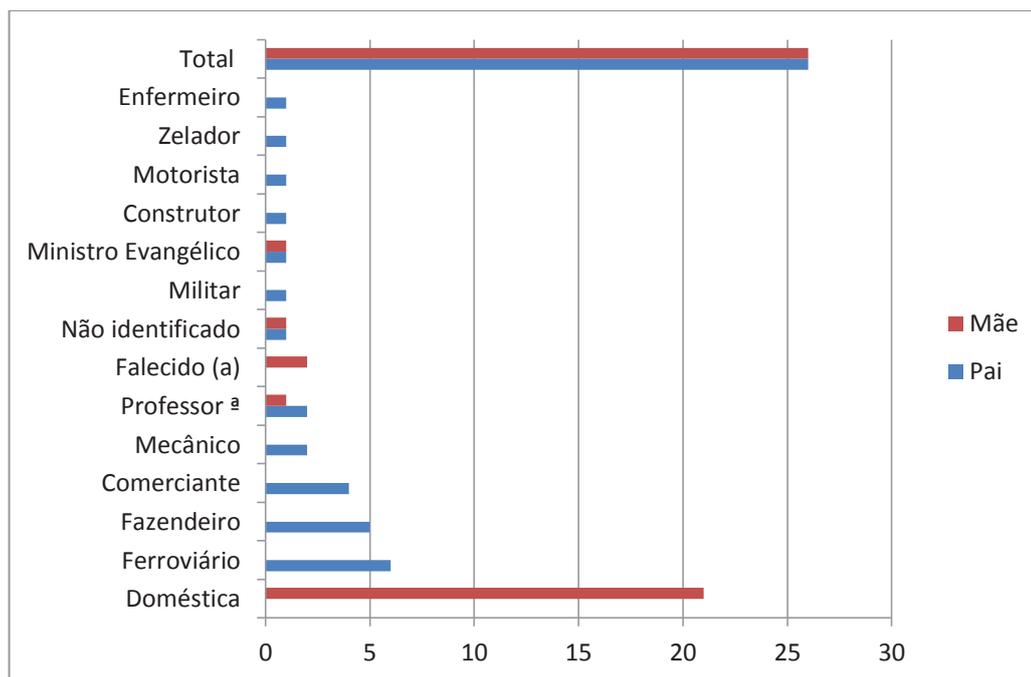
Figura 5 – Gráfico - Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Feminina de 1966



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na turma de 1966, 3ª série, feminina, seis meninas eram filhas de ferroviários, cinco de fazendeiros e quatro de comerciantes. As demais eram filhas de professores (duas), mecânicos (duas), militar, Ministro Evangélico, construtor, motorista, zelador, enfermeiro. Quanto às mães: 21 domésticas, uma professora, duas falecidas, uma Ministra Evangélica e uma não identificada. Sete das meninas tinham 18 anos; quatro alunas tinham 17 e 20. As mais velhas eram: uma aluna de 26 anos e outra de 37.

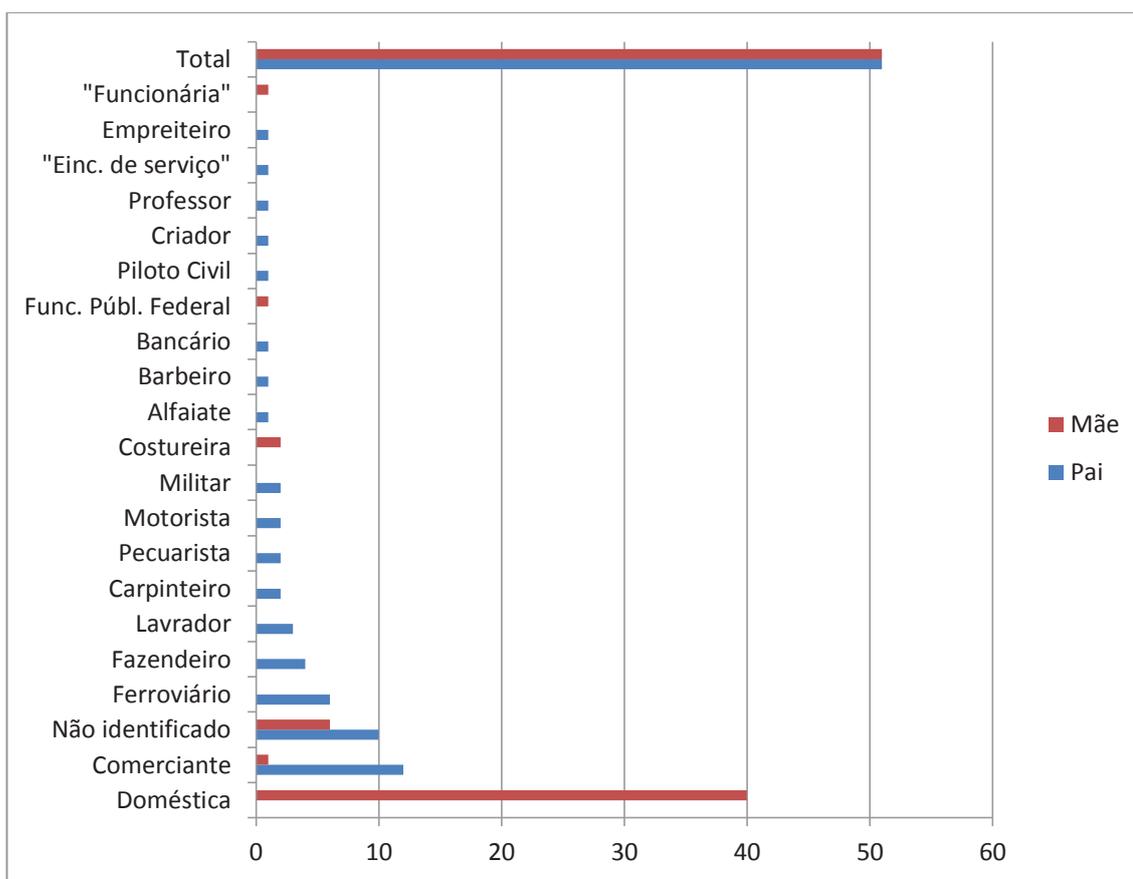
Figura 6 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1966



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964- 1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na turma mista, 1ª série de 1967, do total de 51 matrículas, 12 eram filhos de comerciantes, seis de ferroviários, quatro de fazendeiros, três de lavradores, dois de carpinteiros, pecuaristas, motoristas e militares. Quanto à profissão das mães: 40 eram domésticas, seis não identificaram, uma comerciante, uma funcionária pública federal, uma funcionária e duas costureiras. Com relação à idade do alunado: a maioria tinha entre 15 e 17 anos: 10 alunos com 15 anos, seis alunos com 16 anos, 10 alunos com 17 anos e seis alunos com 18. O restante se dividia entre 19 e 30 anos, sendo apenas um aluno com 29 anos e um com 30 anos, divergindo do que dispunha a Lei Orgânica do Ensino, que previa idade máxima de 25 anos para iniciar a Escola Normal.

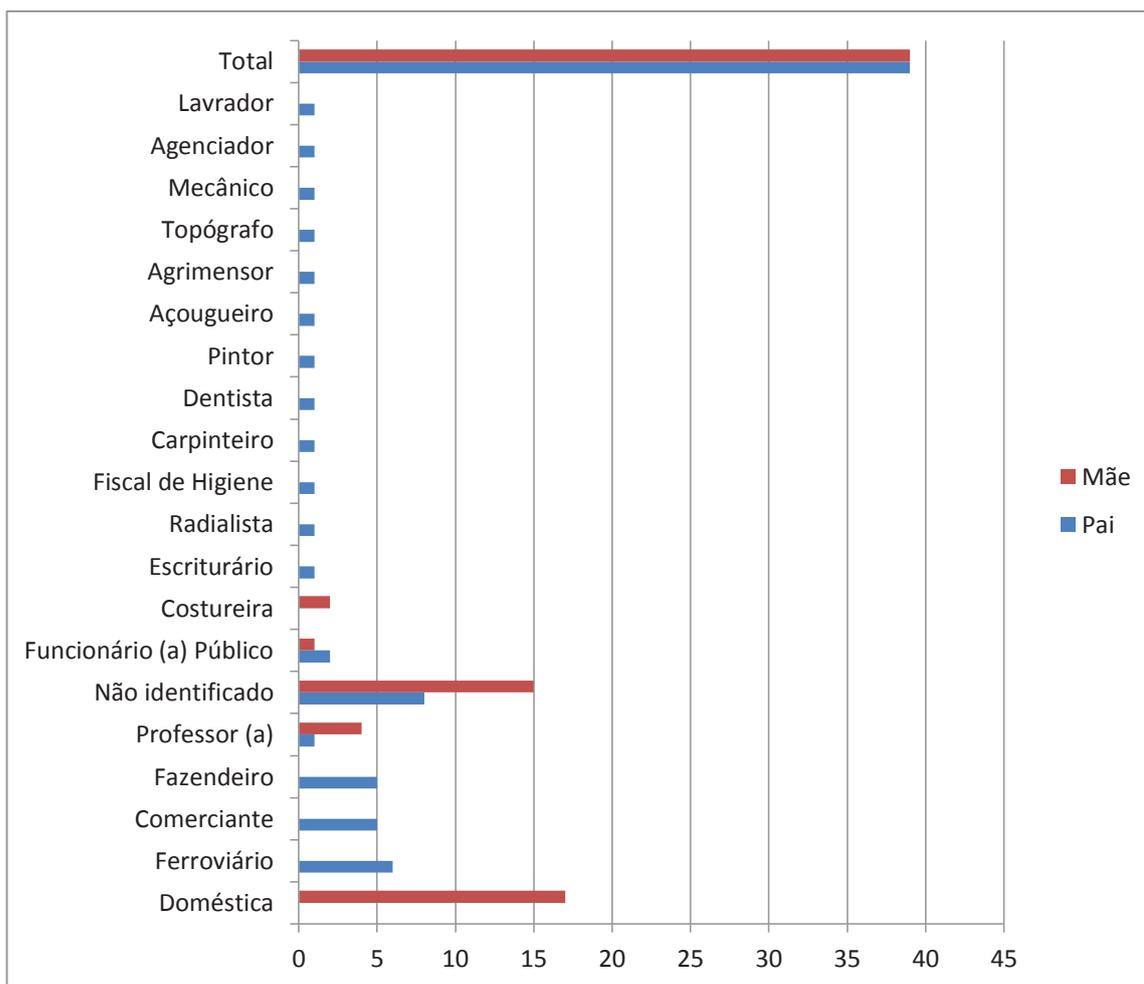
Figura 7 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Mista de 1967



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964- 1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na turma feminina de 1967, 2ª série, seis eram filhas de fazendeiros, cinco de ferroviários e cinco de comerciantes. As mães eram quatro professoras, duas costureiras, uma funcionária pública e 17 domésticas. Sete alunas tinham 17 anos; quatro tinham 16 anos e quatro tinham 19. O restante se dividiu entre 19 e 25 anos, além de uma aluna com 39 anos. No total, foram 37 alunas matriculadas.

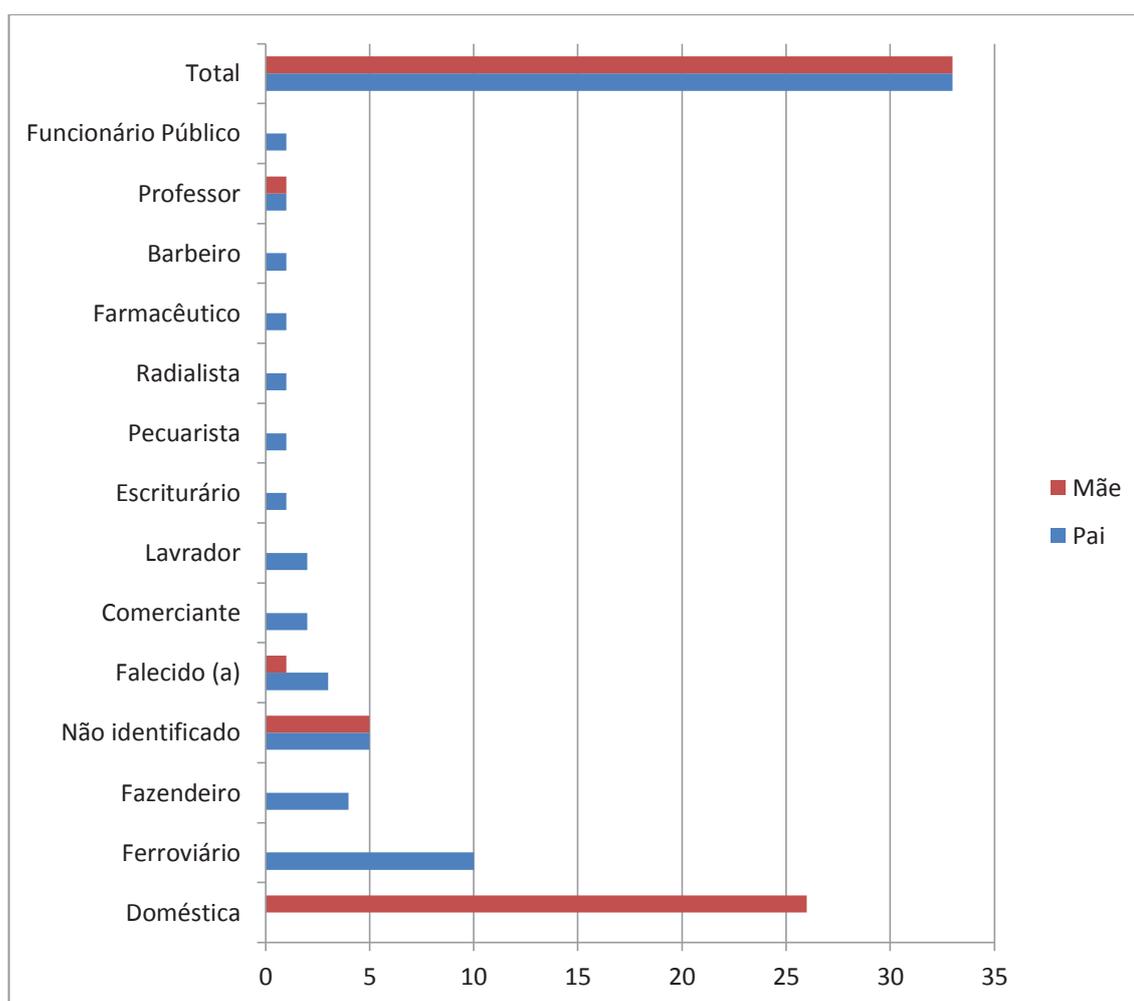
Figura 8 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Feminina de 1967



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na 3ª série, turma feminina, predominou a presença de filhas de ferroviários: dez das 33. As demais se dividiram entre quatro filhas de fazendeiros e outras nove profissões, além de dois falecidos. Uma das mães era professora, uma já era falecida, 26 eram domésticas e cinco não informaram. A maioria das meninas (nove) tinha 18 anos, seis tinham 20 anos, quatro tinham 19 e quatro, 25. As outras variavam de 21 a 28; uma tinha 34, novamente idade acima do permitido em lei federal.

Figura 9 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1967



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A entrevistada Terezinha Bazé de Lima (2017) explicou: “Antigamente, as mulheres queriam casar ou com ferroviário ou com funcionário da CESP³⁶, tinham salário e tinham casa para morar.” Segundo a análise da proveniência social das ex-normalistas, de fato, grande parte eram filhas de ferroviários, o que comprova o depoimento. Essa profissão era valorizada naquela época, pois significava garantia de salário e de moradia. Lima (2017) ratifica:

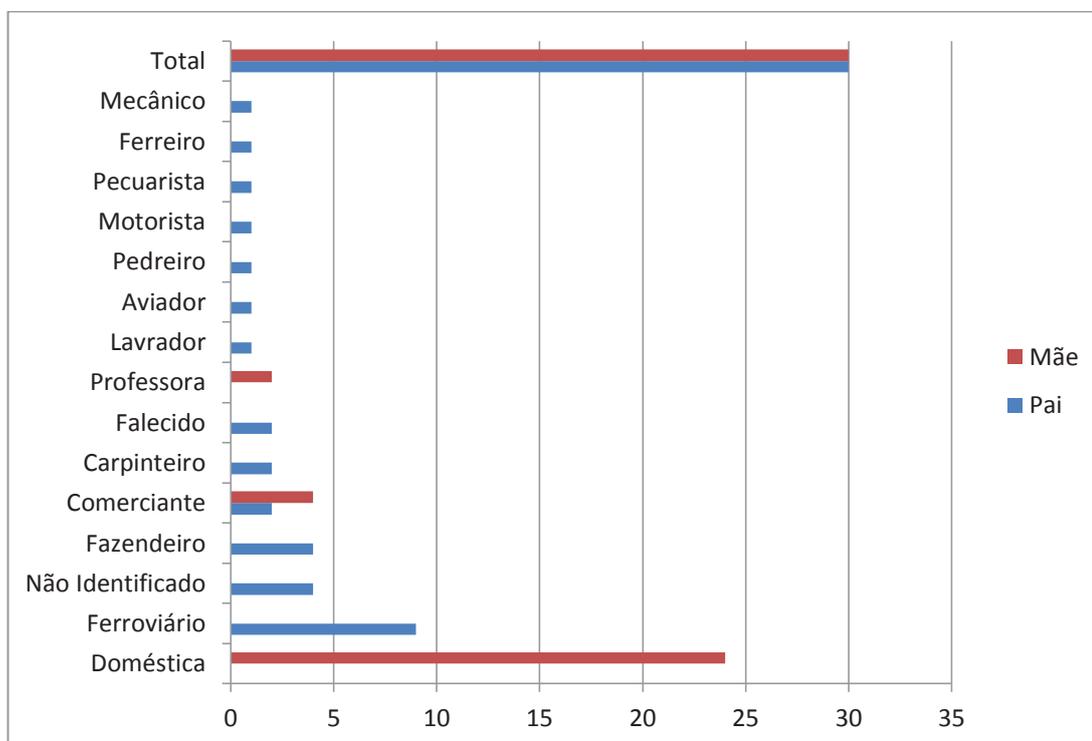
[...] o pagamento dos ferroviários, nós já sabíamos quem era o passageiro que vinha [de trem] fazer o pagamento do nosso pai, e a cidade sabia, aguardava o pagamento. Aqui pagávamos com uma cadernetinha, todo lugar tinha, era o pão, era o açúcar, açougue, cooperativa, livraria... nós íamos com a caderneta do meu pai. A cidade inteira vendia para os ferroviários [...].

³⁶ CESP era a empresa paulista responsável pela construção da barragem de Jupia, a hidrelétrica Engenheiro Souza Dias.

Sobre a moradia, a entrevistada Marizeth Bazé Kill destacou que o povoamento da cidade de Três Lagoas se deu pela grande presença dos ferroviários, que moravam com suas famílias em residência fixa, no bairro dos ferroviários: “A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil foi responsável pela povoação de Três Lagoas e do Bairro Nossa Senhora Aparecida e Santa Luzia.” (KILL, 2017).

Na turma feminina de 1968, 1ª série, notamos o público que a Escola Normal Dom Aquino Corrêa atendia: das 30 alunas, nove eram filhas de ferroviários, quatro de fazendeiros, quatro não informaram. As outras 13 alunas eram provenientes de outras classes de prestação de serviço, como: comerciante, carpinteiro, lavrador, pedreiro, motorista, ferreiro, mecânico. Eram quatro mães comerciantes e duas professoras. Lucrécia Stringhetta Mello, ex-docente entrevistada (2017), observou: “O que eu tinha em salas de aula: moças de Três Lagoas, muitas vezes filhas de fazendeiros, meninas que queriam ser professoras de uma classe média baixa, mas tinham as de classe média alta também.... então era um grupo bem seletivo que tinha vontade de aprender.”

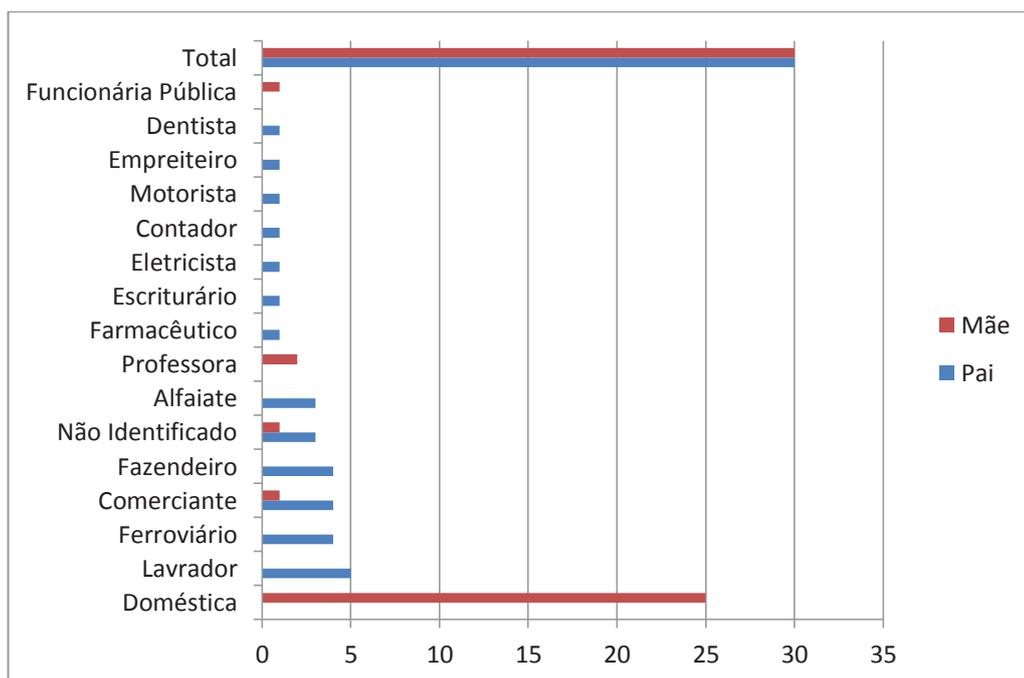
Figura 10 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Feminina de 1968



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969) elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Em 1968, notamos, pela primeira vez nos documentos, que a profissão de lavrador, ou seja, uma profissão rural, prevaleceu sobre o número de ferroviários. Foram cinco lavradores, quatro ferroviários, quatro comerciantes, quatro fazendeiros, três alfaiates, e um aluno filho de cada um dos seguintes profissionais: farmacêutico, escriturário, eletricista, contador, motorista, empreiteiro, dentista. Quanto às mães: duas professoras, uma comerciante, uma funcionária pública, uma não identificada, e 25 domésticas.

