

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARTUR D'AMICO BEZERRA

**A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, SUL DE MATO GROSSO (1959-
1974)**

**CAMPO GRANDE/MS
2015**

ARTUR D'AMICO BEZERRA

**A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, SUL DE MATO GROSSO (1959-
1974)**

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

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Andrade de Brito

CAMPO GRANDE

2014

ARTUR D'AMICO BEZERRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido chegar até aqui. A toda minha família, especialmente aos meus pais.

À Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito, pela paciência e dedicação à orientação dispensada a este trabalho. Também, às Prof.^a(s) Dr.^a(s) Carla Villamaina Centeno e Margarita Victória Rodríguez pelas observações e apontamentos que auxiliaram na realização deste trabalho.

A todas as professoras do curso de mestrado do PPGEDU/UFMS.

Aos funcionários/colaboradores do PPGEDU/UFMS.

A todos os colegas de caminhada acadêmica.

À colega Marta Luzzi pela revisão do resumen.

Obrigado a todos!!

RESUMO

Esta dissertação integra a Linha de pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A mesma tem como objeto de estudo a Escola Normal de Ponta Porã, na perspectiva de sua implantação e consolidação na cidade de Ponta Porã no sul de Mato Grosso, no período de 1959 a 1974. Este trabalho tem por objetivo geral a análise da formação de professores na referida instituição de ensino, bem como de seu processo de implantação e funcionamento, levando em consideração os determinantes econômicos, políticos e sociais. Os objetivos específicos tratam de evidenciar as políticas nacionais relativas ao ensino normal e as políticas estaduais voltadas ao ensino normal, por meio de das legislações elaboradas ao fim do Estado Novo; destacar a relação entre o ensino primário e o ensino normal; e situar a Escola Normal de Ponta Porã naquele momento histórico. A Escola Normal de Ponta Porã foi instalada pela Lei n.1251, de 27 de agosto de 1959 no governo de João Ponce de Arruda. A implantação desta escola vem contemplar mais uma cidade do então sul de Mato Grosso. Sua população era basicamente rural, e como sua força de trabalho era exercida também no campo até o final