Figura 11 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 1ª série, turma Mista de 1968



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Carvalho (2014), em análise sobre a porcentagem dos candidatos que ingressaram no Curso Normal de Aquidauana (1950-1953), constatou a predominância dos filhos da burguesia e das camadas médias. Apenas 3,7% das mulheres possuíam emprego fora do lar. Contudo, “[...] essas mães exerceram um dos primeiros ofícios sociais aceito para as mulheres, a carreira no magistério, o que perante a sociedade, à época, se configurava como uma extensão das atividades do lar: a educação das crianças.” (CARVALHO, 2014, p. 92)

No triênio 1954-1956, de acordo com a autora, 40,7% dos alunos eram filhos de pecuaristas e comerciantes, e candidatos provenientes da classe trabalhadora. Houve um aumento percentual em relação ao triênio anterior: “[...] os filhos dos ferroviários representavam, nesse período, 11,1%, os filhos de motoristas 3,7%, os filhos de lavradores

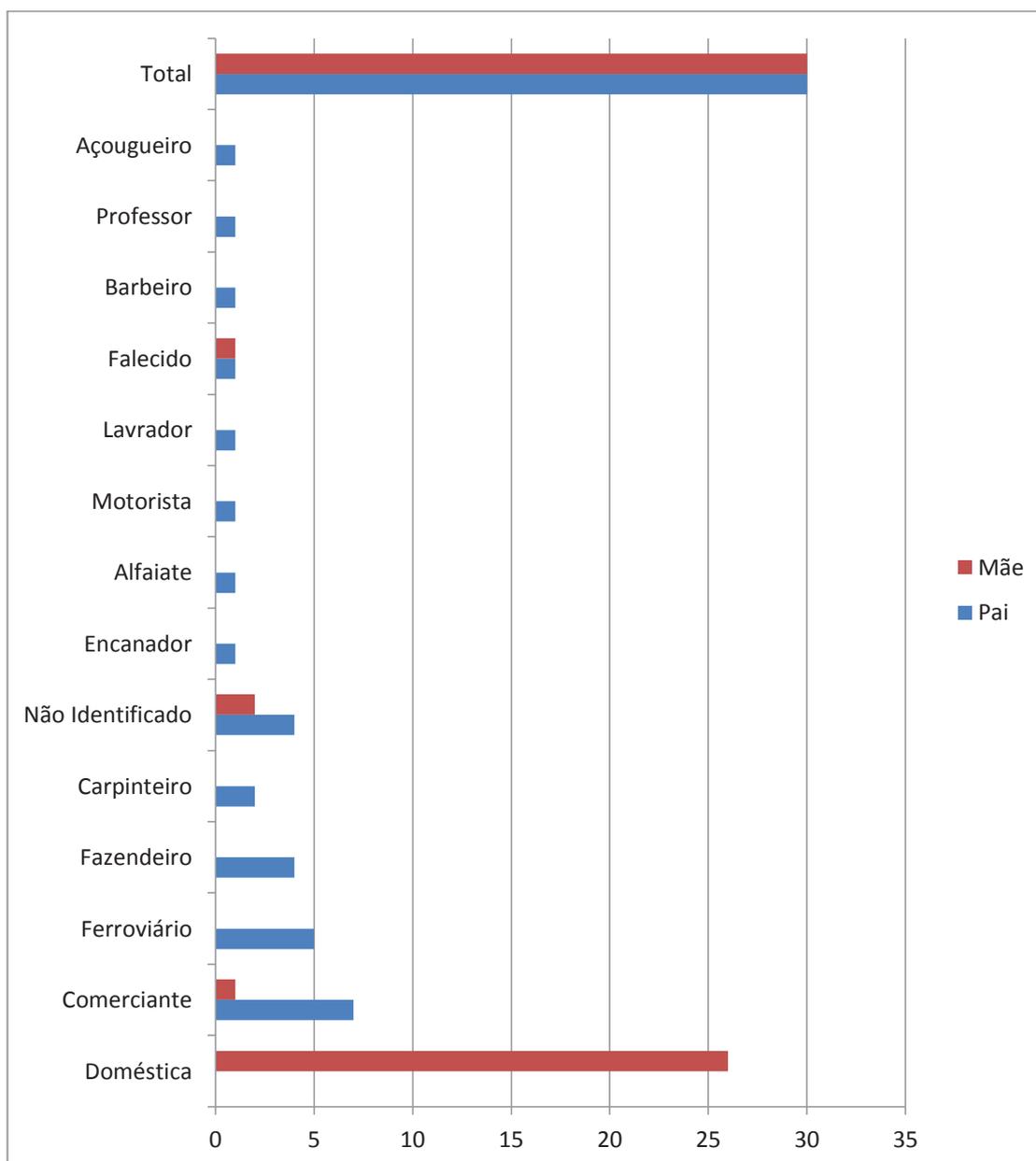
3,7%, os filhos de telegrafistas 3,7%.” (CARVALHO, 2014, p. 93). Nos anos 1957 a 1959, houve um acréscimo por parte do acesso à Escola Normal proveniente dessa classe social: “[...] 3,2% filhos de ferroviários, 3,2% filhos de farmacêuticos, 3,2% filhos de escriturário, 6,4% filhos de motoristas, 6,4% filhos de lavrador, 12% filhos de barbeiros, 3,2% filhos de carpinteiros, 3,2% filhos de mecânicos, 3,2% filhos de açougueiros.” (CARVALHO, 2014, p. 94). De 22,2% referente ao triênio anterior (1954-1956), para 44,9% (1957-1959), ou seja, esse número dobrou. São dados que vão confirmando a maior participação da classe trabalhadora na educação pós-ginasial.

Trouxemos as análises da autora porque, sob o ponto de vista da particularidade no contexto da totalidade, tanto Aquidauana como Três Lagoas, a partir dos anos 1960, representaram a preponderância da busca de filhos de ferroviários pelo Curso Normal.

Um dado relevante que emerge constitui-se na ampliação significativa de 21% relacionada à busca pelo Curso Normal por parte dos alunos filhos de ferroviários, no final da década de 1960, fator que demonstra que o magistério já não se constituía algo tão atrativo para as moças pertencentes às famílias de pecuaristas e de comerciantes, permanecendo como uma das poucas opções de ascensão social, ou seja, um meio de vida para as filhas dos trabalhadores. (CARVALHO, 2014, p. 93).

Em 1968, os alunos matriculados na 2ª e 3ª séries eram provenientes, na maioria, de pais comerciantes, seguidos de ferroviários, fazendeiros e lavradores. Essas profissões foram, gradativamente, alcançando maior número, acompanhando o quantitativo da categoria profissional de ferroviários. Pertencentes às classes trabalhadoras, encontravam-se: encanador, alfaiate, motorista, professor, açougueiro e carpinteiro.

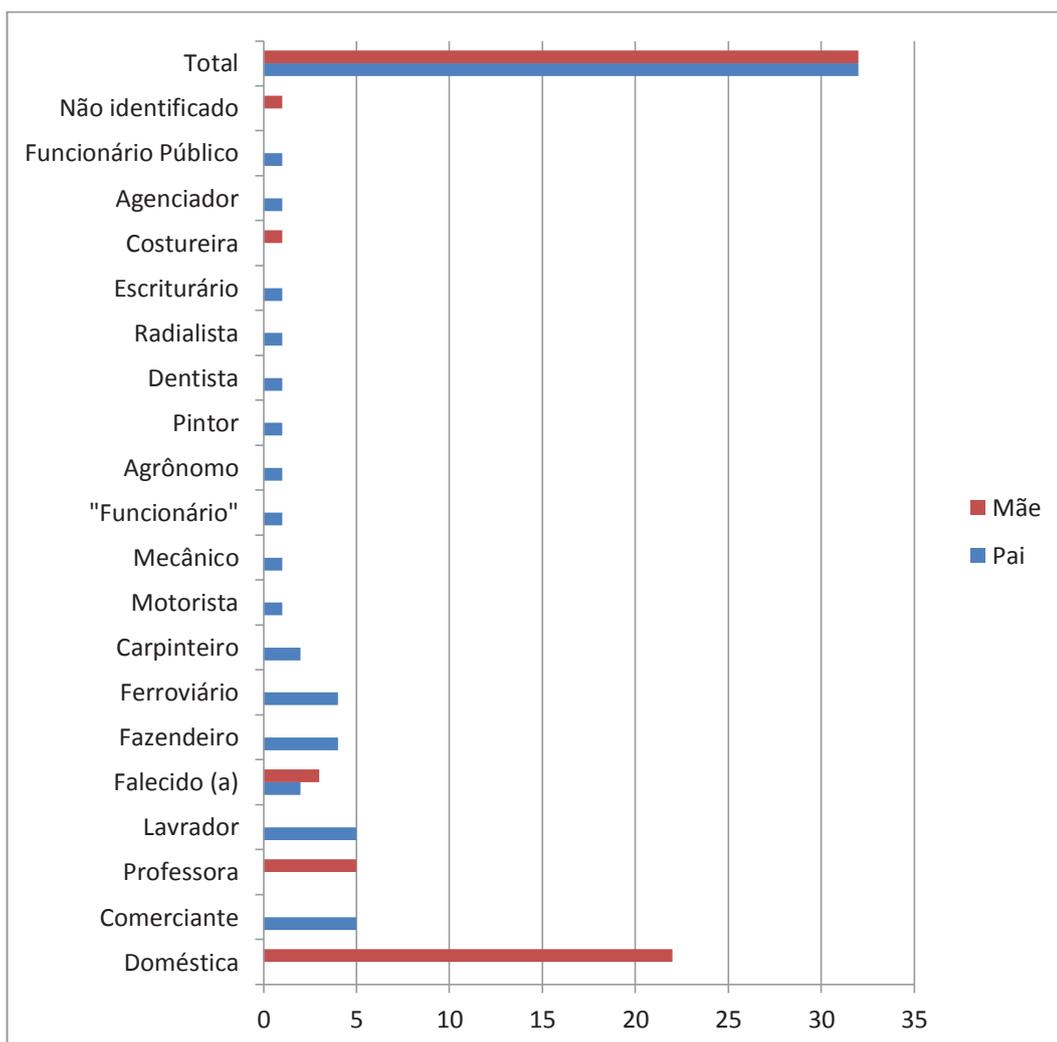
Figura 12 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 2ª série, turma Mista de 1968



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A profissão das mães também ganhou uma mudança com a participação das mulheres no magistério (cinco) e uma costureira. Mas ainda se mantinha a predominância da profissão do lar, registrada no Livro de Matrículas como “doméstica”.

Figura 13 – Gráfico Profissão dos pais de ex-normalistas da 3ª série, turma Feminina de 1968

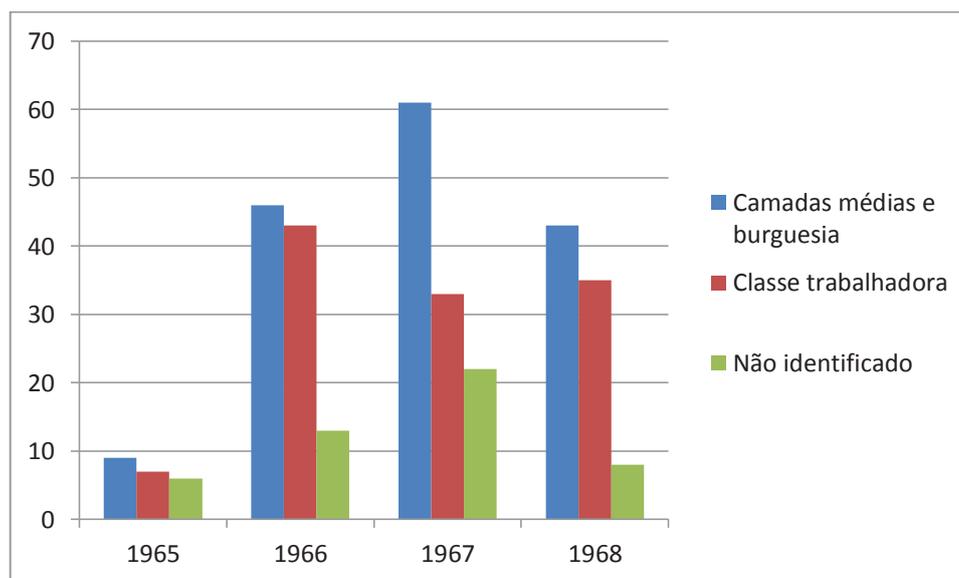


Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A educação pós-ginasial, tal como a Escola Normal, requeria dos pais uma taxa para compor a “Caixa Escolar”. Além disso, naquele período, não havia alimentação, transporte, material didático e uniforme financiado pelo Estado, ou seja, esses e outros meios materiais para os normalistas se manterem na instituição eram provenientes da própria família. Não havia políticas de assistência e permanência dos alunos.

Concluimos dessas análises que houve um equilíbrio da proveniência social dos normalistas, por um lado, filhos da classe trabalhadora estudaram na instituição, e por outro, filhos de pais pertencentes às camadas médias e burguesa. No gráfico a seguir detalhamos essa proporção com dados referentes aos anos de 1965 e 1968:

Figura 14 – Gráfico Origem Social das ex- normalistas (1965-1968)



Fonte: Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Nos quatro anos de análise (1965- 1968) nota-se que foi maior a participação das camadas médias e da burguesia comparado à presença da classe trabalhadora. No ano de 1967, essa diferença foi maior, entretanto podemos considerar que houve um equilíbrio no acesso entre as classes sociais: 46,76% são provenientes das camadas médias e burguesia, 38,02% da classe trabalhadora, e 15, 21% não identificado.

Mas vale ressaltar, que os trabalhadores da ferrovia, possuíam certa estabilidade laboral, pois eram funcionários públicos federais, e eram reconhecidos na cidade. No próximo capítulo demonstraremos isso, porque pelas entrevistas nota-se que esses trabalhadores, tinham a confiança dos comerciantes, estes vendiam seus produtos a crédito para os ferroviários, pois sabiam o dia de pagamento. A segurança do pagamento estava “garantida” porque chegava de trem mensalmente, um funcionário enviado pela empresa, responsável por entregar a remuneração dos ferroviários. Além disso, casar-se com ferroviário, também era sinônimo de estabilidade, pois eles tinham casa para morar.

3.3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Neste tópico, analisamos o currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, com a intenção de aproximar os conhecimentos selecionados que se ensinaram nas escolas com a produção discursiva e ideológica das conjunturas (1952-1959; 1960-1968; 1969-1975) que foram determinantes para definirem o currículo da instituição.

Dispusemos das informações relacionadas às disciplinas do currículo de formação de professores da Escola Normal Dom Aquino Corrêa porque tivemos acesso às Atas com os resultados finais de todos os alunos, de 1952 a 1975. Esses “resultados finais” traziam o nome da disciplina e a respectiva nota (avaliação final), mensurada em números de 0 a 10. No capítulo 4, abordaremos algumas questões em relação a como, efetivamente, esse currículo foi trabalhado em sala de aula, com a contribuição das entrevistas.

No primeiro momento, a formação se dava em dois anos de “estudos intensivos”. No segundo período, o curso passou a ser oferecido em três anos. Na última conjuntura até o fim da Escola Normal, notamos a predominância de conteúdos técnicos e práticos, em consonância com as reformas educacionais instituídas pelo governo militar. Para examinar os documentos institucionais, trabalhamos com o pressuposto de que, para apreender os aspectos que definem e caracterizam o currículo, deve ser levado em conta o momento em que foi produzido. Segundo Furtado (2007):

Em cada momento histórico e social, o currículo traduz conteúdos que expressam os princípios orientadores do sistema educacional de um país ou estado por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que orientam o que deve ser lecionado e a escola reflete estas orientações. (FURTADO, 2007, p. 132)

A relação entre estrutura econômica e educação e sua conexão entre conhecimento e poder também são relevantes para compreender por que determinados conhecimentos foram selecionados. Enfatizamos que “[...] os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (APPLE, 2006, p. 36). Segundo o autor, o enfoque econômico “[...] não pode esclarecer totalmente o que os mecanismos de dominação de fato são e como funcionam na vida cotidiana da escola.” (APPLE, 2006, p. 36). Por isso, deve haver uma complementação de análise de cunho cultural e ideológico, a fim

[...] de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. O foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e

culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos. (APPLE, 2006, p. 36).

O autor volta-se à análise das relações entre a dominação econômica e a cultural. As escolas, como instituições de preservação e distribuição cultural e econômica, “[...] criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.” (APPLE, 2006, p. 37). As categorias ideológicas e econômicas são essenciais:

[...] para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que as empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes quanto para a reprodução de disposições e significados que ‘causarão’, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornam, então, aspectos da hegemonia. (APPLE, 2006, p. 44)

Sob a perspectiva de análise empreendida neste trabalho, os conflitos que se dão em âmbito econômico, ideológico e social são referendados, de forma mediatizada, no currículo. Mas ele não é simplesmente imposto às instituições educativas – passa, antes, por inúmeras determinações. Como o conhecimento curricular não é neutro, “[...] devemos buscar os interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento.” (APPLE, 2006, p. 50).

Examinando os documentos da Escola Normal Dom Aquino Corrêa e esmiuçando as disciplinas que o curso ofereceu, vemos que passaram por muitas modificações. Interpretamos essas transformações com a culminância dos pressupostos escolanovistas (1952-1961), sua decadência (1961-1968), a ascensão do militarismo, com o tecnicismo incorporado à educação (1969-1975), até o fim da Escola Normal e a criação da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa.

Entre os anos de 1952 e 1959, o curso oferecido na Escola Normal Dom Aquino Corrêa seguiu a formação do “regime intensivo” (Art. 9º do Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 9). Acompanhou a determinação federal, apenas acrescentando a disciplina Francês, na primeira série, e Francês, Português e Inglês na segunda série, ou seja, conhecimentos linguísticos e técnicos. No entanto, não se introduziu a disciplina de Prática de Ensino, como regulamentava a determinação federal.

Nesses anos (1952-1959), um professor sairia habilitado a dar aulas com formação em Português, Francês, Matemática, Psicologia, Anatomia, Metodologia, Desenho, Música, Educação Física, Inglês, Sociologia e Puericultura no seu histórico. Além de algumas áreas do conhecimento se repetirem no segundo ano de formação, é relevante o fato de não terem

prevalecido conhecimentos específicos para a formação de um professor. Segue a exposição das disciplinas:

Quadro 6 – Currículo da Escola Normal “Regime Intensivo” (1952-1959)

1ª Série	1952-1958	2ª Série	1953-1959
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Psicologia 4. Metodologia 5. Desenho 6. Música 7. Ed. Física 8. Anatomia 9. Matemática	Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Psicologia 4. Metodologia 5. Desenho 6. Música 7. Ed. Física 8. Puericultura 9. Sociologia 10. Inglês

Fonte: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Por outro lado, todavia, a partir de 1959, o currículo do curso se remodelou e passou a ter duração de três anos, abrangendo áreas do conhecimento mais específicas à formação docente, em comparação ao oferecimento do curso de regime intensivo oferecido na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de 1952 a 1959, como vemos no quadro 6.

O artigo 8º da Lei Orgânica do Ensino Normal legislou acerca da formação dos professores primários, compreendendo três séries anuais, com as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946a).

Saviani (2013) pondera que, entre 1947 e a 1961, houve predominância da Escola Nova nas ideias pedagógicas no Brasil. Esse pode ter sido o motivo da presença das disciplinas “Anatomia e Fisiologia Humanas”, “Educação Física, Recreação e Jogos”, “Biologia Educacional”, “Psicologia Educacional” e “Sociologia Educacional”.

Como consta no primeiro capítulo, os renovadores foram intelectuais orgânicos que produziram reflexões relacionadas à educação e ganharam grande visibilidade no país. Saviani (2013) reitera que Lourenço Filho articulou a presença do trabalho no processo de

instrução técnico-profissional e na psicologia infantil. Esse autor produziu a obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, que, segundo Saviani (2013, p. 200), estabeleceu o “[...] tripé científico em que a proposta se assenta: os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios.”.

Como observamos na Lei Orgânica do Ensino Normal, as disciplinas “Biologia Educacional”, “Psicologia Educacional” e “Sociologia Educacional” foram obrigatórias para a formação de professores. De 1952 a 1959, no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, na primeira e segunda séries era ministrada a disciplina “Psicologia” e “Sociologia”, oferecidas intermitentemente. Não temos base empírica para comprovar se, na especificidade da instituição pesquisada, essas disciplinas se voltaram para a educação, como previa a formulação dos escolanovistas e a legislação federal. Além disso, a disciplina “Biologia Educacional” somente aparece no currículo da instituição em 1964, mas a disciplina “Biologia” apareceu na 2ª série do curso em 1960.³⁷

Lourenço Filho dedicou-se à disciplina Psicologia. Aprofundou-se na psicologia aplicada (psicotécnica), “[...] respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em 1926” (SAVIANI, 2013, p. 204). Segundo o autor, a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância foram duas áreas em que Lourenço Filho atuou. Esse pedagogo escolanovista foi pragmático e produziu cartilhas e livros para a escola elementar sobre a psicologia e suas aplicações educativas: “Nova taboada e noções de aritmética, atingiu mais de um milhão de exemplares entre a 1ª edição, de 1958, e a 33ª, publicada em 1986”. (SAVIANI, 2013, p. 205-206).

Com relação à disciplina de Sociologia, um importante representante do escolanovismo foi Fernando de Azevedo, que introduziu a disciplina no currículo da Escola Normal, “[...] quando, em 1928, empreendeu a reforma da instrução pública do Distrito Federal” (SAVIANI, 2013, p. 209). Fernando de Azevedo publicou as obras “Princípios de Sociologia”, em 1935, e “Sociologia Educacional”, em 1940.

A disciplina Sociologia permaneceu na Escola Normal Dom Aquino Corrêa de 1953 a 1968 na 2ª série do curso, ou seja, durante 15 anos intermitentes. Em 1963 e 1964, a Sociologia foi oferecida na 3ª série³⁸ do curso, ou seja, no último ano de formação.

Entre 1969 e 1973 não encontramos essa disciplina na Escola Normal, fato relacionado à ditadura militar, que retirou as disciplinas de Filosofia e Sociologia dos

³⁷ Ver apêndice para o currículo de 2ª série do Curso Normal na Dom Aquino Corrêa.

³⁸ Ver apêndice para o currículo de 3ª série do Curso Normal na Dom Aquino Corrêa.

currículos e introduziu Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Entretanto, em 1974 a Sociologia reapareceu, denominada de “Sociologia Educacional”.

Fernando de Azevedo, intelectual orgânico do período em que se debateram os ideais dos pioneiros, promoveu a implantação da “Educação Física” nos currículos. Esse escolanovista teve a primeira incursão no campo educacional na área de Educação Física, “[...] introduzindo- a [...] em caráter obrigatório, em todas as escolas oficiais e particular de todos os níveis” (SAVIANI, 2013, p. 211), mediante projeto elaborado e aprovado pela Assembleia Legislativa de Belo Horizonte.

Nos documentos da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, registra-se essa cadeira de 1952 a 1970. Depois disso, foi excluída e ressurgiu com a denominação de “Educação Física, Recreação e Jogos”. O caráter específico que adquiriu a disciplina pode ser explicado em virtude da conjuntura decorrente pós 1968.

De 1959 a 1975, na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, as disciplinas mais amplas do conhecimento, como Português e Matemática, foram abreviadas e deu-se foco às disciplinas específicas para formar professores. A formação, em três séries, passou a ser oferecida na instituição nesse período, com um currículo diferenciado. De 1952 a 1958, como se observa no quadro 6, se mantiveram as mesmas disciplinas da 1ª série. Houve uma modificação para o ano de 1959: excluiu-se Psicologia e Metodologia e acrescentaram-se outras duas: 1) Física e Química 2) Geografia. Ou seja, excluíram-se as disciplinas basilares da educação e acrescentaram-se outras de conhecimento das Ciências Físico-Naturais.

De 1960 a 1964, o currículo da 1ª série permaneceu o mesmo, sem alterações. Mas em comparação com 1959, subtraíram-se Francês e Geografia, e a “Metodologia” reaparece, passando de nove para oito disciplinas. Em 1965, outra mudança: extinguíram-se Metodologia, Anatomia, Desenho, Física e Química. Acrescentaram-se Geografia, História e Ciências Físicas e Biológicas. Ou seja, observamos a rotatividade das Ciências Naturais, mas em nenhum momento o currículo privilegiou os conteúdos vinculados à área das Ciências Humanas. Abaixo o currículo da 1ª série de 1952 à 1965:

Quadro 7 – Currículo 1ª série (1952-1965)

Ano	1952-1958	1959	1960-1964	1965
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Matemática 4. Psicologia 5. Anatomia 6. Metodologia 7. Desenho 8. Música 9. Ed. Física	1. Português 2. Francês 3. Matemática 4. — 5. Anatomia 6. — 7. Desenho 8. Música 9. Ed. Física 10. Física e Química 11. Geografia	1. Português 2. — 3. Matemática 4. — 5. Anatomia 6. Metodologia 7. Desenho 8. Música 9. Ed. Física 10. Física e Química 11. —	1. Português 2. — 3. Matemática 4. — 5. — 6. — 7. Desenho 8. — 9. Ed. Física 10. — 11. Geografia 12. História 13. Ciências Físicas e Biológicas

Fonte: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A relação entre a luta de classes e a política de formação de professores, e aí se inclui o currículo, justifica-se pela inexistência de neutralidade. Nas instituições escolares, se reproduzem e se reproduziram, como constatamos na análise curricular, as práticas de dissimulação e ocultação da classe dirigente. Segundo Cury (2000, p. 62):

A função política dominante é controlada pelo poder de Estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a à sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação.

Os fenômenos de ocultação e dissimulação estão relacionados ao discurso estatal neutralizado, que objetiva esconder ou negar que ele não está posto para atender aos interesses da classe dominante. A visão de mundo disseminada pela classe hegemônica, por meio de toda a superestrutura, fornece meios para ocultar a visão de mundo da classe trabalhadora.

A capacidade de *trabalhar* a superestrutura (cuja realidade aponta para a infra-estrutura) implica o exercício da hegemonia. Ora, pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a geram. (CURY, 2000, p. 45, itálico do autor).

O currículo, como acessório de poder consensual utilizado pelo Estado, reafirma as visões sociais de mundo produzidas “[...] enquanto expressão de uma classe social determinada” (LOWY, 2000, p. 100). A instituição escolar é uma agência da sociedade civil, que veicula as relações sociais que a geraram. São relações que expressam o fenômeno da

contradição; as diferentes classes possuem diferentes visões de mundo, diferentes ideologias³⁹.

Essa análise pode ser observada na estrutura curricular da 1ª série entre os anos 1966 e 1969, totalmente desigual do primeiro modelo (1952-1959). Nos 23 anos que durou o Curso Normal, as disciplinas passaram da predominância escolanovista para a formação tecnicista do regime militar. Como indicamos no capítulo 1, quando os militares tomaram o poder em 1964, a sociedade entrou em um período de prevenção e ou punição de qualquer ato de rebeldia social ao modo de produção capitalista, como forma de proteger a ordem estabelecida.

Naquele momento, evidenciou-se uma crítica do governo militar, que considerava que a formação de professores não estava em conformidade com os reclames do desenvolvimento no país, pois seus egressos não seguiam o magistério, o que significava um desperdício de recursos (PISANECHI, 2008). Então, passou-se a adotar, na educação, a formação profissional obrigatória, que sanou duas situações da época: 1) a demanda por força de trabalho e 2) o ensino médio ofereceu a educação profissional necessária suficiente para a inserção laboral, sem que o estudante necessitasse frequentar o ensino superior, pois era inviável ao governo militar oferecer esse nível de ensino.

Na formação de professores, sobressaíram-se as disciplinas voltadas à especialização técnica, com predomínio dos conhecimentos pedagógicos necessários para atuar no magistério, tais como: “Psicologia Geral e Educacional”, “Metodologia e Prática de Ensino”, “Desenho e Artes Infantis” que antes eram denominadas apenas “Psicologia”, “Metodologia”, “Desenho”. Começaram a gerar novas especificidades de conhecimentos para formar o professor.

³⁹ Ideologia, para Gramsci, tem “[...] o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16).

Quadro 8 – Currículo 1ª série (1966-1969)

Ano		1966	1967-1968	1969
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Matemática 4. Psicologia 5. Anatomia 6. Metodologia 7. Desenho 8. Música 9. Ed. Física 10. Física e Química 11. Geografia 12. História 13. Ciências Físicas e Biológicas	1. Português 2. Francês 3. Matemática 4. — 5. — 6. Metodologia 7. Desenho 8. — 9. Ed. Física 10. — 11. Geografia 12. História 13. Ciências Físicas e Biológicas	1. Português 2. Francês 3. Matemática 4. Psicologia 5. — 6. Metodologia 7. Desenho 8. — 9. Ed. Física 10. — 11. Geografia 12. História 13. — 14. Ciências	1. Português 2. — 3. Matemática 4. — 5. — 6. — 7. — 8. — 9. — 10. — 11. Geografia 12. História 13. Ciências Físicas e Biológicas 14. — 15. Psicologia Geral e Educacional 16. Metodologia e Prática de Ensino 17. Inglês 18. Desenho e Artes Infantis 19. Educação Artística

Fonte: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Com relação ao estudo de língua estrangeira, de 1960 a 1965 o francês não foi oferecido na 1ª série. De 1966 a 1968 voltou como disciplina na estrutura curricular da 1ª série, e em 1969, um ano após o Ato Institucional nº 5⁴⁰, foi extinto novamente e acrescentou-se o inglês no primeiro ano do Curso Normal. O inglês permaneceu no currículo no período 1953-1959. Depois disso, não foi ministrado por seis anos, e ressurgiu como disciplina na instituição em 1965, na 3ª série do curso⁴¹, um ano após o Ato Institucional nº 1.

Isso pode nos dizer muito sobre a conjuntura pois, como relatamos no primeiro capítulo, na ditadura militar o Brasil se filiou ao Estados Unidos, apoiando-se na justificativa de interdependência e segurança militar, doutrinação necessária para que se implantasse uma ideologia contra o comunismo, porque era considerado um impedimento para desenvolver o país. O capitalismo de cunho “desenvolvimentista” daria às pessoas a possibilidade do consumo de bens industrializados que somente as empresas capitalistas poderiam oferecer.

O Decreto Lei 869, de 1968, dispôs sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País.

⁴⁰ Sobre o AI- 5, ver o capítulo 1.

⁴¹ Ver apêndice com a relação das disciplinas da 3ª série da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Essa Lei se deu no contexto da ditadura militar brasileira, em que se proclamava o patriotismo. Quem ia contra o regime era “subversivo” e sofria repressão e tortura. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 113), os dirigentes dos movimentos de educação e cultura populares foram “[...] perseguidos, seus ideais, censurados. [...] As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções.” A disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) permaneceu até 1974 e Educação Moral e Cívica até 1975 no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa:

Quadro 9 – Currículo 1ª série (1970-1973)

Ano		1970	1971- 1972	1973
Disciplinas	1. Português	1. Português	1. Português	1. —
	2. Francês	2. —	2. —	2. —
	3. Matemática	3. Matemática	3. Matemática	3. Matemática
	4. Psicologia	4. —	4. —	4. —
	5. Anatomia	5. —	5. —	5. —
	6. Metodologia	6. —	6. —	6. —
	7. Desenho	7. —	7. —	7. —
	8. Música	8. —	8. —	8. —
	9. Ed. Física	9. Ed. Física	9. —	9. —
	10. Física e Química	10. —	10. —	10. —
	11. Geografia	11. Geografia	11. Geografia	11. Geografia
	12. História	12. História	12. História	12. História
	13. Ciências Físicas e Biológicas	13. Ciências Físicas e Biológicas	13. Ciências Físicas e Biológicas	13. Ciências Físicas e Biológicas
	14. Ciências	14. —	14. —	14. —
	15. Psicologia Geral e Educacional	15. Psicologia Geral e Educacional	15. Psicologia Geral e Educacional	15. —
	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. —
	17. Inglês	17. Inglês	17. Inglês	17. —
	18. Desenho e Artes Infantis	18. Desenho e Artes Infantis	18. Desenho e Artes Infantis	18. —
	19. Educação Artística	19. Educação Artística	19. Educação Artística	19. Educação Artística
		20. Educação Moral e Cívica	20. Educação Moral e Cívica	20. Educação Moral e Cívica
		21. Educação Física, Recreação e Jogos	21. Educação Física, Recreação e Jogos	
			22. Literatura Portuguesa	
			23. O. S. P. B	
			24. Ensino Religioso	

Fonte: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A partir de 1969, como vimos no quadro 8, houve maior visibilidade da formação prática do professor: “Metodologia e Prática de Ensino”, “Desenho e Artes Infantis”, “Psicologia Geral e Educacional”, mas ainda com predominância de conteúdos técnicos. Em 1970, acrescentou-se a disciplina “Educação Moral e Cívica”; em 1971, “Educação Física, Recreação e Jogos”; e em 1973, Literatura Portuguesa, OSPB e Ensino Religioso, esta última só aparece no currículo em 1973.

Nos anos de existência da Escola Normal, então, houve a rotatividade de 26 disciplinas na 1ª série. Certas disciplinas apenas trocaram a denominação, mas o conteúdo permaneceu; algumas foram incorporadas; outras se extinguíram totalmente, como a Anatomia. O artigo 7º da Lei 5692, de 1971, tratava da obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Segue tabela ilustrando os anos de 1974 e 1975:

Quadro 10 – Currículo 1ª série (1974-1975)

Ano		1974	1975
Disciplinas	1. Português	1. —	1. Português
	2. Francês	2. —	2. —
	3. Matemática	3. Matemática	3. Matemática
	4. Psicologia	4. —	4. —
	5. Anatomia	5. —	5. —
	6. Metodologia	6. —	6. Metodologia
	7. Desenho	7. —	7. —
	8. Música	8. —	8. —
	9. Ed. Física	9. —	9. —
	10. Física e Química	10. —	10. —
	11. Geografia	11. Geografia	11. Geografia
	12. História	12. História	12. História
	13. Ciências Físicas e Biológicas	13. Ciências Físicas e Biológicas	13. Ciências Físicas e Biológicas
	14. Ciências	14. —	14. —
	15. Psicologia Geral e Educacional	15. —	15. —
	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. —	16. —
	17. Inglês	17. —	17. —
	18. Desenho e Artes Infantis	18. —	18. —
	19. Educação Artística	19. Educação Artística	19. Educação Artística
	20. Educação Moral e Cívica	20. Educação Moral e Cívica	20. Educação Moral e Cívica
	21. Educação Física, Recreação e Jogos	21. Educação Física, Recreação e Jogos	21. Educação Física, Recreação e Jogos
	22. Literatura Portuguesa	22. Literatura Portuguesa	22. —
	23. O. S. P. B	23. O. S. P. B	23. —
	24. Ensino Religioso	24. Ensino Religioso	24. Ensino Religioso
	25. Desenho e Arte Infantil	25. —	
		26. Programa de Saúde	

Fonte: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

A primeira disciplina de caráter profissional que compôs o currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi no ano de sua abertura, 1952. Denominava-se “Metodologia”. Outras oito disciplinas compuseram o currículo da 1ª série até 1958: Português, Francês, Matemática, Psicologia, Anatomia, Desenho, Música, Educação Física. Além da Psicologia e Anatomia – que logo fora extinta –, nenhuma delas contribuiria para a compreensão científica do processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

Saviani (2006) assevera que, na história da formação de professores configuraram-se dois modelos: a) dos conteúdos culturais-cognitivos e b) pedagógico-didático. No primeiro,

“[...] a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.” (SAVIANI, 2006, p. 01). O segundo, em contraposição ao primeiro, “[...] considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2006, p. 02). Na observação dos currículos, apesar de em algumas ocasiões englobarem conteúdos teórico-práticos, em outras abarcaram conteúdos específicos científicos no período analisado (1952-1975), o que prova o caráter contraditório da sociedade de classes.

A referida contradição pode ser explicada pela relação entre estrutura econômica e educação, e sua conexão entre conhecimento e poder, como afirmou Apple (2006). Por isso analisamos sua complementação de cunho cultural e ideológico, própria de cada conjuntura a quais dividimos os períodos de análise, de 1952 à 1959; de 1960 à 1968 e entre 1969 e 1975.

3.4. A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA ESCOLAR

As práticas e a organização escolar são expressões da própria organização do trabalho na escola. Como a escola não é o germe de desenvolvimento da sociedade, mas produto de necessidades geradas no seu exterior, as instituições educativas respondem aos ordenamentos político-ideológicos. A sua forma de organização, portanto, é histórica e transitória.

Nos registros de determinada instituição educativa, podem ser conferidas essas particularidades nas maneiras de acondicionar, mediante a anotação de suas práticas, desde a sua rotina temporal até as suas deliberações burocráticas fixadas legalmente no contexto do Estado. Atas, livros de portarias, de matrículas, livro ponto, entre outros, mantêm os principais apontamentos, que resumem o modo como as relações humanas se concretizavam. Por esse motivo, é relevante averiguar documentos que levem a captar elementos possíveis para análise crítica de conteúdo, não somente análise de discurso, para a verificação dos aspectos marcantes da formação dos docentes em cada fase.

Encontramos o livro de Registros de Professores e Auxiliares da Administração de 1967 da Escola Normal Dom Aquino Corrêa. Consta, apenas, o registro de seis funcionários: uma professora de Português, uma professora de Desenho, ambas com vencimento de 82 mil cruzeiros mensais e padrão H2, uma escriturária com vencimento de 51 mil cruzeiros, classe M, uma professora de Educação Artística, categoria símbolo PS1, sem informação sobre o vencimento, outra escriturária com vencimento mensal de 108 mil cruzeiros, sem menção à

sua categoria, um professor de Filosofia e Sociologia, também sem informação sobre o seu vencimento, da categoria símbolo PS3. “PS” significa “Pessoal Suplementar” nas categorias funcionais de Subalterno, Auxiliar, Médio e Superior. Para efeito de identificação e administração, eram designadas com os símbolos PS 1, PS 2, PS 3 e PS 4.

Ao conservar os padrões de vencimento de funcionários, os documentos escolares revelam questões associadas ao controle dos salários dos funcionários, por exemplo. Isso pode significar a autoridade sobre a carreira funcional dos funcionários, podendo a instituição ser a encarregada de manter informada a administração central a qual a escola devia prestação de contas, sobre possíveis faltas ou desvios no contexto laboral.

O livro de Portarias da Escola Normal Dom Aquino Corrêa serviu como principal registro das provas realizadas na instituição: na Portaria 4, de 1952, o diretor da instituição, Fares Mattar designou o quadro de professores para a fiscalização das primeiras Provas Parciais daquele ano – nomeou os professores responsáveis entre os dias 16 e 25 de junho. Na Portaria 6/1952, designou o quadro de professores para a fiscalização dos exames da 2ª Prova Parcial, realizados de 17 a 27 de novembro.

Na Portaria 7/1952, também em novembro, o diretor escolheu os professores para comporem as bancas examinadoras dos Exames Orais em 1ª Época do ano letivo de 1952, de 1º a 05 de dezembro. Na Portaria 8/1953, o diretor indicou o quadro para exames de 2ª Época, realizados nos dias 12 e 13 de março. Na Portaria 9/1953, designou sobre o mesmo tema da Portaria 4/1952.

De acordo as Portarias, os períodos letivos na instituição destinados à avaliação mereciam consideração especial, pois era necessária a designação, por escrito, de quadros de professores para as bancas examinadoras. Concluímos, no exame desses documentos, que a execução de meios para verificar a aprendizagem ou o produto de determinados períodos de estudos eram semestrais: as primeiras provas parciais ocorriam nos meses de junho; e as segundas provas parciais, no mês de novembro. Isso no biênio 1952-1953, ou seja, as primeiras turmas do curso normal tiveram esse tipo de avaliação, além de duas outras avaliações identificadas: “Exames Orais de 1ª e 2ª Época”, administrados em dezembro e março, respectivamente. A avaliação dos normalistas, nesse biênio, era somativa, ou seja, buscava-se verificar o produto final do processo de ensino e aprendizagem, em contraposição à avaliação processual ou parcial.

Na Portaria 14, de 1953, o diretor escreveu sobre a comemoração do “Dia da Árvore”, às 10 horas do dia 21 de setembro, com uma sessão cívica, plantio de árvores, declamações de alunos do Grupo Escolar Afonso Pena, e Hino à Árvore. O registro comprova algumas

práticas culturais acumuladas na instituição; tal evento foi diferenciado, pois emitiu-se uma Portaria.

O assunto das designações das Portarias 15, 16 e 17, 21 é o mesmo que das Portarias 6, 7, 8 e 4 respectivamente, mas para o exercício de 1954. Concluímos que o livro analisado se designou periodicamente aos eventos de avaliação da instituição, com exceção da nº 14, que tratou de um evento comemorativo. Nesse livro, os registros findaram no ano de 1961.

No livro de Exames de Adaptação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, constam registros das provas, indicando a disciplina do exame que o aluno prestou e a sua nota. Os registros datam de 1967 a 1975. Um deles foi resultado de reunião. Até os primeiros meses de 1971, as disciplinas que apareceram no registro do resultado dos exames foram Psicologia e Metodologia, e depois começaram a aparecer outras disciplinas, como: História, Inglês, Geografia, Ciências, Desenho, Educação Artística, Educação Moral, Educação Física, OSPB, Ensino Religioso. A instituição então, seguia uma regra específica e também registrava os resultados numéricos dessas provas em um livro exclusivo para esse fim.

No mesmo livro também consta, em Ata, a decisão de uma reunião realizada em 1975 entre a supervisão, o corpo docente e a direção, sobre a nota de recuperação, que fixaram para 6.0. Havia a preocupação em garantir um mínimo de conhecimento para se promover no curso, fixado em “nota”, ou seja, avaliação somativa. Desse provimento se ocupavam a supervisão escolar, o corpo docente e a direção. Também se definiu que os demais critérios de avaliação obedeceriam, na íntegra, os artigos 114 a 119 do Regimento para as Escolas Estaduais de 1º e 2º graus.

Nas Atas dos exames finais coletados na instituição, o nome do curso não mudou. Permaneceu “Curso Normal”, mesmo após a Lei 5692 de 1971, que transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e 2º graus, com a instituição, para o magistério, da formação profissionalizante.

O livro “Termos de Compromisso” do Ginásio Estadual 2 de Julho de 1956 destinou-se a registrar a apresentação de professores para atuarem na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em caráter vitalício ou sob contrato. Em cada uma das anotações, incluiu-se a informação dos documentos fornecidos na apresentação do professor na escola: atestado de sanidade e vacina, registro de eleitor e comprovante de ter votado na última eleição. Os docentes também assumiam, por escrito, o compromisso legal de desempenhar as funções do cargo.

No livro “Termos de Compromisso” de 1956 até 1975, inseriram-se os novos professores em regime de contratação efetiva ou convocada; o segundo livro com o mesmo

nome, datado de 1969 a 1971, destinou-se exclusivamente ao registro de professores convocados. Outra prova do consistente resguardo da instituição sobre seus funcionários, nesse caso os docentes, que seguiam normas de contratação, foram as regras que permaneceram de 1956 a 1975 inalteradas, exigindo a comprovação de sanidade, vacina e quitação com as obrigações eleitorais.

A configuração das relações sociais de trabalho e de educação na Escola Normal Dom Aquino Corrêa conferem-lhe certa particularidade. Mas o “[...] singular é, tão-somente, a forma específica pela qual os homens realizam o movimento do universal no espaço que lhes corresponde”. (ALVES, 2005, p. 145). Tais conformações se deram de forma dialética inseridas no contexto da totalidade, que foram mediatizadas por múltiplas determinações que definiram organização do trabalho didático e burocrático na escola.

Salienta-se que Mato Grosso não acompanhou o processo de industrialização e globalização instalado no país, manteve sua base econômica na produção pecuária. Por outro lado, o capital internacional e frações de capitalistas especularam com relação ao potencial de recursos naturais do estado que se desenvolveu predominantemente no contexto rural inicialmente.

Na região de Três Lagoas, que possuía, nos anos 1960 e 1970, grande potencial aquífero, construíram a usina Engenheiro Souza Dias, popularmente conhecida como Usina de Jupia, que abasteceu grande parte da demanda elétrica dos estados de Mato Grosso e São Paulo. A sua construção atraiu trabalhadores das profissões de engenheiros, mecânicos, eletricitistas, técnicos e outros. Da mesma forma, em décadas anteriores, a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil havia movimentado uma considerável população trabalhadora, demandando educação pública para ir ao encontro da necessidade educacional de seus filhos.

Diante do desenvolvimento local, outras necessidades sociais foram surgindo, como a criação de escolas de ensino primário e secundário para a população e, conseqüentemente, a implantação de uma instituição para formar os professores para atuarem em tais escolas. Lima (2017), em entrevista, corroborou:

[...] havia uma necessidade de professores, Três Lagoas é uma cidade de ferroviários, e havia muitas crianças, e eu morava no bairro dos ferroviários, meu pai era ferroviário. E assim, havia a necessidade de mão de obra de professores, para os filhos de ferroviários, eram muitas crianças. Naquela época as famílias, eram famílias numerosas, então, o ferroviário tinha oito filhos, dez filhos. Minha mãe teve doze, então havia muitas crianças, as prefeituras tinham que ampliar as salas de aulas, muitas salas de aula que eram extensão, para poder abrigar as crianças. A Educação Infantil não era oferecida, e as crianças entravam no primeiro ano com sete anos.

Como foi antes assinalado, nos anos 1930, o problema educacional girava em torno da falta de recursos e da necessidade de tornar a educação pública um todo orgânico, além de dispor de inspeção para regular o seu funcionamento, visto que a população estava espalhada pela região rural, mas não foi o caso de Três Lagoas, pois a cidade se desenvolveu mais na área urbana do que na rural.

O ideário liberal e progressista expandiu-se pelo país, e foi somente no final do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que surgiram as Leis Orgânicas do Ensino. A partir delas originou-se a implantação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa em que, após os anos 1960, as matrículas aumentaram consideravelmente – de 18 matrículas em 1952 a 174, em 1975. Após isso, o curso sofreu transformação, tornando-se formação profissional para atender à demanda de docentes para atuarem no ensino de primeiro grau, em conformidade com a lei 5692, de 1971.

Enfim, neste capítulo adentramos na história da Escola Normal Dom Aquino Corrêa. Sua implantação foi em 1952, anexa ao Ginásio 2 de Julho, nesse primeiro momento ofereceu o primeiro ciclo secundário e o segundo ciclo do ensino normal, este sob a forma de regime intensivo, ou seja, 2 anos de curso, foram formadas turmas mistas, ou seja, de homens e mulheres.

Com relação ao público que atendeu a instituição, verificamos que houve um equilíbrio entre as classes sociais dado que contou com a participação de alunos oriundos da classe trabalhadora, bem como da burguesia e camadas médias que tiveram acesso à Escola Normal no período investigado, 1952 à 1975.

Também analisamos questões relacionadas com aspectos de índole cultural e ideológica presentes nos currículos e nas ações de formação, e a rotatividade das disciplinas oferecidas pela Escola Normal. Além disso se abordou as determinações de caráter político e econômico, de forma a perceber o domínio econômico e cultural expresso no seu currículo. Porém não se perdeu de vista a limitação que a análise documental nos apresenta, porque ao pesquisador cabe interpretá-las conforme a conjuntura política que o determinou. Sendo assim, dividimos as análises do currículo em três períodos: a culminância dos pressupostos escolanovistas (1952-1961); sua decadência (1961-1968); a ascensão do militarismo, com o tecnicismo incorporado à educação (1969-1975), até o fim da Escola Normal e a criação da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa.

Mediante a análise do livro de Portarias concluímos que os exames dos normalistas aconteciam semestralmente, e que eram designadas as bancas de professores avaliadores. Outrossim, verificamos a existência de controle dos funcionários e professores mediante

registros em documentos para esse fim, e que esses aspectos denotam uma certa forma de organização burocrática da escola.

No próximo capítulo, para além da interpretação de documentos, buscamos a proximidade com as práticas escolares na instituição, dada a sua particularidade no contexto da totalidade, para tanto foi utilizado como fonte, os depoimentos das entrevistadas, que estiveram presentes em algum período na Escola Normal.

CAPITULO 4 – AS PRÁTICAS ESCOLARES DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA

Nesse capítulo, propomo-nos a compreender os determinantes das práticas escolares. As análises das entrevistas foram basilares para focalizar as seguintes questões: a) a caracterização pessoal e profissional das entrevistadas e o que o discurso sobre a educação lhes proporcionou em termos de subsistência material mediante a atuação no magistério, b) a organização do trabalho didático da cadeira de História e Filosofia da Educação; c) o aporte teórico-metodológico na formação das normalistas, especificamente com relação às disciplinas de Estágio e Didática; e, d) as práticas de disciplinamento e controle implementadas no contexto escolar e suas implicações institucionais e familiares. Fechamos o capítulo com questões sobre a possibilidade que o diploma do Curso Normal trouxe para as ex-normalistas em termos laborais e o processo de encerramento do curso.

4. 1. AS ENTREVISTADAS

Consideramos fundamental analisar as falas de entrevistados que circularam naquelas instituições educativas. Por meio das suas memórias, aproximamo-nos de ideologias dos sujeitos diretamente envolvidos na Escola Normal. Também é necessário apreender de qual classe social provêm os diferentes entrevistados, a fim de se captar a diversidade de necessidade e operacionalidade material real e significativa que tinham, para a vida do sujeito, o acesso e a escolha pela educação naquele momento. Daí se verificam as relações entre estrutura e superestrutura, segundo Gramsci (1982, p. 45):

É o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser situado com exatidão e resolvido para assim se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e a definição da relação entre elas.

Sabe-se que, no contexto nacional, a Escola Normal para meninas era principalmente uma opção da classe favorecida economicamente, não para ter acesso ao magistério, mas o acesso a uma determinada cultura (SOUZA, 1992), (LIMA, 2014), que não era para todas as classes. E tomamos isso como uma expressão clara de lutas de classes sociais:

[...] foi precisamente Marx quem primeiro descobriu a grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se desenvolvam no terreno político, no religioso, no filosófico ou noutra terreno ideológico qualquer, não são, na realidade, mais do que expressão mais ou menos clara de lutas de classes sociais, e que a existência destas classes, e portanto também as colisões entre elas, são condicionadas, por sua

vez, pelo grau de desenvolvimento da sua situação econômica, pelo caráter e pelo modo da sua produção e da sua troca, condicionada por estes. (ENGELS, 1988, p. 3).

Por isso é imprescindível analisar o contexto socioeconômico do entrevistado. Ao buscar o acesso a determinada cultura dominante, ministrada na escola, a educação estava em conformidade com requisitos pré-estabelecidos pela classe à qual pertencia. Também reputamos como relevante destacar a carreira profissional das ex-normalistas porque:

Sobre as diversas formas de propriedade e sobre as condições sociais de existência ergue-se toda uma superestrutura de sensações, ilusões, modos de pensar e visões da vida diversos e formados de um modo peculiar. A classe inteira cria-os a partir das suas bases materiais e das relações sociais correspondentes. (MARX, 1988, p. 30)

Sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura, conforme o autor, e como a ideologia faz parte da superestrutura, a seguir analisaremos como se reproduziu para as normalistas a visão de mundo em que a escola, tem como resultado oferecer melhores condições de vida para quem tem acesso à ela. A peculiaridade que cada ex-normalista seguiu em sua carreira profissional é esclarecedora para compreender as relações sociais com o trabalho que o Curso Normal proporcionou.

A seguir, as caracterizações das ex-normalistas como profissionais da educação e o motivo pelo qual ingressaram nessa área laboral, informando o modo de pensar das atoras no modo de produção capitalista. As entrevistadas construíram carreiras na educação, trabalhando em vários níveis de ensino. O quadro a seguir dispõe as atividades funcionais que exerceram, aclarando as suas respectivas inserções no modo de produção e como utilizaram seus pressupostos iniciais na carreira de educadoras para manterem a subsistência como ação vital:

Quadro 11 – Trajetória Profissional da ex-normalista Terezinha Bazé de Lima

Entrevistada	Motivos para ingressar na Escola Normal	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Terezinha Bazé de Lima	Viabilidade de acesso ao público feminino.	1971-1973 Escola Normal 1974 - 1976 Graduação em Pedagogia. 1986 - 1987 Especialização em Planejamento Didático. 1987 - 1988 Especialização em Metodologia do Ensino Superior. 1988 - 1990 Mestrado em Educação 1993 - 2001 Doutorado em Educação	Professora alfabetizadora, na Escola Municipal Colinos (início 1971). Professora do estado, no ensino fundamental. Supervisora escolar na Escola João Magiano Pinto(1976) Professora de Educação Infantil na Casa Escola Infantil do Bom Senso (1976) Professora de Didática no Magistério da Escola de 1ºe 2º Grau Dom Aquino Corrêa Professora de Didática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1985) Professora da Unigran, Três Lagoas no curso de Pedagogia, aposentada pela UFMS (2017)

Fonte: Entrevista realizada por Hellen Caroline Valdez Monteiro (2017).

Terezinha Bazé Kill começou sua carreira como docente alfabetizadora no mesmo ano em que ingressou na Escola Normal, em 1971. Além de duas especializações, cursou mestrado e doutorado. Trabalhou em todos os níveis de ensino, inclusive como diretora do *Campus* de Três Lagoas, da UFMS (1993-1997), assessora do reitor (1997-1999), reitora por 10 dez anos na Unigran (Centro Universitário da Grande Dourados), e diretora dessa universidade em Três Lagoas. Indicou, como motivo para adentrar no magistério, a viabilidade que essa profissão oferecia às mulheres.

Quadro 12 – Trajetória Profissional da ex-normalista Marizeth Bazé Kill

Entrevistada	Motivos para ingressar na Escola Normal	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Marizeth Bazé Kill	O sonho de ser educadora.	Escola Normal (1973- 1975) Especialização na Educação Infantil e no curso de Magistério Pós Graduação em Pedagogia Pós Graduação em Gestão Escolar	Professora em uma escola municipal (não identificada) (1976); Escola Rui Barbosa no curso de Contabilidade; Professora na Escola Francisco Xavier Trannin (1984); Professora na Escola José Ferreira; Professora do Magistério na Escola de 1º e 2º Grau Dom Aquino Corrêa; Professora de Educação Infantil na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa; Diretora da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa; Coordenadora Regional de Educação de Três Lagoas, MS (atualmente)

Fonte: Entrevista realizada por Hellen Caroline Valdez Monteiro (2017).

A entrevistada Marizeth Bazé Kill não informou os anos em que fez suas especializações, mas se formou no Curso Normal em 1975. Como professora, passou por cinco escolas diferentes e, assim como Terezinha, também foi professora de magistério e ocupou cargos de direção: da escola estadual Dom Aquino Corrêa, onde foi aluna e professora. Em 2017, é Coordenadora Regional de Educação de Três Lagoas, MS.

Quadro 13 – Trajetória Profissional da ex-normalista “Entrevistada 3”

Entrevistada	Motivos para ingressar na Escola Normal	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Entrevistada 3	Possibilidade de trabalhar no envolvimento com pessoas.	Escola Normal (1971- 1973) Especialização em Metodologia do Ensino Superior Especialização Educação Especial	Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Professora de apoio na Educação Especial Atualmente professora aposentada pelo estado

Fonte: Entrevista realizada por Hellen Caroline Valdez Monteiro (2017).

A Entrevistada 3, após o Normal, fez duas especializações. Começou na área da educação nos anos iniciais do ensino fundamental (antigo ensino de 1º grau), depois como auxiliar de apoio na Educação Especial no setor privado. Relatou que o envolvimento com pessoas foi o fator determinante para ingressar na profissão de professora.

Quadro 14 – Trajetória Profissional da ex-normalista “Entrevistada 4”

Entrevistada	Motivos para ingressar na Escola Normal	Trajetória Acadêmica	Trajetória Profissional
Entrevistada 4	Identificação com o segmento educacional. Era o que ofereciam em nível de segundo grau.	Escola Normal (1975- 1977) Graduação em Pedagogia e Magistério das matérias Pedagógicas do Segundo Grau Especialização em Supervisão Escolar (Centro Universitário de Três Lagoas/MS, 1980) Especialização em Magistério para Deficiente Mental (Faculdade <i>Auxilium</i> de Filosofia, Ciências e Letras - Lins-SP, 1980), Especialização em Didática Especialização para Séries Iniciais Aperfeiçoamento em Deficiência Auditiva.	Setor pedagógico através da extinta delegacia de ensino (1975 – 1979) Sala de aula com educação especial (1981-1984) Ensino regular onde (1985-2014) Atualmente professora aposentada pela Secretaria de Estado de Educação

Fonte: Entrevista realizada por Hellen Caroline Valdez Monteiro (2017).

A Entrevistada 4 fez quatro especializações além da graduação em Pedagogia. Atuou na extinta Delegacia de Ensino, em apoio pedagógico especializado e como professora do ensino regular. A Entrevistada 4, assim como Lima (2017), apontaram, como um dos motivos para adentrarem no magistério, que era o que se oferecia em termos de Ensino Médio.

Duas das ex-normalistas entrevistadas fizeram parte da gestão educacional de Três Lagoas, uma como diretora de um *campus* da UFMS, e outra é a atual Coordenadora Educacional Regional de Três Lagoas. Uma das entrevistadas, no momento das entrevistas, era coordenadora de escola.

Buscar na educação ganhos materiais foi um motivo citado pelas entrevistadas como condição de acesso a esses postos de trabalho. Pertencer à classe trabalhadora, está agregado à visão de mundo de melhorar a condição social por ganhos materiais efetivos. Porque uma das estratégias utilizadas pela classe trabalhadora é ascender mediante a educação, discurso da classe dominante que propaga a educação como uma “panaceia” capaz de resolver todos os problemas nacionais.

Sobre a instrução, reproduz-se um discurso de incontestável eficácia para os mais pobres, dissimulando seus mecanismos de discriminação e outros fatores econômicos externos a ela, mas que produzem mazelas que mostram a sua face na escola. Cunha (1983, p. 58) esclarece o caráter dissimulador da escola como produto da hegemonia da classe dirigente:

Toda essa argumentação nos leva a perceber que é essencial à nossa sociedade a função ideológica que tem a educação de dissimular os seus próprios mecanismos discriminadores e os da ordem econômica. Portanto, imaginar uma sociedade onde a educação não tenha essa função significa imaginar uma sociedade onde a ordem econômica não produza e reproduza, quotidianamente, as desigualdades sociais.

Duas das entrevistadas são irmãs: Lima (2017) e Kill (2017). A primeira citou, na entrevista, a preocupação que seu pai tinha com a educação de seus filhos, o que prova o enunciado sobre o significado da educação para a classe trabalhadora. Na particularidade do objeto estudado, as filhas de ferroviários assumiam a educação como meio de alavancar a vida material mediante ganhos salariais. Seleccionamos trechos da entrevista que comprovam a valorização do estudar:

[...] eu sempre fui boa aluna. Eu sempre fui aluna destaque, eu sempre gostei de estudar. Não quer dizer que eu era uma menina inteligente. Não era. Mas era uma menina muito esforçada. Eu lembro que levantava três horas da manhã para estudar. [...] Os vizinhos sabiam que a gente levantava cedo para estudar. O meu pai tomava os pontos, enquanto não soubesse. Aí chegava na escola, gabaritava tudo, sabia na ponta da língua. Aprendi a estudar porque já tinha essa prática desde pequena. No ginásio fui assim. Eu era estudiosa no magistério. Eu estudava mesmo. Eu ia fazer prova sabendo de tudo. [...] Eu não tinha o hábito de ir para a escola sem ter estudado toda a matéria que ia cair na prova. Procurava ter toda a matéria, se não tinha, eu ia atrás, tirava xerox, pedia livro emprestado. Sempre fui estudiosa. Nunca reprovei.

[...] Os filhos de ferroviários eram pessoas que os pais contribuíram para os estudos, então têm grandes cabeças [...]

[...] Meu pai tinha até admissão, tinha uma letra maravilhosa. Ele era um homem muito culto. Ele gostava de discursar. Ele era convidado a falar em palanque, em reuniões. E quando saiu o MOBREAL⁴², fez o curso para ajudar a alfabetizar os colegas dele que não eram alfabetizados. E meu pai assinava três revistas. Eu admirava muito meu pai. Hoje fico admirando como meu pai assinava três revistas. A gente recebia pelo correio Seleções, meu pai era um grande leitor de Seleções, e dava para gente ler para discutir com ele na

⁴² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968-1985).

roda de círculos, círculos de leitura que ele fazia conosco. Meu pai assinava O Cruzeiro⁴³... meu pai assinava, emprestava para os vizinhos, a gente emprestava. E meu pai, quando a gente aprendia a ler, ele dava a coleção de “Nosso Amiguinho” para cada filho. Todos nós ganhamos “Nosso Amiguinho”. E vinha o nosso nome no correio. Então essa questão da leitura, do conhecimento, meu pai sempre falou: ‘filha, rico nós não somos, a escola vai te ajudar, nunca ninguém vai roubar isso de você. A escola vai ajudar vocês a serem melhores, a terem as coisas.’ E ele levava a gente para escola, colocava na bicicleta e levava e ia buscar os filhos, participava das reuniões... [...] (LIMA, 2017).

A entrevistada enfatizou, em diversas partes de seu depoimento, que deve sua instrução ao empenho severo e à importância que seu pai dava aos estudos. Também salientou a participação do pai em reuniões políticas, pois era chamado a discursar em palanque. E para ajudar os colegas de trabalho, ferroviários, a aprenderem a ler e escrever, fez o curso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Também assinava diversas publicações de notícias, fazia suas filhas participarem das rodas de conversas e incentivava a leitura de periódicos.

4.2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS

Não encontramos o regimento interno da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, sequer algum documento que nos mostrasse a orientação epistemológica e pedagógica da instituição, mas as entrevistas realizadas nos indicaram algumas posições. Por mais que houvesse uma lei nacional para o Curso Normal, a instituição não oferecia as disciplinas que a legislação federal propunha, isso pode ter se dado em virtude de sua autonomia ou pelas bases materiais de que dispunha.

Indagamos as entrevistadas sobre os autores utilizados no contexto escolar. Elas mencionaram que liam obras de intelectuais que, no século XIX, haviam introduzido o método intuitivo. Esses pedagogos posteriormente influenciaram as formulações pedagógicas que nortearam o escolanovismo.

Como apontamos no capítulo 1, o método intuitivo dava destaque à aprendizagem pelos sentidos; preconizava que era mediante o raciocínio sobre algum fato observado que se solidificaria o conhecimento. Essas explicações foram basilares para a emergência dos postulados da Escola Nova⁴⁴. A diferença é que esse segundo movimento incorporou o

⁴³ Revista Semanal lançada em 1928 no Rio de Janeiro.

⁴⁴ Saviani (2010, p. 22) enunciou um problema de investigação: “qual a relação entre método intuitivo e Escola Nova? Por que o método intuitivo é genuinamente um método de ensino que se apoia em fundamentos

método intuitivo, mas acrescentou a ele a ênfase na necessidade da experiência, que vai além de fazer uso dos sentidos. A entrevistada Lima (2017) apontou, em diversas fases de sua fala, que as metodologias desenvolvidas nas aulas de Estágio da Escola Normal precisavam dar ênfase à participação ativa dos estudantes, mediante as experiências concretas, com materiais observáveis e palpáveis.

Quando averiguamos sobre a presença de estudos referentes aos autores Pestalozzi e Froebel, as participantes Entrevistada 3, Entrevistada 4 e Kill (2017) confirmaram. Mencionamos esses autores porque englobaram a tendência pedagógica no Brasil, divulgada pelo ideário liberal republicano. Esses autores influenciaram o método denominado intuitivo ou lições de coisas:

[...] *locus* específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador [...] tenta investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio etc. (VALDEMARIN, 2014, p. 84-85).

O envolvimento com diferentes materiais de manipulação por parte das crianças é o método de “observar” e “trabalhar”, segundo Valdemarin (2014, p. 88): “Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento.”

O tema central de Froebel e Pestalozzi subsiste na ambiência do trabalho, da produção de trabalhos manuais, “aprender fazendo”, subsídio na “arte dos ofícios”. Segundo Alves (2007), essas postulações empiristas devem ser creditadas aos pensadores Francis Bacon, John Locke e David Hume.

Nos capítulos anteriores, expusemos as ideias pedagógicas de três vertentes: o Método Intuitivo, que foi preponderante no Império e na Primeira República; o pragmatismo, pressuposto pelos escolanovistas; e a pedagogia tecnicista, que predominou como alicerce das reformas do governo militar. Essas diferentes abordagens e concepções de ensino e aprendizagem não desapareceram nas práticas da sala de aula. O surgimento de uma nova concepção de educação não significa que as anteriores foram deletadas. As variadas atribuições ao papel da educação pública e as teorias que as embasam estiveram em evidência e se configuraram nas práticas escolares.

Da mesma forma que o escolanovismo incorporou e superou o método intuitivo, o pragmatismo foi incorporado e superado por outros pensadores contemporâneos ou

filosóficos e didáticos, ao passo que a Escola Nova desloca o foco para os métodos de aprendizagem, privilegiando os fundamentos psicológicos?”.

posteriores às formulações dos renovadores. Um exemplo disso são os estudos elaborados por Jean Piaget (1896-1980).

Na especificidade da instituição pesquisada, de acordo com as entrevistadas, observamos a prevalência desse autor, que não foge das preleções anteriores, mas as aperfeiçoa. Saviani (2013) indica que Piaget manteve forte afinidade com o escolanovismo:

[...] a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013, p. 434).

O autor explicita que Piaget acrescentou, às formulações preexistentes da Escola Nova, a psicologia genética para as bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. Por isso defendemos que esse autor, numa perspectiva mais avançada, como que incorporou questões produzidas anteriormente e deu a elas novas contribuições, superando-as.

A entrevistada Terezinha Bazé Lima citou que, na Didática, o principal autor estudado era Piaget, naquele momento histórico. Em conversas informais com ex-normalistas, o nome do autor também se destacou. Ele pode ser entendido na interpelação cognitivista do indivíduo, o sujeito epistêmico. Segundo essa abordagem, a aprendizagem se dá por “assimilação” e “acomodação”.

A assimilação inclui as informações que as crianças captam inicialmente e comparam com outras experiências; a acomodação seria uma discrepância dessas informações. Ou seja, a criança assimila algo e depois presencia algo oposto ou diferente daquilo, criando uma nova verdade dentro de si. Questiona, mas aceita (acomoda). A compreensão é produto dessas discrepâncias: “[...] a compreensão é produzida pela assimilação, e a compreensão de novas informações é possibilitada pela acomodação”. (LIPSITT, REESE, 1979, p. 76). E essa passagem de um nível de compreensão para o outro é chamado equilíbrio, quando a criança alcança um nível mais completo da realidade.

Interacionismo, nessa vertente, significa que o desenvolvimento humano, ou seja, a aprendizagem, é determinada por maturação interna ao indivíduo, sob o ponto de vista biológico, e pelas apropriações externas ao indivíduo, vinculadas com o meio em que vive. O ensino, nessa abordagem que procura desenvolver a inteligência, deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. (MIZUKAMI, 1986). O intelectual e o moral são indissociáveis nessa relação. Lima (2017) esclarece a preponderância dos estágios de desenvolvimento da criança, conforme Jean Piaget. Esses estudos foram diligentes para as normalistas nas aulas de Estágio Supervisionado (1971-1973):

[...] A aula de estágio era muito bem acompanhada, o professor de estágio se sentava com a gente, você planejava, preparava, passava pela correção dele, você devolvia, iria construir os materiais. Nós tínhamos que apresentar os materiais didáticos que iríamos usar. [...] Naquele período, quem reinava era Piaget, e nós trabalhávamos em cima dos casos de Piaget, na organização de seu planejamento. Nós sabíamos Piaget, e Piaget ia para nossas aulas. Aquilo que estava materializado no livro do Piaget, os seis estágios de desenvolvimento da criança, isso era passado, materializado por nós na nossa prática, dentro da sala de aula. Então meu estágio foi tudo, então falei: eu quero ser professora. E foi o magistério que me deu segurança.

Os estágios de desenvolvimento da criança citados pela entrevistada são os seguintes: período sensório-motor, período pré-operacional (idade pré-escolar), período das operações concretas, período das operações formais.

Além da predominância do nome de Jean Piaget nas entrevistas, sob o ponto de vista metodológico, como efetivamente as normalistas executavam as suas aulas mediante as disciplinas de Estágio, encontramos diversas características do pragmatismo escolanovista.

O envolvimento da prática de formação de professores primários no cerne das crianças foi explicitado por Lima (2017), que narra que a aproximação do alunado com o objeto de conhecimento se dava a partir do concreto para o semi-concreto e, por último, o abstrato, com a intenção de o aluno interagir concretamente com o assunto, para que tal objeto se tornasse familiar para a criança. Quando a entrevistada foi inquerida a respeito dos métodos, respondeu:

O que não poderia faltar nas aulas era a introdução da aula ter uma parte prática, principalmente se você fosse trabalhar com a criança. Algo do raciocínio lógico-matemático. Isso em qualquer área, você tinha que partir do concreto. O ensino tinha três etapas: concreto, semi-concreto e abstrato. Então a folha mimeografada, o texto, ou o assunto na lousa era a última etapa que compunha o ensino. Então o abstrato era o concreto. O semi-concreto era o desenho, era se trabalhar com uma gravura, e o abstrato era a parte do texto, aí você vai para lousa e tal. Isso era uma proposta que era trabalhada com a gente, para trabalhar em todas as disciplinas desta forma.

Quanto ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, quando perguntamos sobre a utilização a abordagem metodológica na alfabetização, Lima (2017) descreveu uma experiência:

Você vai destacar a família do ‘ba-be-bi-bo-bu’, levávamos uma bala para destacar o ba por exemplo, então a criança receberia bala, a criança iria manipular essa bala. Experimentar essa bala, chupar a bala, essa a parte concreta. Comentar sobre essa bala que chupou, bala do que que existe, comentar que tem bala de coco, bala de revólver, vai falar tudo sobre isso na parte concreta. Aí, na parte abstrata, a criança vai desenhar as balas que já chupou, aí traz o papel da bala, se é 7 Belo, se é de banana, se tem banana, se tem o macaco. Depois que escreve a palavra ‘bala’ para a criança e o ‘ba-be-bi-bo-bu’.

Nota-se o envolvimento de materiais de manipulação, a professora investia contra o caráter abstrato e pouco utilitário da educação, alheio à vida do aluno. O material e o palpável eram a primeira fase do ensino, para envolver o aluno e inseri-lo na realidade do ambiente. Nesse momento, os manuais didáticos assumiam a posição norteadora para a formação de professores primários. Como decorrência desse movimento, o ideário escolanovista estava presente:

A declaração de princípios que deveriam nortear a escola primária foi toda de inspiração escolanovista. Falava em desenvolver o ensino de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância; colocava que o ensino deveria basear-se numa didática que levasse em conta as atividades dos próprios discípulos; apoiar o ensino nas realidades do ambiente; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; procurar revelar as tendências e aptidões dos alunos etc. (GHIRALDELLI, 1990, p. 85).

Tal como afirmou Lima (2017), citando o exemplo da alfabetização, apresentando às crianças a família silábica *\b*, proporcionando o máximo de experiências possíveis para a criança antes de escrever a palavra “bala”, ou seja, antes da abstração, promoviam-se práticas concretas. Outro exemplo de Lima (2017) sobre o tema foi referente a uma aula de Ciências Naturais que ministrou:

Eu dei, no estágio do magistério, uma aula sobre uma parte da biologia, de ciências sobre as plantas, e ali nasceu a minha vontade de ser professora, foi nessa aula de estágio. [...] E eu lembro que eu levei a raiz de uma árvore, levei caule, levei folhas, fui com uma sacola para sala de aula, para trabalhar. E assim, naquele período, a gente estudava muito bem as etapas da criança para que ela pudesse melhor assimilar o conhecimento que você estava trabalhando. Então, era exigido para nós que você primeiro trabalhasse o concreto com a criança, nós tínhamos isso no planejamento. Nada ia para a lousa, nada ia para o papel mimeografado, nada era mimeografado sem você primeiro trabalhar o concreto. Então, até hoje, eu tenho isso comigo quando eu vou trabalhar na pedagogia, com meus alunos, eu tenho essa preocupação de quais seriam as estratégias para que, mais próximo à criança, pudessem constatar aquele conceito. (LIMA, 2017).

No depoimento, a ex-normalista narra que buscava a máxima aproximação possível com o universo que a criança conhecia de antemão, mediante a sua experiência, partindo de algo concreto: as folhas, o caule e a raiz da árvore para, depois dessas experiências participativas, aprofundar novos conhecimentos conceituais, abstratos, apresentados no papel mimeografado ou exposto na lousa.

O questionário abordou somente quais foram os autores basilares nos estudos da Escola Normal. Limitamo-nos a conferir se as entrevistadas identificavam ou não a existência, nas disciplinas do curso, de aspectos que evidenciavam elementos dos escolanovistas e ou do pragmatismo, com a raiz no método intuitivo. Mas situamos de forma

mais afinada ainda, quando evidenciamos que, de forma unânime, as entrevistadas citaram Piaget. Esse autor foi minucioso ao elaborar a psicologia genética, tema que aprofundou em suas obras, que se difundiram nos cursos de formação de professores.

De acordo com as entrevistadas, nas aulas de Estágio do Curso Normal, Piaget foi o respaldo teórico que fundamentava as práticas das normalistas ministrando aulas no ensino primário. Encontramos alguns determinantes das disciplinas que envolviam Estágio e Didática, neste item. No próximo item verificamos como foi ministrada a disciplina de História e Filosofia da Educação (1973-1975).

4.3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA DISCIPLINA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Neste item abordamos a organização do trabalho didático, com foco na disciplina “História e Filosofia da Educação”. Saviani (2010) pondera que o trabalho didático na história da educação foi determinado pela organização da sociedade:

Sendo a educação sistemática um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à sua inserção na vida da sociedade, compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. No entanto, é preciso ter presente que essa determinação não é direta e imediata, caracterizando-se, ao contrário, por mediações mais ou menos complexas. (SAVIANI, 2010, p. 13).

Nas palavras do autor, a organização da sociedade determina a organização do trabalho didático, mas essa relação não é direta e imediata. Pelo contrário, as relações “[...] se caracterizam por mediações mais ou menos complexas” (SAVIANI, 2013, p. 13). A organização do trabalho didático na disciplina História e Filosofia da Educação na Escola Normal Dom Aquino Corrêa teve suas especificidades: a maneira como a ministrante abordava teórica e metodologicamente seus alunos; os materiais que utilizava; a forma de avaliação; como se relacionava com seus alunos, entre outras, são questões específicas que se inserem em um processo mais amplo de produção intelectual. Além disso, quais autores eram referência para os cursos de formação de professores e qual o contexto em que foram determinados, assim como qual o limite de autonomia da professora para escolher os materiais didáticos e as referências. Também não podemos perder de vista que o período de análise é muito curto: de 1973 a 1975.

Alves (2005) apoia o debate sobre a forma histórica que assume a organização do trabalho didático e cita três aspectos: a relação educativa historicamente determinada, a mediação de recursos didáticos e o espaço físico:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

a) Ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;

b) Realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,

c) E implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-1, itálicos do autor).

A forma histórica de educador e de educando justifica-se entre outros, pela conjuntura política, que decide como deve ser o modelo educacional. As configurações de desenvolvimento do capital definiram a forma histórica do educando, principalmente no que diz respeito à sua classe social permitir-lhe materialmente o acesso à educação.

A disciplina História e Filosofia da Educação foi oferecida entre os anos 1969-1975 na 3ª série do Curso Normal, sem interrupção. A professora doutora Lucrécia Stringhetta Mello⁴⁵, que entrevistamos, atuou nessa cadeira entre os anos 1973-1975. Ela ponderou que, no período em que atuou na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, ainda não havia tido contato com a abordagem interdisciplinar como categoria específica da produção de conhecimento, mas que, na prática, buscava esse tipo de aula na sua metodologia:

Quando eu comecei a lecionar na Escola Normal, me lembro da cultura nesse momento... eu era uma pessoa que fui formada no curso de Pedagogia, e eu tive muita sorte nesse curso de Pedagogia, fiz um ótimo estágio, tive excelentes professores, e eu tinha um deles que se destacou e foi muito importante na minha vida profissional, pois embora não fosse um professor interdisciplinar, porque não se falava disso naquela época, ele era totalmente interdisciplinar e criativo, e nós fomos afetados pela prática pedagógica desse professor. Então, quando eu comecei a ministrar as minhas aulas, eu me inspirava muito nas aulas que eu tive antes, no curso de Pedagogia. [...] Como lecionava História da Educação, paralelamente aos livros didáticos, lançava mão da literatura, porque pensava que ela despertaria nelas o gosto pela história. Lecionei História da Educação, História Geral, não era História da Pedagogia, e também não era a História da Educação Brasileira, era uma História e Filosofia integradas, vamos dizer... interdisciplinarmente. E como eu disse, o fato de eu ainda não ter contato com a teoria da

⁴⁵ Em 2017 é professora Associada nível IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas (MS) e professora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS (PPGEdu). Coordena o NEI-Núcleo de Estudos Interdisciplinares, GEFI-Grupo de Estudos e Formação Interdisciplinar (Três Lagoas), GEMFIC-Grupo de Estudos Memórias de Formação: Identidade e Cultura. (Dourados). Nota-se, pelos grupos de pesquisas que coordena e pela produção bibliográfica, que possui carreira sólida no campo da interdisciplinaridade.

interdisciplinaridade, não tinha plenamente domínio desse conceito, de uma prática interdisciplinar... eu a exercia. Mais tarde, quando fazia mestrado, é que fui conhecer e praticá-la em minhas ações e projetos.

[...]

Esses dias eu me deparei aqui na faculdade... eu fui guardar os meus pertences e encontrei uma letra de música na capa de um trabalho de TCC, onde a aluna usa uma música e transforma a letra numa forma de dizer uma coisa para mim... sabe? Muito bonito. Isso perseguiu a minha vida profissional, e depois mais tarde, quando eu tive contato com a Ivani Fazenda, com a interdisciplinaridade no mestrado, é que eu consegui cientificar uma empiria que eu tinha na Escola Normal e tornei isso uma forma mais científica de fazer pesquisa, de escrever, de fazer dissertações, teses e isso eu tenho até hoje. (MELLO, 2017).

A professora avalia que tinha prazer em ensinar a disciplina e que gostava de ler, por isso buscava conduzir seus alunos à apreciação da leitura: “[...] então, o que a gente tinha era aquele gosto pelo que ensinava, eu sempre fui assim, eu sempre gostei muito de ler. Eu acho que passava isso para os meus alunos, o gosto pela leitura.” (MELLO, 2017). A entrevistada assinala a sua metodologia de dramatização, música, leitura de obras clássicas como “A Odisseia” e “Ilíada”, assim como o trabalho com o filme “O Nome da Rosa”, para acionar os diferentes momentos da história, tal como trabalhava com a montagem de cenários para adaptar programas de televisão, onde os alunos deveriam teatralizar entrevistas, apropriando-se de obras de autores e pensadores da educação:

As minhas aulas eram sempre envolvidas em livros que eu indicava: históricos, épicos, a exemplo de Odisseia de Homero, Ilíada, O Nome da Rosa, no período feudal. Meus alunos liam, desenvolveram o gosto de ler, mas por outro lado, como a gente estava num tempo de televisão, tinham muitos programas de televisão de entrevistas, programas de televisão de humor... e os alunos tinham conhecimento desses programas. Então, era muito comum eu ressuscitar com os alunos, ou me inspirar, ou inspirá-los, levá-los a buscar uma forma diferente de apresentar os trabalhos que eles tinham que ler e estudar. Então era comum fazer entrevistas e para isso criava-se um cenário e o grupo organizava-se para entrevistas imaginárias com pensadores de cada época. Por exemplo, apresentar Rosseau para uma entrevista, Santo Agostinho e outros seguindo para Renascimento, Idade Moderna, etc. Conforme o que nós estávamos estudando. Pesquisavam tudo da vida de cada um e ensaiavam com o grupo as perguntas que o entrevistado tinha que saber... às vezes traziam 2, 3 para a entrevista do mesmo personagem... ‘ah! eu sei sobre fulano... o que você tem para me dizer?’. Assim eram as minhas aulas, isso era uma novidade para eles, e eu acho que com isso eu fazia com que eles gostassem do estudo que tinha naquele momento. Também a gente criava cenário, por exemplo, sobre o Egito, sobre os Faraós... então eles chegavam na sala, tapete no chão, sentavam... incenso... e daí discutia na roda, aquele momento... então criava um cenário. Diria que era uma metodologia que usava recursos de dramatização, música etc. (MELLO, 2017).

A respeito dos recursos didáticos, “[...] elementos que fazem a mediação da relação educativa” (ALVES, 2007, p. 258), utilizados na disciplina História e Filosofia da Educação,

a professora entrevistada dilatou um pouco na memória para se recordar de quais eram seus objetos para utilização nas aulas. Citou como recursos: lousa e giz, revistas, livros do acervo pessoal acumulados de sua formação, mimeógrafo e transparência.

Na época os recursos didáticos eram a lousa, os livros, livros que eu tinha, que eu trouxe da minha formação, e eu utilizava, tinha também a mania de criar... naquele tempo a gente não tinha os painéis, mas eu fazia painéis, isso eu trouxe da minha formação. E tudo com frases de efeito ou sínteses das leituras, dos escritos, eu ia pra lousa, a lousa e giz, a gente no máximo tinha um mimeógrafo, era livro, mimeógrafo. Como que eu fazia pra eles lerem as coisas... não estou lembrando... acho que a gente tinha uma biblioteca... porque naquele tempo não tinha o livro didático no sentido que hoje... apostilados... eram livros didáticos mesmo. Eu me lembro... o que eu tinha naquele tempo... acho que Theobaldo Miranda dos Santos, eu ia nos autores mesmo... sabe? Nos clássicos, tipo pegava a coleção de filósofos... os Pensadores, pegava um ou outro, e não tinha como tirar xerox, então muitas vezes eu resumia e passava na transparência e folhas de papel pardo... revistas... eu fiz muito isso na minha formação na pedagogia. A gente precisa ter um *layout*, olha a palavra... que a gente já usava naquele tempo... um *layout*. Então, tudo que tinha que ter uma beleza estética, não apenas colocar no papel. Então era um outro recurso que tinha em minhas aulas. Eu procurava uma harmonia de visual, e discutindo com eles a distância que precisava ter para poder enxergar o que eles estavam escrevendo, mostrando... que tinha que ter visibilidade, e em que distância? É o que eu chamo de didática pedagógica. Focava nos fundamentos sem deixar o pedagógico. (MELLO, 2017).

Em sua fala, vemos que os conteúdos eram por ela resumidos e conduzidos ao alunado pelo recurso da transparência. Pessanha e Araujo (2009, p. 143-144) apontam que os livros serviam como guias dos professores da Escola Normal: “[...] orientavam os mestres sobre a função do ensino de uma determinada disciplina [...]”. E a prática de resumir e divulgar para os normalistas era a forma capaz, naquele período, de viabilizar os conhecimentos pedagógicos devido a algumas problemáticas. As autoras reconhecem que os livros, “[...] por serem escassos e de difícil acesso aos alunos, os professores os utilizavam e resumiam, ditavam ou indicavam que os alunos copiassem partes deles mesmos.” (PESSANHA, ARAUJO, 2009, p. 143-144). Ou seja, era uma forma exequível de ministrar um conteúdo teórico aos normalistas.

Além da utilização de resumo de livros, a professora entrevistada fazia a exposição dos conteúdos em painéis elaborados de papel pardo e se preocupava com o *layout*, ou seja, a exibição visual deveria apresentar uma estética para o leitor dos painéis, além da visibilidade e legibilidade.

Pensava que as próprias aulas poderiam inspirar as práticas futuras das alunas. Eles não iriam ensinar História ou Filosofia, mas saberiam entender o passado e compreender o presente. A partir dos fundamentos, eu também formava pessoas criativas, leitores, ter gosto em ler, saber respeitar o aluno,

que eles teriam – a criança – e a Escola Normal naquele tempo não era uma Escola que formava para a pré-escola, ainda não. Ela formava da primeira à quarta, dos sete aos dez anos do ensino fundamental. (MELLO, 2017).

Mesmo que sua disciplina fosse Fundamentos da Educação, ela objetivava preparar seus alunos de maneira “didática pedagógica”, pelo motivo de compor o quadro de pessoal docente de um curso de formação de professores.

Com relação às obras de Theobaldo Miranda dos Santos, que a professora relatou utilizar nas suas aulas, Lima e Gatti Junior (2016) ponderam que tais produções surgiram da formulação católica de que Theobaldo foi subscritor. O autor teve repercussão na formação de professores no Brasil a partir dos anos 1930 e 1940. Os autores afirmam que o livro “Noções de História da Educação”, de Theobaldo,

[...] constituiu uma das iniciativas editoriais componentes de um projeto mais amplo de divulgação católica dos saberes técnicos e da doutrina moral católica, considerando os professores importante público para a consecução dos objetivos educacionais conforme os preceitos eclesiásticos estabelecidos. (LIMA, GATTI JUNIOR, 2016, p. 2).

Dessa forma, com base nessa produção intelectual, Theobaldo Miranda dos Santos integrou um projeto de sociedade não laica, moralizada sob os preceitos da Igreja. Entretanto, a entrevista não trouxe respaldo absoluto, suficiente, para concluirmos que as obras desse autor foram estudadas de forma a apresentar esses preceitos ideológicos, principalmente porque a professora entrevistada relatou que resumia diversos livros para conduzir suas aulas aos normalistas.

No próximo item apresentamos o que deduzimos dos aspectos de disciplinamento hierarquizado na instituição, mediante algumas falas que comprovam a rigidez com que os alunos eram tratados.

4.4. AS NORMALISTAS COMO MODELO DE DISCIPLINA

Neste item, dedicamo-nos a analisar o aspecto disciplinar da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, com “preceitos morais rígidos [...] conferindo-lhe ordem e método [...]” (ARAUJO, 1997, p. 190), normas para manter a classe e a instituição, no geral, “ordenada e produtiva” (ARAUJO, 1997, p. 190) ou seja, certos padrões reproduzidos de disciplina e modos de agir que combinam com a inexpressão de desordem, tais como: adulterar a formação dos alunos dispostos em sala de aula, manter os normalistas sem desvirtuo moral, conversas e risadas, desrespeito ao professor ou descumprir quaisquer outras regras da escola,

como assiduidade, contenção corporal e moral, a maneira correta de se vestir como prescrição a ser seguida, e manutenção da hierarquia aluno, professor, direção da escola.

[...] a Escola Normal naquele tempo, tinha uma direção... e isso é uma parte que eu estudo hoje... da gestão, era bem tradicional, disciplinar. A diretora vinha nas janelas assistir às aulas, porque diziam assim: ‘A Lucrécia já está bagunçando na sala de aula’... e ela vinha... escutava e ficava no jardim andando assim... para, vamos dizer assim... espionar as minhas aulas... mas ela nunca se... vamos dizer... nunca me chamou a atenção por nada. Ela era uma pessoa que tinha postura... era filha de militar... o marido era militar...⁴⁶ então, ela tinha uma postura bem rigorosa, um rigor disciplinar... tanto no sentido de disciplina de currículo, como na disciplina de uma atitude disciplinar. E ela tinha uma fiel escudeira, que era a vice-diretora, que estava sempre com ela, aplaudindo tudo... e fazendo tudo o que ‘seu mestre’ mandar. Era uma dupla muito interessante... (MELLO, 2017).

O depoimento é da professora Lucrécia, que ministrou História e Filosofia da Educação. Como descrevemos, ela desenvolvia metodologias diferenciadas das aulas expositivas, tais como teatro e dramatizações. Juntamente com os discentes, adereçava a sala de aula para torná-la cenário da época que seria teatralizada. Tais práticas lhe deram a seguinte visão: “A Lucrécia já está bagunçando na sala de aula”, mesmo que não de forma verbalizada pela diretora da escola Izenaide Botelho, como afirma a própria professora, “[...] mas ela nunca me chamou a atenção por nada”. Entretanto, de forma vigilante, fazia a professora se sentir “espionada”.

A educação sexual da mulher também era assunto da Escola Normal: “[...] tive dois filhos pequenos e fiquei grávida e então, discutia-se a educação dos filhos. Porque a Escola Normal era a formação de uma professora, uma moça... [...]” (MELLO, 2017). Segundo a entrevistada Lima (2017):

Até a nossa vestimenta era revistada para você assistir à aula. A Dona Izenaide, por exemplo, se precisasse, ela levava a gente em um quarto para passar sua blusa de cambraia e por baixo você usava uma camiseta de malha, porque não permitia aparecer o sutiã. A saia era bem abaixo do joelho, era medido, e meia, sapato preto fechado. Então foi uma escola, assim, que cuidou do rigor, da nossa postura, inclusive na vestimenta. A Dona Izenaide dava aula para nós, sobre sexualidade, o cuidado para não se engravidar, e nós éramos ainda solteiras.

A mulher deveria ser discreta nas suas vestimentas: “[...] as saias eram longas e de pregas que entrelaçava com as meias, sapatos engraxados. Os funcionários também vestiam-

⁴⁶ Oscar Ferreira Botelho, marido da então diretora, era capitão do Exército Brasileiro. Alves (2015) pondera que ele fazia parte da elite econômica e política local. Utilizou o conceito de intelectuais orgânicos para denominar Oscar Ferreira Botelho, que escrevia, revisava e dirigia o *Jornal do Povo*, periódico que teve início com propostas de apresentar o cenário político, mas no surto desenvolvimentista do país, passou a relatar, para a população, as benesses do progresso de Três Lagoas, estimulando uma visão dos capitalistas como “senhores do progresso” (ALVES, 2015).

se decentemente” (KILL, 2017). O adjetivo “decente” aparece no depoimento como atributo tanto das alunas como dos funcionários em geral.

A Dom Aquino Corrêa estava passando por uma reforma, e nós fomos estudar numa outra escola, no João Mapi⁴⁷, que foi emprestada a parte da tarde para abrigar a escola Dom Aquino Correa. No João Mapi tem umas escadas, então a Dona Izenaide ficava em um canto da escada e a Dona Evangelina em outro canto, diretora e vice naquela época. Nós ficávamos uma hora em fila, tendo aula de moral e ética antes de entrar, com a diretora e com a vice. E nosso comportamento era observado, pois depois eram elas que nos indicavam para sermos professoras das escolas. (LIMA, 2017).

Percebe-se que havia uma constante vigilância sobre o comportamento dos futuros professores, que deveriam manter certa postura desde o momento inicial da aula até seu término. Era requisito para futuras indicações de trabalho. Sobre as regras que não poderiam ser descumpridas, Kill (2017) aponta: “violência, namorar, desrespeitar professor, obediência às ordens”. A mesma entrevistada observa que o horário de chegada na escola era 5 minutos antes de soar o sino, e a rotina se iniciava com uma reza, seguida de canto de algum hino cívico. Sobre a moral e a cívica, descreve: “aprendíamos a respeitar os símbolos nacionais, sabíamos cantar todos os hinos cívicos. Amávamos a pátria sobre todas as coisas”. Com relação à afetividade dos professores, Kill (2017) comenta: “não existiam questões afetivas e emocionais. Mesmo porque o professor também recebia punições. Então era pago para ensinar e ministrar aulas.”

O cargo de diretor era um posto de confiança. Segundo a entrevistada, esse funcionário da escola tinha que ser do partido do governo. Ou seja, não havia gestão democrática, o que prova a unilateralidade da administração central, práticas comuns na Ditadura Militar. O patrimonialismo e o clientelismo eram expressão da “ordem e controle” (ARAÚJO, 1997) disseminados pelo Estado através da postura autoritária da direção da Escola Normal Dom Aquino Corrêa. Quando indagamos sobre os pontos negativos da Escola Normal, Kill (2017) cita, com ressalvas:

[...] olha, foi um momento maravilhoso da minha vida, era um momento muito esperado, a gente chegar na escola... encontrar nossos colegas... depois se encontrar pra fazer um trabalho em grupo... então foram momentos bons, maravilhosos... o que eu tenho a reclamar era a rigidez que a escola obrigava, veja bem: nós tínhamos tanto medo de uma professora que quando nós tínhamos que expor aula dessa professora, a maioria dos alunos tomava calmante.

Segundo a fala, os momentos compartilhados com os colegas de turma eram apreciados. Por outro lado, no entanto, a falta de diálogo e de afeto entre aluno e professor

⁴⁷ João Magiano Pinto, escola em que funcionou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

tornava os momentos de avaliação em ocasiões apreensivas. Vejamos a opinião da entrevistada Kill com respeito à falta de interlocução aluno e professor:

Sim! Porque os professores também... quando os professores estavam dando aula, a diretora passeava pelo pátio e de repente ela aparecia na janela e você sentia que o professor ficava nervoso... porque se a diretora tivesse que chamar a atenção do professor, chamava na frente dos alunos... nenhum professor podia sentar em nenhum momento da aula... as roupas dos professores também, era a mesma exigência do uniforme do aluno. O professor não podia ir com roupas inadequadas para a escola... então, existia toda essa sistemática

A rigidez da direção escolar manifestava-se também sobre o corpo docente, que precisava demonstrar postura séria na vestimenta e não podia se sentar nos momentos das aulas. Tal era a coação que os alunos eram capazes de notar, bem como, a postura constrangida dos professores na presença da vigilância pela janela, por parte da direção.

O prédio onde funcionou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi fundado nos anos 1920, conforme Cattanio (1978). Na arquitetura escolar brasileira do período republicano, de acordo com Souza (2012), as escolas foram construídas em formato controlador do espaço educativo. Buffa (2007) alega que existem relações entre arquitetura e educação, “[...] ou as relações entre propostas pedagógicas e organização do espaço dos edifícios escolares” (BUFFA, 2007, p. 156). A autora evidencia que, dada a relação entre a proposta pedagógica e a organização do espaço escolar, é provável também compreender a instituição escolar sob a ótica da construção de seu espaço.

[...] o edificio escolar, sabemos todos, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, a convivência, o desenvolvimento dos alunos. Em suma, os espaços educam. [...] é a sociedade que produz a escola e, portanto, a escola tem as feições que a sociedade lhe imprime. (BUFFA, 2007, p. 157).

As práticas de vigilância, na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, se deram apropriadamente ao seu prédio. A estrutura dos espaços educativos permitia a inspeção por meio das aberturas das salas de aulas, de onde a diretora observava as aulas.

Kill (2017) relembra outro momento de punição que presenciou na instituição:

[...] quando nós estávamos no último ano do magistério, a nossa sala foi convidada a fazer uma visita ao exército. E a diretora, antes de nós sairmos para fazer essa visita, ela nos cobrou muito... que nós íamos para um lugar onde só tinham homens e que ela exigia respeito, que ela não queria ter nenhuma reclamação. E quem foi junto com a gente foi a diretora adjunta, acompanhando... Chegando lá, nós parecíamos passarinhos fora da gaiola. Fomos na sala do sargento... e conversávamos, e corríamos para todo lado... [risos] Até que passou a ambulância do exército e atropelou uma colega, e ela desmaiou... Não houve nada grave, mas quando a diretora adjunta ligou para a nossa diretora, ela chegou lá no quartel com um apito no pescoço [risos]. Colocou nós todos em fila, subimos no ônibus e fomos embora, ficamos meia hora de castigo, nossos pais tiveram que assinar uma

caderneta, e todos os dias, após uma semana, nós saímos meia hora mais tarde, porque a nossa colega infringiu o regimento.

As práticas de punição na instituição exigiam que os pais dos alunos fossem coniventes com castigos por mau comportamento. Além de tomarem ciência do que ocorria, davam a assinatura de concordância com as repreensões. Quando perguntamos se havia resistência da família com esse tipo de conduta escolar, Kill respondeu:

Não, nossa criação também era assim na época, nós também tínhamos em casa esse tratamento. Meu pai nunca foi numa escola. Ele dizia assim: ‘não deixe o diretor me chamar’ então era assim... a nossa tratativa em casa e na escola também. Quando o professor chegava na sala, nós nos levantávamos e nos curvávamos perante o professor. E quando a diretora chegava, também era o mesmo tratamento. (KILL, 2017).

À época, permitiam-se castigos como forma de punir determinados comportamentos inapropriados. A entrevistada esclarece que a família legitimava essa prática, reflexo da sociedade autoritária de então. O regime militar (1964-1985), vivenciado pelas participantes da pesquisa, controlou com mãos de ferro, pelo seu poder político, até mesmo as práticas escolares.

As políticas educacionais inserem-se dentro das políticas sociais. Para que se compreenda a ordem estrutural em que inseridos seus mecanismos de ações por meio do Estado, faz-se necessário entender a formação histórica da sociedade capitalista, caracterizada por seus ciclos e crises, como momentos inerentes a esse tipo de sociedade, que produzem a superestrutura que se manifesta também no interior da escola.

É imprescindível evidenciarmos a luta de classes ao pesquisar um fenômeno educativo, porque a educação é importante mediadora da hegemonia, e essa mediação se dá, entre outros fatores, por meio do papel do Estado na sociedade capitalista.

Há um pressuposto, também comum, de que a educação não está, ou pode não estar ligada à ordem que produz as desigualdades. [...] No entanto, apesar de ser falso, e talvez por causa disso, desempenha um importante papel justamente na legitimação da ordem econômica que produz as injustiças criticadas. (CUNHA, 1983, p. 55).

Dito isso, não podemos analisar a educação como produtora, reprodutora e “dona” de suas práticas, colocando sobre ela e seus agentes toda a responsabilidade de suas ações, porque existem diversos ordenamentos e múltiplas determinações que definem o que é ou o que deve ser a educação. E sob esse ponto de vista, também não podemos deixar de mencionar que a educação está em crise, ou esteve em crise, no momento analisado, porque ela não estava direcionada aos interesses da classe trabalhadora. Ao contrário, a educação tem “dono”, e ela é um sucesso: “a educação nunca esteve em crise, desde os jesuítas até hoje”

(SANFELICE, 1996, p. 2). A crise da educação só é manifesta quando as demandas enunciadas pelo discurso hegemônico não ocorrem conforme suas exigências e o traçado de seus objetivos: “[...] a crise da educação tem o seu lado verdadeiro quando, apesar de todos os esforços das elites, dos governantes, do estado burguês, a educação não funciona exatamente como delimitada pelos seus projetos.” (SANFELICE, 1996, p. 3).

Por essas determinações é que as práticas disciplinadoras na Escola Normal Dom Aquino Corrêa dispuseram um arsenal de regras de convívio nas relações educativas, restringindo a liberdade e a autonomia dos educandos, futuros professores. Esse caráter submisso dos normalistas foi expressão marcante daquilo que Gramsci (1978) preconizou que a classe trabalhadora deveria buscar: a sua “autonomia histórica”.

O controle unilateral sobre as práticas escolares, representado pela figura da direção escolar, denotou o emprego de forças hegemônicas para esvaecer a concepção de mundo própria da classe trabalhadora, elaborada crítica e conscientemente. Se todos somos filósofos, segundo o autor, os normalistas possuíam concepções e elementos contraditórios àqueles que lhes impunham as práticas escolares. Não obstante, devido ao modo de sujeição à dominação, não agiram como movimento contra-hegemônico.

Referimo-nos aos normalistas como classe trabalhadora porque, nos anos 1970, fase em que houve uma expansão nas matrículas escolares, diminuíram-se as dificuldades de acesso dessa classe ao curso de nível médio, no caso, a habilitação de professores.

4.5. O DIPLOMA DO CURSO NORMAL, A VIDA PROFISSIONAL E O FIM DA ESCOLA NORMAL

Nenhuma das entrevistadas relatou que, após o diploma do Curso Normal, ficou sem atividade laboral. Naquele momento, ter essa certificação conferia empregabilidade, tanto pela qualificação docente, pois existia grande quantidade de leigos em salas de aula, como pelo reconhecimento social dos normalistas como modelo de educação para as crianças.

A entrevistada Lima (2017) atuou com a educação de crianças em idade pré-escolar e alfabetização. Durante o Curso Normal, trabalhou na escola Colinos como professora alfabetizadora. Após receber o diploma, passou em concurso do magistério como professora da Educação Infantil na Escola João Magiano Pinto. Segundo ela, era a única instituição que ofertava essa etapa da educação: “era uma Educação Infantil de elite, era uma escola de

Educação Infantil do Bom Senso⁴⁸. Foi uma educação modelo do Estado, só tinha em Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana.” (LIMA, 2017). Ou seja, ela fez parte de um grupo seleto de professores, devido à qualidade da educação oferecida na instituição. Seus professores passavam por formações obrigatórias, oferecidas pelo estado, capacitações realizadas pelos normalistas no estado de São Paulo e financiadas pelo poder público.

A entrevistada Kill (2017) também considera que a procura pela força de trabalho das professoras formadas no Curso Normal era grande devido à escassez de professores. Ela cita que um dos motivos era a opção de apenas casar-se e não exercer atividade trabalhista. Kill (2017) atuou como professora durante o Curso Normal e após, o diploma certificou-a para prestar concurso na rede pública estadual.

Lima (2017) e Kill (2017) atuaram na educação pré-escolar, primária, e em cursos de formação de professores. Constituíram carreira na educação e foram nomeadas para alguns cargos de direção na área educacional: Lima (2017) foi diretora do *Campus* de Três Lagoas, da UFMS (1993-1997), assessora do reitor (1997-1999), reitora por 10 dez anos na Unigran de Dourados, e diretora dessa universidade em Três Lagoas. Kill (2017) foi eleita pelos alunos a ser a diretora da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, devido às suas práticas como professora em prol dos alunos. Relata: “os alunos me pegaram no colo, pedindo para eu ser diretora”. Outras atitudes como profissional da educação levaram-na ao cargo de Coordenadora Regional de Educação de Três Lagoas, onde está atualmente, 2017.

As outras entrevistadas também tiveram carreira na educação, com especificação na área da Educação Especial. A Entrevistada 3 (2017) fez especialização em “Magistério Para Deficiente Mental” na Faculdade *Auxilium* de Filosofia, Ciências e Letras em Lins, SP. Após o seu retorno à cidade de Três Lagoas, atuou na Educação Especial (1981-1984) e em 1985 foi para o ensino regular. Aposentou-se em 2014 pela Secretaria de Estado de Educação (SED). A Entrevistada 4 (2017) também atuou como apoio pedagógico especializado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Três Lagoas, foi professora no Serviço Social da Indústria (SESI) e na Escola Estadual de 1º e 2º graus Afonso Tranim. Atualmente está aposentada pela SED.

Nossa abordagem metodológica não teve o objetivo de evidenciar a trajetória de alguma figura importante, que se destacou no cenário educacional. Os depoimentos das entrevistadas foram cruciais para a nossa inserção no tempo histórico passado, que não

⁴⁸ A entrevistada trabalhou como professora de Educação Infantil na Casa Escola Infantil do Bom Senso em 1976

presenciamos. Apesar de todo o crédito das suas falas, buscamos captar de forma interpretativa o momento vivenciado por elas e, por último, descrevemos uma pequena parte de suas trajetórias laborais. Entrevistamos ex-normalistas que não abandonaram o magistério, o que enriqueceu a compreensão do que produziu a Escola Normal de Três Lagoas, encerrada em 1975.

Poderíamos nos aprofundar na imensidão de experiências dessas ex-normalistas, concentrar nossa pesquisa nas suas práticas culturais, salientar as suas representações sociais no campo da História Oral. Mas como a nossa escolha de análise de dados é materialista dialética, buscamos evidenciar a instituição escolar como disseminadora de práticas hegemônicas para manter determinada ordem vigente, sem deixar de lado as produções culturais dos agentes envolvidos. Como postula Saviani (2007), as instituições se autorreproduzem, respondendo constantemente às suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, embora relativa, em face das circunstâncias sociais que ocasionaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento.

Na nossa concepção de dialética e pelo conceito de contradição, as relações que acontecem na instituição educativa refletem justamente a conexão da subjetividade dos sujeitos, como construção da consciência com base no material, ou seja, as suas experiências com o modo de produção da sociedade e a relação disso com as determinações jurídico-legais do Estado classista, assim como as particularidades manifestas em cada instituição escolar. Ou seja, a instituição escolar tanto reproduz a sociedade quanto autorreproduz as suas relações, devido à síntese de múltiplas determinações provenientes dos diversos condicionantes sociais que sobre ela recaem. Nesse enunciado, as práticas culturais e escolares também fazem parte da totalidade.

A Escola Normal, como instituição formadora de professores para atuarem até a 4ª série, alcançou uma parte da população provinda da classe trabalhadora. Foi condição para elevar o grau de participação na sociedade e propiciar maior visibilidade e importância da profissão de professora, principalmente ex-normalistas, porque naquele tempo havia leigos ministrando aulas. Isso significou uma prerrogativa de conquista de outros espaços no cerne da administração da cidade, além de reconhecimento social.

Ser normalista era qualidade e parâmetro de ordem, honestidade, disciplina. Era um encargo que a sociedade lhe conferia para formar a mocidade, mas não havia reconhecimento material da profissão. Tal fato redundou no próprio esforço educacional das ex-normalistas, que recorreram a cursos de pós-graduação para ascenderem e melhorarem seus salários ou

postos laborais, com muita educação e formação para um afinamento na carreira profissional. Mas a Escola Normal foi a primeira formação que definiu os trajetos materiais.

A Escola Normal teve fim com a Lei 5692 de 1971. As fontes empíricas permitiram abordar o objeto de estudo até 1975, ou seja, até o ano que a instituição estendeu seu funcionamento na cidade de Três Lagoas. As ex-normalistas lembram-se, com nostalgia, do período em que se formaram. Apontam os aspectos positivos daquela formação de professores, em oposição aos cursos de formação de professores de hoje.

Antes, a gente sentia nos professores uma maior responsabilidade com a nossa formação. Os professores se preocupavam muito com o tipo de professores que eles iam colocar no mercado. Então, nós éramos chamados no particular, para falar se nós tínhamos vocação ou não, onde era nossa dificuldade. E isso na faculdade já não teve, os professores preocupados com esse tipo de formação. Eu creio que o que foi determinante nessa situação é que o professor tinha uma valorização da sua carreira, o cargo de professores era disputado, havia uma disputa. Então, a valorização do professor e o prestígio que o professor tinha, era difícil dar acesso a qualquer pessoa ser professor. (LIMA, 2017).

Pela sua fala, transparece que a competição se deu pela carreira iminente, como se o diploma do Curso Normal fosse condição para o sucesso no emprego docente. Entretanto, ao perguntarmos se essa disputa estava ligada a questões materiais e de salário, a resposta foi negativa. Então, o reconhecimento docente naquele período focou no reconhecimento social intangível, de concepções de mundo. Não se tratou de reconhecimento em termos materiais de salário. Perguntamos sobre tal reconhecimento nos dias atuais:

Não existe esse prestígio, a demanda é bem maior. Não existe uma preocupação, vamos dizer assim, uma conscientização, a respeito da responsabilidade do seu cargo, por parte do aluno, principalmente. O aluno não tem noção do que é ser professor, que ser professor é você ser parâmetro. Se você perguntar assim para mim: Bazé⁴⁹, quais foram os professores que te influenciaram para você ser a pessoa que é hoje? Eu vou falar para você, na faculdade foi fulano, fulano, fulano e no magistério foi fulano, fulano, fulano. Porque você seleciona pessoas que você quer ser igual a eles. Você sabe quem é bom professor e quem não é. E você quer sempre ser igual ao seu bom professor. É bom professor não porque você gosta dele, é bom professor porque tem uma preocupação com você e desenvolve uma excelente aula, você sabe que aquela aula valeu a pena por ser uma aula. (LIMA, 2017).

Lima (2017) aponta o reconhecimento social em relação à idoneidade profissional das normalistas, mas não com respeito à remuneração. Manifesta a sua preocupação quanto à comparação entre a formação proficiente que tinha o professor àquela época e a formação despropositada atual. Tanto relaciona os aspectos do corpo discente como a aparência do

⁴⁹ Bazé é o sobrenome do pai da entrevistada. Nesse momento, ela se autointerpela pelo sobrenome.

planejamento dos professores formadores nas universidades. Ela ressalta a importância que deve ter uma aula planejada com seriedade e predominância nos aspectos do ensino e aprendizagem. Além disso, menciona a inconsciência dos alunos das licenciaturas, no tocante à profissão que irão exercer, diferentemente da formação oferecida na Escola Normal, *locus* predominantemente prático, com foco na postura de um professor moralmente apto para o ofício.

Outros indícios de indisciplina e desestruturação da família tradicional – pai provedor, mãe dedicada aos afazeres domésticos e filhos – também foram listados nas entrevistadas como motivos para a perda do reconhecimento com a profissão docente e sua consequente desvalorização: “Vejo a decadência do educador com muita tristeza. A família desestruturou, não existe respeito. Sendo assim, não tem êxito a aprendizagem: o papel fundamental ‘amor e respeito’.” (KILL, 2017). Nas palavras da Entrevistada 4 (2017), em resposta sobre o “antes e o depois” na formação de professores e no panorama educacional:

É difícil fazer um paralelo, quando você está fora do sistema há tanto tempo: mais de 10 anos. As mudanças na educação em geral acontecem todo dia, começando pela família, desde sua formação até a responsabilidade perante os filhos. As informações que chegam até nós, pela mídia, nos dizem que a disciplina, a falta de respeito e o envolvimento família-escola desencadeiam uma enorme diferença entre o ontem e o hoje. (ENTREVISTADA 4, 2017).

A análise das diferenças entre “antes e depois” baseou-se também na estruturação da família e no crescente descaso com a educação, na resposta da Entrevistada 4 (2017), que aponta a depreciação dos dois aspectos: “a valorização da educação, tanto pelos educadores quanto pela família dos alunos, que hoje é bastante precária.”.

Ressalta-se que a comparação entre o antes e o depois são atemporais, se não considerarmos o tempo histórico de cada ideia pedagógica e prática escolar. Por isso, as entrevistadas mostraram-se imprecisas nas respostas, ao comparar a Escola Normal com a Pedagogia de hoje, assim como a respeito do panorama educacional. O questionamento que estruturamos para as respostas dadas foi: “Em sua vivência do “antes e depois” no cenário educacional brasileiro, cite algumas comparações que mais lhe chamam a atenção, por exemplo: relação professor-aluno, disciplina, respeito, êxito no ensino e aprendizagem, conteúdos, formação para o trabalho, o acesso à escola, entre outros... quais você acredita que são as determinações para essas diferenciações entre o ‘antes e o depois’.” Ou seja, a nossa questão também foi imprecisa, porque pretendíamos encerrar este trabalho com diversas reflexões acerca da política de formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia, seu público-alvo, e em que escola esses formandos trabalhariam.

São reflexões amplas, que só podem ser analisadas sob diversos pontos de exame: a expansão do ensino trouxe consigo uma classe diferente para a escola; as leis de combate ao desrespeito à peculiaridade infantil eximiram quaisquer formas de punição nessas instituições; a necessidade da força de trabalho feminina e o movimento feminista desencadearam mudanças nas instituições tradicionais, como a Igreja e a Família, que expugnaram o direito de escolha de homens e mulheres. Cada ponto desses pode ser intensamente debatido, mas quanto à formação de professores, afirmamos que todos eles estão intrincados para o “antes e o depois” na história da formação docente.

Por fim, nesse quarto capítulo verificamos nos depoimentos de duas das entrevistadas – filhas de ferroviários – a concepção ideológica que considerava a educação como meio para melhorar as condições de vida, e manifestam que a Escola Normal foi uma etapa de suas respectivas escolarizações que as levaram a constituir uma carreira profissional na educação.

Também, conforme os depoimentos percebemos que Jean Piaget, foi o principal autor estudado no período militar no curso de formação de professores analisado, pois todas as entrevistadas lembraram de seu nome, momento político de base educacional tecnicista. Outro aspecto dessa conjuntura política foram as práticas de disciplinamento e controle as quais eram impostas aos alunos, professores e funcionários pela direção escolar. Mas mesmo com tal rigidez, a disciplina História e Filosofia da Educação (1973-1975) foi ministrada pela professora de forma criativa com diversas metodologias, tais como: teatro e musicalização.

Investigamos as práticas escolares porque elas fazem parte da soma de determinações: ideológicas, econômicas, políticas, culturais, educacionais que também fazem parte da superestrutura. Dessa forma, também estão postos os movimentos contraditórios: tanto a hegemonia, como o movimento subjetivo contra- hegemônico dos indivíduos que estiveram presentes na instituição, estes reproduziram a hegemonia, mas também produziram sua própria concepção de mundo, enquanto indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Normal foi uma instituição reconhecida socialmente, que surgiu com a necessidade de se formarem professores para suprir a escolarização primária. A urgência da escola primária não proporcionava tempo, condições materiais ou disposição estatal para a maior parte dos cursos de professores responsáveis por formarem as crianças em idade de alfabetização. A Escola Normal dos anos 1940, em continuidade com experiências anteriores brasileiras, seguiu o nível médio de oferecimento desse ensino, não resgatando valores do ensino superior.

No período imperial, a formação de professores seguiu modelos pedagógicos das nações desenvolvidas como credenciais a serem seguidos, a matriz francesa. No Brasil, a Escola Normal veio para formar a classe burocrática do Estado nesse primeiro momento. Nas instituições formadoras, havia professores sem formação específica, demanda que aos poucos foi se resolvendo, mediante as instituições de Ensino Superior que foram surgindo e começaram a oferecer cursos de especialização.

Essa tendência, no estado de Mato Grosso, verificou-se na formação do corpo docente da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, que cursou áreas específicas da Pedagogia em faculdades do interior de São Paulo. No decorrer da pesquisa, identificamos que duas ex-professoras da Escola Normal investigada se formaram em Lins- SP.

A Escola Normal Dom Aquino Corrêa formou, a classe trabalhadora, em especial filhas de ferroviários, população que esteve presente na região do Bolsão de Mato Grosso para a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil. Como vimos, Vladimir Lenin aponta que a presença desse tipo de infraestrutura nos países periféricos, deveu-se à necessidade do modo de produção capitalista, na sua fase imperialista, ir em direção ao monopólio. As frações coronelistas do estado estiveram ligadas a esses capitais internacionais, pois eram grandes proprietários rurais, usineiros e comerciantes. Como teoriza Alves (2002), a regionalidade submerge em relações amplas no contexto da totalidade. Mas por outro lado, a Escola Normal Dom Aquino Corrêa também formou os filhos de pequenos burgueses e camadas médias, principalmente comerciantes e fazendeiros.

Nosso trabalho evidenciou prioritariamente a ação do Estado na educação. Mediações disso foram demonstradas com o currículo e as práticas escolares, que são históricas, e tal como aconteceram no período analisado, foram a síntese de determinações principalmente hegemônicas.

Compreender a história de uma instituição escolar também pode contribuir para os atores que dela fizeram parte, a fim de identificá-la como produto histórico das demandas de uma determinada sociedade. Isso prova as transformações que ocorreram até os dias atuais, resgatando a criticidade sob o ponto de vista da futura transformação de organizações sociais, como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar, buscando uma Gestão Democrática da educação pois, como se evidenciou, a educação das jovens normalistas seguia imposições unilaterais.

No decorrer da pesquisa, verificamos que Três Lagoas era ponto de passagem obrigatório dos comerciantes, devido à sua posição geográfica com relação a São Paulo. Também se identificou que os principais estímulos de ampliação econômica da cidade estiveram associados à construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, à expansão da pecuária, à instalação da Usina Hidrelétrica de Jupiá e ao surto desenvolvimentista que abriu investimentos para a exploração de eucalipto, potencial natural de que dispunha a cidade e que foi a raiz do agronegócio em Três Lagoas. Esses foram os marcos determinantes para a consolidação de uma das seis Escolas Normais públicas do estado de Mato Grosso. Seu desenvolvimento econômico desencadeou o aumento populacional e a demanda por educação para atender a esse contingente escolarizável.

Outras especificidades puderam ser demonstradas: havia um número grande de escolas municipais, isso significa que havia investimentos provenientes dos recursos do município. Três Lagoas, se desenvolveu de forma urbana, diferente da maior parte do território de Mato Grosso, e as redondezas de São Paulo próximas à Três Lagoas. E o equilíbrio entre as classes trabalhadoras e classe média no acesso à Escola Normal, principalmente se considerarmos a idade dos ex-normalistas, eram jovens.

No capítulo 3 constatamos a origem profissional dos progenitores dos educandos. Aferimos que a maior parte dos alunos da instituição eram filhos de ferroviários, em segundo lugar de fazendeiros e, em terceiro lugar, de comerciantes. A Escola Normal em Três Lagoas surgiu em 1952, funcionou em salas de aula emprestadas da Escola João Magiano Pinto até 1973. De 1952 a 1959, o curso foi oferecido sob “regime intensivo”, período em que foram matriculados 57 alunos. De 1960 a 1975, totalizaram 760 matrículas. Pela direção da escola passaram seis gestores diferentes, dois dos quais eram da família Ferreira Botelho, provenientes do segmento militar, em pleno auge dos anos de ditadura. Nos livros de “Portarias” eram registradas as datas e os professores responsáveis por aplicar as avaliações orais e escritas, que aconteciam no final de cada período, duas vezes ao ano.

No documento “Ata de Resultados Finais” constavam os nomes das disciplinas oferecidas e os resultados das provas de cada aluno, por disciplina. Verificamos a constante rotatividade da estrutura curricular e analisamos, conforme os ideais escolanovistas e a produção tecnicista do regime militar, duas tendências pedagógicas que determinaram parcialmente a estrutura do curso. Também observamos que não houve, pelo menos no nome das disciplinas, a junção entre fundamento e metodologia aplicado a determinada área do conhecimento. Por isso fragmentaram-se História, Geografia, e Ciências, por um lado e, por outro, Metodologia.

No quarto capítulo, analisamos as entrevistas realizadas, pelas quais enfocamos as práticas escolares. Encontramos ex-normalistas que seguiram a profissão de professoras. Com relação ao aporte teórico e metodológico da formação oferecida na instituição, vimos que, de acordo com as entrevistadas, houve preponderância em estudar Jean Piaget. Tanto nas conversas informais (com aquelas pessoas que não quiseram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) como nas gravações realizadas, o autor foi lembrado em primeiro lugar.

Na disciplina História e Filosofia da Educação, identificamos a metodologia aplicada nas aulas, os materiais utilizados e outras questões relacionadas à organização do trabalho na escola. A partir dos dados coletados, confirmamos a existência de práticas de disciplinamento e controle de forma rígida, instituídas primeiramente pela diretora da escola, e seguidas pelos professores e alunos. Contavam com a conivência dos pais as medidas de punição por mau comportamento infringidas pelas autoridades escolares.

As investigações sobre as instituições escolares são históricas e, portanto, transitórias. Para compreendermos a consolidação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, levamos em conta, primeiramente, a conjuntura em que se materializou. A política nacional e local nacionalista e a economia com base no desenvolvimentismo foram especificidades relacionadas ao modo de produção capitalista que se configuraram na conjuntura, em termos de totalidade, mas que definiram peculiaridades, tais como: o público que atendeu (classe trabalhadora), padrões de comportamento e disciplina (relacionados ao regime militar), a relação dos normalistas com a sociedade e suas atividades profissionais (era emergente a força de trabalho de professores qualificados no ensino primário).

A política com base no princípio nacional-desenvolvimentista, vigente tanto no período pós-Vargas quanto no início da ditadura militar, foi o cenário econômico e cultural no qual esteve inserida a instituição. Os determinantes educacionais e ideológicos do período também interagiram com os desígnios do mercado, e estes com a produção intelectual de cada

momento histórico, definindo, algumas das práticas educacionais na instituição. Os autores estudados e a forma de trabalho com os conteúdos foram singularidades que dependeram dos indivíduos envolvidos no processo educacional. As formas de avaliação, de disposição do espaço escolar, e a preponderância de disciplinas técnicas ou cognitivas levaram em consideração a autonomia relativa da escola.

Também enfatizamos que, além de reproduzir a própria organização da sociedade, a Escola Normal produziu suas próprias interações com esses determinantes externos a ela, formando uma identidade mediada por fatores pré-estabelecidos, ou seja, ordenamentos legais, e outros não firmados previamente, como as próprias subjetividades de alunos e professores que dela fizeram parte. Prova disso são as impressões pessoais que cada segmento participe da instituição tem da educação ali desenvolvida. As ex-alunas relatam que a postura disciplinar coibia todo o quadro de pessoas envolvidas nas suas práticas.

Relacionamos a singularidade da Escola Normal Dom Aquino Corrêa em um contexto amplo, a totalidade capitalista. As múltiplas determinações da base material adequam seus valores mas, em contraposição, produzem a subjetividade como a coexistência dos contrários.

Concluimos que a implantação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi produto de inúmeras mediações, inúmeras circunstâncias se entrecruzando, do abstrato para o material, e deste para aquele, em movimento dialético: da instância familiar para a escolar; da premência federal para a municipal; da prática da ordem e controle pelos agentes educativos e da família; da normatização legal para a autonomia escolar, mas sem abrir à participação externa; dos princípios liberais e positivistas e dos princípios morais religiosos; de métodos escolanovistas ao tecnicismo... contradições que estiveram presentes na formação de professores, resultado de múltiplas determinações.

Uma lacuna, para próximos estudos, é o tipo de formação que tiveram os professores da Escola Normal Dom Aquino Corrêa. A partir dos anos 1970, esses profissionais aparecem com formação específica, inclusive especialização e formação em nível superior. Mas nas primeiras décadas de existência dessas instituições, provavelmente se encontrarão pessoas com outras formações que não as de professores, inclusive políticos, médicos e advogados, entre outros.

Consideramos que seria interessante, também, em futuras pesquisas, entrevistar pessoas que cursaram o Normal sem o objetivo de lecionar, assim como encontrar pessoas que estudaram nos anos 1950 e 1960, que não conseguimos localizar. Outro tema seria como se efetivaram as disciplinas do currículo – não averiguamos, neste trabalho, como eram ministradas pelos professores responsáveis de cada uma das cadeiras. Ainda seria relevante

identificar como essa organização se dava nas outras disciplinas – para tanto, haveria que procurar outros antigos professores da Escola Normal, além disso, verificar a relação entre o número de professores efetivos e contratados se de fato eram professores de outros cursos, escolas públicas ou privadas.

No decorrer da pesquisa, tivemos dificuldade para encontrar antigos docentes que se dispusessem a participar. Alguns não aceitaram gravar entrevistas, sequer assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ainda outro tema significativo seria a iniciativa da Escola Normal de Corumbá, aberta mediante a Lei de 27 de dezembro de 1961 – não encontramos trabalhos que trataram da temática. Outro questionamento que pode ser abordado em futuras pesquisas são as similaridades entre as iniciativas de formação de professores nos diversos municípios. Recuperar resquícios de materiais didáticos utilizados nas instituições, reconstruir as práticas de Mato Grosso, intercalando as diferentes Escolas Normais que funcionaram concomitantemente no período 1948-1975, não tomando como base apenas uma instituição, mas todas as iniciativas no sul de Mato Grosso: Aquidauana, Campo Grande, Ponta Porã, Paranaíba, Três Lagoas, Corumbá, na esfera de administração estatal ou confessional, refundindo suas respectivas historicidades.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA MATO-GROSSENSE DE LETRAS. **D. Francisco de Aquino Corrêa:** Biografia. Disponível em: <<http://academiadeletrasmt.com.br/cadeiras/cadeira-4/71-d-francisco-de-aquino-correa>>. Acesso em: 20 mar. 2017

ABRUCIO, F. L. A dinâmica Federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P de. SANTANA, Wagner. (Orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. pp. 39-70, Brasília: UNESCO, 2010, 300 p.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da Rural:** narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ALVES, G. L. **Mato Grosso e a história – 1870-1929:** ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro. São Paulo, SP: Boletim Paulista de Geografia, n. 61, p. 5-81, 1984.

_____. **Mato Grosso do Sul:** o universal e o singular. Campo Grande, MS: Uniderp, Campo Grande, MS, 2002.

_____. Em busca da historicidade das práticas escolares. In: NASCIMENTO, I. M. et al. (org.) **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, Sorocaba, Ponta Grossa: Autores Associados, 2007. p. 255-266.

_____. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, W. A. O germinar do discurso de progresso/industrialização em Três Lagoas/MS na década de 1970. **Revista Latino- Americana de História.** Vol. 4, No 14 (2015): Dossiê História Política: temas, fontes e problemas. P. 185- 206. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/20/showToc>>. Acesso em: 20 dez. 2017

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT**. Campinas: Autores Associados, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, C. B. Z. M. **O Ensino da Didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: Ordem e Controle?**. 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 1997.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. Á guisa de um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil. O movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/ federativas (1835-1960). In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Alínea, 2008.

ARRUDA, Odineia de Oliveira. BRITO, S. H. A. A Educação Salesiana na Escola Dom Bosco de Corumbá/MT (1956/1970). HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p. 164–179, jun. 2006 . Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art12_22.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

AZEVEDO, L. C. S. S. **Escola Normal “Carlos Gomes”**: memória e formação de professores. 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BASTOS, M. H. C. **A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)**. História da Educação. SPHE\FaE\UFPel: Pelotas. p. 95 – 119, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.seer.ufgrs.br/asphe/article/viewFile/30722/pdf>> Acesso em: 10 mar. 2017.

BEZERRA, Artur D'Amico. **A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959-1974)**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2015.

BITTAR, Marisa. FERREIRA JUNIOR, Amarilio. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 107, p. 489-511, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200010 >. Acesso em: 28 jul. 2016.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009.

_____. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. **Multitemas**. s n. 15, out. 1999. Disponível em: < <http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/1136/1075> >. Acesso em: 20 dez. 2017

BORBA, F. S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html >. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Lei 37 de 14 de abril de 1836. Criando a Escola Normal e providenciando os professores de primeiras letras. **Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Provincial e alguns atos do Governo, publicado**, Província da Bahia, p.121-125.

cx

_____. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil**, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 13 mar. 2018

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 646, 1946a.

_____. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 640, 1946b.

_____. **Ato Institucional N° 5, de 13 de Dezembro de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, vol. 5, p. 59, 1971.

BRITO, S. H. A de. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. 393 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BRITO, S. H.; RODRÍGUEZ, M. V.; BEZERRA, A. D. Marcos legais para a institucionalização da formação docente em Mato Grosso (1910-1970). **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 177-197 jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/2073/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, I. M. et al. (org.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, Sorocaba, Ponta Grossa: Autores Associados, 2007. p. 151-164.

CARVALHO, Luciana Belissimo de. **Implantação e consolidação da Escola Normal no Sul de Mato Grosso: Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975)**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2014.

CASTANHA, André Paulo. Escolas Normais no Século XIX: um estudo comparativo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02_32.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CASTANHO, S. E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C. NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 37-63.

_____. Memória, História e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**: Campinas, nº 67, p. 154-164, mar, 2016.

_____. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, I. M. et al. (org.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, Sorocaba, Ponta Grossa: Autores Associados, 2007. p. 39-58.

CASTRO, Cleyde Oliveira de. **Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das ideias sobre a Escola Nova no território federal do Acre (1946/1951)**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CATTANIO, Maria Bernadeth. **A dinâmica urbana e a estruturação espacial de Três Lagoas**. 1976. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, Bauru, 1978.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo, SP: Abril, 1973. p. 02-39.

CONSTRUCTORA DE Jupiá e Ilha Solteira. Romain Lesage. Produção de Romain Lesage. Rio de Janeiro: Romain Lesage Produções Cinematográficas, 1971. **Online**. Disponível em: <<http://www.3lagoas.com.br/turismo/arquitetonico/usina-hidreletrica-de-jupia>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CORRÊA, V.B. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889-1943**. Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

COSTA, E. R. de S. **Saber Acadêmico e Saber Escolar: História do Brasil, da Historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX.** 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Geras, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, Larissa Martins. **A trajetória de Wilma Rodrigues de Souza: formação e identidade de uma professora negra no sul de Mato Grosso.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1983.

_____. _____. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, SP: Cortez, 2000.

DELGADO, E. R. R. **Memórias de um professor da Escola Normal: Umuarama – Paraná (1967-1976).** 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade; a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIÁRIO DA SERRA. **Divisão de Mato Grosso: nasce um novo estado.** Campo grande, MT, 23.07.1977.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à “O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte”. In: MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, 1988. p. 203-285.

ENTREVISTADA 3. **Entrevistada 3.** Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas: 28 de fevereiro de 2017.

ENTREVISTADA 4. **Entrevistada 4.** Entrevista concedida à autora Hellen Caroline Valdez Monteiro Três Lagoas: 28 de fevereiro de 2017.

ESCOLA ESTADUAL DOM AQUINO CORRÊA. **Ata de Resultados Finais.** (1952-1975). Três Lagoas.

_____. **Livro de Matrículas.** (1952-1975). Três Lagoas.

_____. **Livro de Registros de Professores e Auxiliares da Administração.** (1967). Três Lagoas.

_____. **Livro de Portarias da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.** (1952-1961). Três Lagoas.

_____. **Livro de Exames de Adaptação da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.** (1967-1975). Três Lagoas.

_____. **Livro Termo de Compromisso do Ginásio Estadual 2 de Julho.** (1956). Três Lagoas.

_____. **Livro Termo de Compromisso do Ginásio Estadual 2 de Julho.** (1956-1975). Três Lagoas.

_____. **Livro de Matrículas da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.** (1964-1969). Três Lagoas.

FERREIRA, R. de C. O. **A Escola Normal da Capital:** instalação e organização (1906-1916). 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, N. M. L. **Alda Lodi, entre o Belo Horizonte e Nova Iorque:** um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, A. G. B. de. **“Vestidas de Azul e Branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério (1920-1950). 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Por uma História das Práticas de Formação Docente**: um estudo comparado entre duas Escolas Normais de Ribeirão Preto-SP (1944-1964). 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2007.

GARCIA, N. C. D. **Do Curso Normal ao Magistério**: o curso Normal Estadual em Paranaíba/MT (1967-1975). 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GONÇALVES, Arlene da Silva. **Os Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional**: o Grupo Escolar Joaquim Murтинho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910 - 1950). 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. COUTINHO, C. N. (trad.) 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

_____. Antonio. **Concepção Dialética da História**. COUTINHO, C. N. (trad.). 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Rev. Bras. Educ.** 2000, n.14, pp.108-130. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 18 jul. de 2017.

INÁCIO, F. P. de S. **A Política de Formação de Professores em Goiás no contexto dos Acordos MEC-USAID (1961-1983)**. 2011. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

JORNAL DO POVO. **100 anos de Três Lagoas**. Três Lagoas, 2015.

LEMES, M. S. **A territorialização do capital e as contradições da educação do campo na microrregião de Três Lagoas (MS)**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

LENIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo, SP: Global, 1987.

LHULLIER, Cristina. **As ideias psicológicas e o ensino de Psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950**. 1999. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LIMA, G. G. GATTI JÚNIOR, Décio. Manuais de História da Educação e os Ideários da Doutrina Católica para a Formação de Professores no Brasil (1936-1945). **X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira**. Unicamp: Campinas, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/939/234>>. Acesso em 26 jun. 2017.

LIMA, Danilo Morais. **História do Ensino de Língua Portuguesa na Formação de Normalistas do Instituto Nossa Senhora da Piedade (1953-1969)**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

LIMA, Terezinha Bazé. **Terezinha Bazé Lima**. Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas: 26 de fevereiro de 2017.

LIPSITT, P. L. REESE, W. H. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez. 2000.

KILL, Marizeth Bazé. **Marizeth Bazé Kill**. Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas: 27 de fevereiro de 2017.

MALAN, Pedro Sampaio. Relações Econômicas Internacionais do Brasil (1945- 1964). In: FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil Republicano**, tomo III: economia e cultura (1930- 1964). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1997, pp. 51- 106.

MALHEIROS, Rogério Guimarães. **Formação de professores na Província do Grão-Pará: os discursos de seus administradores acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838-1871)**. 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MANCINI, A. P. G. SILVA, P. N. O. A Escola Normal Nossa Senhora da Conceição no Município de Dourados/MS (1940-1970): Saberes Escolarizados na Formação de Professores. **V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino E A Pesquisa Em História Da Educação**. Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=144>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARCÍLIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

MARTIN, Andrey Minin. Um Estudo de Caso: a Construção da Pesquisa Histórica por meio da História Oral no Assentamento Pontal do Faia – MS. BORGES, Maria Celma. ALVES, Walter Assis. (Org.). *Semana de História: O Ensino e a Pesquisa na Construção da História 2005*, Anais, 19 a 23 de setembro de 2005 Campus de Três Lagoas - UFMS Unidade 1 ANAIS EDITORA UFMS, TL 2006

MARTINS. M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia. Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, C. J. SAVIANI, Dermeval. (org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 123- 159.

MARX, K. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1988. p. 203-285.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. FERNANDES, Florestan. (trad.) 2ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MATO GROSSO. Decreto n. 266, de 3 de dezembro de 1910. Cuiabá: **Diário Oficial**, 1910.

_____. Decreto n. 742, de 29 de setembro de 1926. Regulamento da escola normal da capital. **Gazeta Oficial do Estado de Matto-Grosso**, diversas publicações, Cuiabá, 1926.

_____. **Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Matto-Grosso. Cuiabá, 1927. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927%2C%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Dr. Annibal Toledo, Presidente do Estado de Mato-Grosso e lida na abertura da 1ª. Sessão Ordinária de sua 15ª. Legislatura**. Cuiabá, 1930.

_____. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Matto-Grosso Fernando Correia da Costa à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1951.** Cuiabá: Imprensa Oficial, 1951.

_____. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Matto-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1952.** Cuiabá: Imprensa Oficial, 1952.

_____. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Matto-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1953.** Cuiabá: Imprensa Oficial, 1953.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Lucrécia Stringhetta Mello.** Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas: 27 de fevereiro de 2017.

MENDONÇA, N. D. **A (des)construção das (des)ordens: poder e violência em Três Lagoas, 1915-1945.** 1991. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: UNICAMP, 1999.

MONTEIRO, Carolina. **A escrita na escola primária: repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAES, L. E. L de. **Adeus Professoras...** O curso do Magistério Acabou. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)**. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais- PR**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, J. C. SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 50-78.

NOGARO, Arnaldo. **Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial**. 2001. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NOGUEIRA, A. C. da S. **Marcos possíveis para reconstituir a história da Instituição Escolar Júlia de Souza Wanderley: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967)**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, O. L de. **Três Lagoas: suas ruas, sua memória, sua história**. Três Lagoas: GDB Print, 2009.

OLIVEIRA, R. T. C. RODRÍGUEZ, M. V. A Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso (1930-1950). In: FERRO, O. M. dos R. (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 99-127.

OLIVEIRA, Gilberto Abreu de. **A trajetória da normalista Maria Constança Barros Machado no Sul de Mato Grosso (1913-1966)**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

ORSO, P. J. História, Instituições, Arquivos e Fontes. **Revista HISTEDBR On-line:** Campinas, número especial, p. 228-238, mai, 2012.

ORTIZ, Fernanda Ros. **A Escola Normal de moças das elites:** um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946-1961). 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2014.

OZELIN, Jaqueline Rampeloti. **Periódicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos:** Educação Moral, Civismo e Higiene (1911-1923). 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1930 a 1960: A Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia Cidadã.** Cadernos de Formação. História da Educação. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, 2005, p.61-74.
Disponível em: <https://www.academia.edu/4603162/educacao_avalicao>. Acesso em: 01 de jun. de 2015.

PASA, F. R. O. BRITEZ, A. E. Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora no Sul de Mato Grosso: em relevo a educação de moças em Campo Grande (1946-1961). **XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Científica Regional da Anped. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2014. Disponível em:
<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=8&titulo=&autoria=&genero=&palavra_chave=>>. Acesso em 23 fev. 2018.

PAXECO, Eduardo. O Golpe de 1964 e a Construção da Hidrelétrica de Jupia. BORGES, Maria Celma. PAXECO, Eduardo. LAZARINI, João Batista, et al. (Org.) UFMS, Campus de Três Lagoas, curso de História. XI Semana de História. História, Historiografia: perspectivas e desafios. 08 a 12 de setembro de 2008. Anais, p. 404-415.

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894):** interseções entre os ideais de professor e de escola. 2012. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PESSANHA, E. C. ARAUJO, C. B. Z. M de. Duas práticas pedagógicas na formação de professores brasileiros na década de 1930: livros e cadernos. **História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 139-166, 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, formando mestres: a biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883).** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://asterope.recad.usp.br/prod/unid/fe/edf/BE2-0.html>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

PISANESHI, L. S. C. **O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais:** uma abordagem histórica. 2008. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

QUEIROZ, P. R. C. **As curvas do trem e os meandros do poder:** o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904-1908). Campo Grande, MS: UFMS, 1997.

RODRÍGUEZ, M. V. BRITO, S. H. A de. Organização do Trabalho Didático nas Escolas Normais. **XXIII Seminário de Integração Acadêmica** do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2016. Campo Grande, MS. Mesa redonda – Devolutivas de Pós-Doutorado.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis : Vozes, 2006.

_____. _____. _____. 1987.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Deus quer, o homem sonha a cidade nasce**: Campo Grande Cem anos de História. Campo Grande, MS: FUNCESP, 1999.

SABOYA FILHO, E. G. de. **Mato Grosso e a Reforma educacional Pedro Celestino (1910)**: produto histórico do Imperialismo. 1992. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, MS. 1992.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, I. M. et al. (org.) **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, Sorocaba, Ponta Grossa: Autores Associados, 2007. p. 75-93

_____. História das Instituições Escolares: desafios teóricos. **Série Estudos**. Campo Grande, MS: UCDB. n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

_____. Crise! Que Crise!. **Revista Nuances**. Vol. II, 1996.

SANTOS, Elias Souza dos. **Educação Musical Escolar em Sergipe**: uma análise das práticas da disciplina Canto Orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971). 2012. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, I. M. et al. (org.) **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, Sorocaba, Ponta Grossa: Autores Associados, 2007. p. 3-30.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr, 2009
. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jun. 2017.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C. NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-9.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria. v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 24 out. 2017

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540\68 e 5.692\71. In: **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. GARCIA, W. E. (Org.). São Paulo: McGraw- Hill. 1978, p. 174-194.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico- pedagógico. In: BRITO, S. H. A. de. et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SED-MS. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Dom Aquino Corrêa. Secretaria de Estado de Educação: Três Lagoas. 2016.

SCHENEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império**. 2007. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2007.

SILVA, M de O. **A (re)criação do campesinato em Cáceres\MT e no contexto de expansão territorial do agronegócio em Três Lagoas e Selvíria em Mato Grosso do Sul**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação, UFMS, Três Lagoas, 2014.

SILVA, Emerson Correia da. **A configuração do *habitus professoral* par o aluno mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, E. F. de S. P. e. **Escola Normal de Cuiabá: História da Formação de Professores em Mato Grosso (1910-1916)**. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

SILVA, S. S. de O. Educação Secundária Confessional no Sul de Mato Grosso: Ginásio Imaculada Conceição. **Póiesis Pedagógica**. Catalão-GO, v.12, n.2, p. 61-79, jul/dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/33666/17804>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SIMÕES, Caroline Hardoim. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, MS, 2014.

SOUSA, V. L. P. **Internatos: espaço feminino**. Uberlândia: Edufu, v.1, 1, n. 1, p. 37-61, 1992. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/issue/view/306/showToc>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SOUZA, R. F. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.

SOUZA, S. A de. Gestão democrática e arquitetura da escola. **Educação: teoria e prática**. 2012, Vol. 21(38), p.168-185. Disponível em: <

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-139, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

VALDEMARIN, V. T. Vestígios para um reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.

_____. _____. Vestígios para um reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 81-120.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria G.B. de, LOPES, Antônio de P.C. **As escolas normais no Brasil**. Do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

APÊNDICE A – CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA (2ª E 3ª SÉRIE)

Currículo 2ª série (1953-1967)

Ano	1953-1959	1960	1961-1962	1963	1964
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Inglês 4. Psicologia 5. Sociologia 6. Puericultura 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física	1. Português 2. — 3. — 4. — 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. Biologia	1. Português 2. 3. 4. — 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. — 14. Anatomia	1. Português 2. 3. 4. — 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. Biologia 14. —	1. Português 2. 3. 4. — 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. Biologia 14. — 15. Biologia Educacional

Continuação...

Ano		1965	1966	1967
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Inglês 4. Psicologia 5. Sociologia 6. Puericultura 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. Biologia 14. Anatomia 15. Biologia Educ.	1. Português 2. — 3. — 4. — 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. — 10. Ed. Física 11. — 12. Matemática 13. Biologia 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. Ciências Físicas e Biológicas	1. Português 2. — 3. — 4. Psicologia 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. — 10. Ed. Física 11. — 12. Matemática 13. — 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. — 19. Ciências	1. Português 2. — 3. — 4. Psicologia 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. — 10. Ed. Física 11. — 12. Matemática 13. — 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. Ciências Físicas e Biológicas 19. —

Currículo 2ª série (1968-1972)

Ano		1968	1969	1970-1972
Disciplinas	1. Português 2. Francês 3. Inglês 4. Psicologia 5. Sociologia 6. Puericultura 7. Metodologia 8. Desenho 9. Música 10. Ed. Física 11. Pedagogia 12. Matemática 13. Biologia 14. Anatomia 15. Biologia Educacional 16. História 17. Geografia 18. Ciências Físicas e Biológicas 19. Ciências	1. Português 2. — 3. — 4. Psicologia 5. Sociologia 6. — 7. Metodologia 8. Desenho 9. — 10. Ed. Física 11. — 12. Matemática 13. — 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. — 19. Ciências	1. Português 2. — 3. Inglês 4. — 5. — 6. — 7. — 8. — 9. — 10. — 11. — 12. Matemática 13. — 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. Ciências Físicas e Biológicas 19. Ciências 20. Educação Física, Recreação e Jogos 21. Psicologia Geral e Educacional 22. Metodologia e Prática de Ensino 23. Desenho e Arte Infantil 24. Educação Artística	1. Português 2. — 3. Inglês 4. — 5. — 6. — 7. — 8. — 9. — 10. — 11. — 12. Matemática 13. — 14. — 15. — 16. História 17. Geografia 18. Ciências Físicas e Biológicas 19. Ciências 20. Educação Física, Recreação e Jogos 21. Psicologia Geral e Educacional 22. Metodologia e Prática de Ensino 23. Desenho e Arte Infantil 24. Educação Artística 25. Educação Moral e Cívica

Currículo 2ª série (1973-1975)

Ano		1973	1974	1975
Disciplinas	1. Português	1. Português	1. —	1. Português
	2. Francês	2. —	2. —	2. —
	3. Inglês	3. Inglês	3. —	3. —
	4. Psicologia	4. —	4. —	4. —
	5. Sociologia	5. —	5. —	5. —
	6. Puericultura	6. —	6. —	6. —
	7. Metodologia	7. —	7. —	7. —
	8. Desenho	8. —	8. —	8. —
	9. Música	9. —	9. —	9. —
	10. Ed. Física	10. —	10. —	10. —
	11. Pedagogia	11. —	11. —	11. —
	12. Matemática	12. Matemática	12. —	12. —
	13. Biologia	13. —	13. —	13. —
	14. Anatomia	14. —	14. —	14. —
	15. Biologia Educacional	15. —	15. —	15. —
	16. História	16. História	16. —	16. —
	17. Geografia	17. Geografia	17. —	17. —
	18. Ciências Físicas e Biológicas	18. Ciências Físicas e Biológicas	18. Ciências Físicas e Biológicas	18. Ciências Físicas e Biológicas
	19. Ciências	19. —	19. —	19. —
		20. Educação Física, Recreação e Jogos	20. Educação Física, Recreação e Jogos	20. Educação Física, Recreação e Jogos
		21. Psicologia Geral e Educacional	21. —	21. —
		22. Metodologia e Prática de Ensino	22. Metodologia e Prática de Ensino	22. Metodologia e Prática de Ensino
		23. Desenho e Arte Infantil	23. —	23. —
		24. Educação Artística	24. Educação Artística	24. Educação Artística
		25. Educação Moral e Cívica	25. Educação Moral e Cívica	25. Educação Moral e Cívica
			26. Estatística	26. Estatística
			27. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	27. —
			28. História e Filosofia da Educação	28. História e Filosofia da Educação
			30. Psicologia Educacional	30. Psicologia Educacional
			31. Sociologia Educacional	31. Sociologia Educacional
			32. Biologia Educacional	32. Biologia Educacional
				33. —
				34. “Estrutura”
		33. Literatura Brasileira		

Currículo 3ª Série (1961-1968)

Ano	1961-1962	1963-1964	1965	1966-1967	1968
Disciplinas	1. Filosofia 2. Pedagogia 3. Metodologia 4. Sociologia 5. Anatomia 6. Português 7. Desenho 8. Música	1. Filosofia 2. Pedagogia 3. Metodologia 4. Sociologia 5. — 6. Português 7. Desenho 8. Música 9. Puericultura	1. Filosofia 2. — 3. Metodologia 4. — 5. — 6. Português 7. Desenho 8. — 9. — 10. Matemática 11. Inglês 12. Ed. Artística 13. Ed. Física	1. Filosofia 2. — 3. Metodologia 4. — 5. — 6. Português 7. Desenho 8. — 9. — 10. Matemática 11. Inglês 12. Ed. Artística 13. Ed. Física 14. Psicologia	1. 2. — 3. 4. — 5. — 6. Português 7. Desenho 8. — 9. — 10. Matemática 11. Inglês 12. Ed. Artística 13. 14. 15. Psicologia Geral e Educacional 16. Metodologia e Prática de Ensino 17. História e Filosofia da Educação 18. Educação Física, Recreio e Jogos

Currículo 3ª Série (1969-1973)

Ano		1969	1970-1972	1973
Disciplinas	1. Filosofia	1. —	1. —	1. —
	2. Pedagogia	2. —	2. —	2. —
	3. Metodologia	3. —	3. —	3. —
	4. Sociologia	4. —	4. —	4. —
	5. Anatomia	5. —	5. —	5. —
	6. Português	6. Português	6. Português	6. Português
	7. Desenho	7. —	7. —	7. —
	8. Música	8. —	8. —	8. —
	9. Puericultura	9. —	9. —	9. —
	10. Matemática	10. Matemática	10. Matemática	10. Matemática
	11. Inglês	11. —	11. —	11. —
	12. Ed. Artística	12. Ed. Artística	12. Ed. Artística	12. Ed. Artística
	13. Ed. Física	13. Ed. Física	13. —	13. —
	14. Psicologia	14. —	14. —	14. —
	15. Psicologia Geral e Educacional	15. Psicologia Geral e Educacional	15. Psicologia Geral e Educacional	15. Psicologia Geral e Educacional
	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino
	17. História e Filosofia da Educação	17. História e Filosofia da Educação	17. História e Filosofia da Educação	17. História e Filosofia da Educação
	18. Educação Física, Recreação e Jogos	18. —	18. Educação Física, Recreação e Jogos	18. Educação Física, Recreação e Jogos
		19. Sociologia Geral e Educacional	19. Sociologia Geral e Educacional	19. —
		20. Desenho E Arte Infantil	20. Desenho E Arte Infantil	20. Desenho E Arte Infantil
			21. Educação Moral e Cívica	21. Educação Moral e Cívica
				22. Sociologia Educacional
				23. Programa de Saúde

Currículo 3ª Série (1974-1975)

Ano		1974	1975
Disciplinas	1. Filosofia	1. —	1. —
	2. Pedagogia	2. —	2. —
	3. Metodologia	3. —	3. —
	4. Sociologia	4. —	4. —
	5. Anatomia	5. —	5. —
	6. Português	6. Português	6. Português
	7. Desenho	7. —	7. —
	8. Música	8. —	8. —
	9. Puericultura	9. —	9. —
	10. Matemática	10. Matemática	10. Matemática
	11. Inglês	11. —	11. —
	12. Ed. Artística	12. Ed. Artística	12. Ed. Artística
	13. Ed. Física	13. —	13. —
	14. Psicologia	14. —	14. —
	15. Psicologia Geral e Educacional	15. —	15. —
	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. Metodologia e Prática de Ensino	16. —
	17. História e Filosofia da Educação	17. História e Filosofia da Educação	17. História e Filosofia da Educação
	18. Educação Física, Recreação e Jogos	18. Educação Física, Recreação e Jogos	18. Educação Física, Recreação e Jogos
	19. Sociologia Geral e Educacional	19. —	19. —
	20. Desenho E Arte Infantil	20. Desenho E Arte Infantil	20. —
	21. Educação Moral e Cívica	21. Educação Moral e Cívica	21. —
	22. Sociologia Educacional	22. Sociologia Educacional	22. Sociologia Educacional
	23. Programa de Saúde	23. Programa de Saúde	23. Programa de Saúde
	24. Psicologia Educacional	24. Psicologia Educacional	
		25. Didática e Prática de Ensino	
		26. Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º Grau	
		27. Técnica Aprendizagem	
		28. Literatura Infantil	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

TÍTULO DA PESQUISA: “IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA DE TRÊS LAGOAS NO SUL DE MATO GROSSO (1952-1975)”

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PODE FALAR LIVREMENTE SOBRE OS ASSUNTOS QUE VÃO SURGINDO COMO DESDOBRAMENTO DO TEMA PRINCIPAL)

IDENTIFICAÇÃO

Nome do entrevistado:

Idade:

Período em que cursou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa:

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Quais foram os fatos determinantes para ter escolhido cursar a Escola Normal?
2. Qual a trajetória profissional após a formação da Escola Normal? Por exemplo: trabalhou no magistério em que nível do ensino, por quanto tempo e qual o nome da instituição, assim como, se atuou em outras áreas sejam elas da educação, mas não o magistério, ou mesmo, fora da educação?
3. Em termos de habilitação, o que o diploma do curso normal possibilitou na posterior inserção no trabalho? Isto é, a falta do diploma era empecilho para adentrar em alguma funcionalidade laboral de sua preferência? Ou seja, a posse do diploma era uma condição para tal inserção laboral?
4. Quais outros cursos fez após a Escola Normal? E para que habilitava?
5. Atuou no magistério antes ou durante o curso normal, por quanto tempo, em que nível do ensino e quais instituições?
6. A profissão docente era reconhecida materialmente e socialmente em termos de prestígio e salário?
7. Concorde com a assertiva de que a Escola Normal era uma extensão das prendas do lar?

8. Qual sua opinião à respeito da feminização do magistério?
9. Escolheu a profissão docente por espontaneidade ou foram diversos outros fatores que o/à levaram para o magistério?

A ESCOLA NORMAL

1. Como eram vistas socialmente as/os normalistas em questões de prestígio ou reconhecimento?
2. Ter o diploma do curso normal era sinônimo de empregabilidade?
3. Faltavam professores para suprir as escolas, na sua época de normalista?
4. Descreva a rotina diária da Escola, por exemplo: momento cívico, intervalo, aulas, etc...
5. Descreva como era a rigidez e a disciplina imposta pelos agentes pedagógicos
6. Descreva sobre questões afetivas por parte dos docentes, por exemplo: eram atenciosos, compreensivos, maleáveis, flexíveis...
7. Descreva sobre regras que não deveriam ser descumpridas incontestavelmente
8. Descreva a vestimenta obrigatória dos alunos e alunas, e toda a equipe de funcionários
9. Descreva a moral e a cívica
10. A formação de professores da qual você fez parte, compreendia conteúdos teórico-práticos suficientes para o exercício da profissão?
10. Se lembra de métodos ou metodologias que eram habituais, regulares ou quase “obrigatoriamente” desenvolvidas no curso de formação de professores como “propostas táticas” para alcançar o êxito no ensino?
11. Quais eram os materiais didáticos utilizados na Escola Normal por seus professores?
12. Na sua opinião, você “aprendeu a ser professor (a)” na Escola Normal?
13. Os materiais didáticos utilizados na Escola Normal por seus professores nas disciplinas, explicavam passo-a-passo como ministrar uma aula?
14. Se lembra de autores importantes que eram imprescindíveis e que diversas turmas, anteriores ou posteriores à sua turma de formação, estudaram em comum? Jean Piaget, Jhon Dewey, Pestalozzi, Froebel, entre outros... E os autores/pensadores/escritores/pedagogos brasileiros: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho... de quais destes, ou outros autores se recorda ter estudado?
15. Dentre os conteúdos do currículo obrigatório da Escola Normal, estudaram sobre a legislação educacional? Em qual disciplina?

16. Explícite como eram desenvolvidas as disciplinas de estágio ou prática docente, aponte pontos positivos e negativos. Faça uma avaliação delas na sua vida profissional.
17. Depois que se tornou professora ou atuou em outra área na educação, utilizou os conhecimentos oferecidos pela Escola Normal? (Mesmo que já estivesse no magistério enquanto cursava o normal).
18. Após ter terminado o curso, se lembra de pontos positivos ou negativos sobre tal formação oferecida?
19. Como se davam as relações de indicação política para cargos funcionais na Escola Normal, quais eram esses postos de ocupação?
20. Eram cobradas taxas na Escola Normal? Quais?
21. O que era o Exame de Admissão?
22. Você participou de movimentos sociais organizados em prol da defesa da educação pública ou do magistério? Tais como filiação à sindicatos ou outros movimentos? Quais?
23. Em sua vivência do “antes e depois” no cenário educacional brasileiro, cite algumas comparações que mais lhe chamam atenção, por exemplo: relação professor-aluno, disciplina, respeito, êxito no ensino-aprendizagem, conteúdos, formação para o trabalho, o acesso à escola, entre outros... quais você acredita que são as determinações para essas diferenciações entre o “antes e o depois”.

O ACESSO À EDUCAÇÃO

1. Na sua opinião, a escolarização alcançava grande parte da população? Em todos os níveis de ensino?
2. Na sua opinião, todos, ou pelo menos, a maioria das pessoas em idade escolar, tinham acesso à formação posterior ao ginásio? Seja ela o Científico, o Normal ou o Clássico, (ou o antigo Colegial) em termos econômico-sociais, tais como: a mobilidade às instituições escolares, ou seja, as instituições escolares eram localizadas em pontos estratégicos para atender a população? Existia o acesso mediante garantia de gratuidade, permanência mediante oferecimento de materiais didáticos, alimentação, transporte, uniformes, ou outros tipos de garantias da não-evasão do aluno? Sim, não, ou em partes? Explique.
3. As famílias abastadas e as famílias de classe pobre tinham as mesmas condições de acesso e permanência à escola primária, ginásial ou estudos posteriores?

4. Pelo que recorda, muitos de seus/suas colegas (na Escola Normal) chegavam a desistir do curso? Por quais motivos?
5. Explícite o que Estado disseminava no discurso para a educação em geral, e para a formação de professores, e o que ele de fato materializava?
6. Quais eram as vias midiáticas de propagação do discurso estatal para com a educação, ou para com a política, ou outros assuntos brasileiros na época? Jornais, Revistas, Televisão, Rádio... quais eram os atores políticos mais assíduos nesses periódicos? Em nível regional, local e nacional.

A SOCIEDADE EM TRÊS LAGOAS

1. Como era o bairro em que morava
2. Descreva qual a escala de distância de onde morava até os pontos comerciais, quais áreas do comércio eram mais fartas e quais eram escassas
3. Descreva a escala de distância de onde morava até postos de saúde, escolas, creches, praças, e outros locais públicos, esses serviços/ eram suficientes?
4. O que a sociedade três-lagoense costumava fazer nos momentos de lazer?
5. Do seu ponto de vista, houve processo de favelização na cidade?
6. Haviam bairros onde o grau de periculosidade era maior?
7. Era uma sociedade de contexto seguro, protegido e resguardado de assaltos ou outros crimes?
8. Na sua opinião, era explícito as diferentes classes na sociedade três-lagoense (ricos e pobres) era visível essa binaridade?
9. Cite alguns atores políticos de que se recorda naquele momento histórico, por que eles foram marcantes?
10. Como era a participação política dos cidadãos três-lagoenses? Existiam sindicatos, movimentos estudantis, movimento de trabalhadores, ou de diversos setores da sociedade civil organizada?
11. Como eram narradas para a população as construções da usina de Jupuí e posteriormente de Ilha Solteira para o desenvolvimento local, ou suprimento nacional?
12. Quais eram as expectativas dos cidadãos três-lagoenses com a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Rubrica do participante:	Rubrica da pesquisadora:
--------------------------	--------------------------

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

nacionalidade _____, idade _____, estado civil: _____,

profissão, _____, endereço:

Rua _____ nº _____,

Vila: _____, Cidade _____,

RG _____ e CPF _____, estou sendo

convidado (a) a participar de um estudo denominado: “IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA DE TRÊS LAGOAS NO SUL DE MATO GROSSO (1952-1971)”, cujos objetivos e justificativas são: desvelar os condicionantes para a implantação e o funcionamento da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, na perspectiva da consolidação da formação de professores na cidade de Três Lagoas, no Sul de Mato Grosso, no período de 1952 a 1971. Tal pesquisa está contida na Linha de Pesquisa “História, Política e Educação” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o qual através de seus pesquisadores desenvolve um projeto amplo que visa analisar o processo de conformação da educação secundária no sul de Mato Grosso, no período histórico em questão, de modo a revelar sua natureza histórica e as particularidades assumidas por este processo nesta região do país. Propõe-se também a preservar a memória de instituições de ensino secundário, a partir do inventário e análise dos registros escritos, dos suportes materiais, da iconografia, como documentos e fontes, que guardam indícios do processo de negociação curricular desenvolvido entre as décadas de 1920 e 1930 até 1971. Esse período se delimita em virtude da extinção dos ginásios, por meio da Lei 5692 que transformou todos os estabelecimentos de ensino em Escolas de 1º e/ou 2º Graus.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir através de entrevista sobre a cultura escolar naquele momento histórico, onde fui aluna (o) (ou docente) da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Fui alertado de que, a pesquisa é importante para acumular conhecimentos sobre a história das instituições escolares no sul de Mato Grosso, enriquecendo a pesquisa em História da Educação.

Recebi também a informação de que eu posso ou não, estar contribuindo com objetos utilizados por mim e pela escola naquele momento histórico, em que fui aluna (o) (ou docente) da Escola Normal, tais como, objetos do meu arquivo pessoal: fotos, cadernos, apostilas ou livros, boletim,

diplomas e outros...

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Assim como estou ciente da Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, apresentada a mim, pela pesquisadora.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por método alternativo que é o preenchimento de questionário escrito ou digitado, ao invés de entrevista.

Todo o material obtido pela pesquisadora, tanto o questionário, quanto a entrevista áudio-gravada, ficarão sob a guarda da mesma durante 5 anos, e após este período todo o material será descartado. Também fui informada que caso opte pela entrevista áudio-gravada, a pesquisadora encaminhará a transcrição das minhas falas, para minha ciência e anuência, e somente após minha autorização é que os dados serão utilizados.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Hellen Caroline Valdez Monteiro, e com ela poderei manter contato pelos telefones 67 99126-0033 ou 67 992564218.

Me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (67) 3345-7187 ou mandar um *email* para cepconeppropp@ufms.br.

Este documento será elaborado em duas vias, sendo uma da pesquisadora e outra minha.

_____, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura do (a) colaborador (a):

Pesquisadora: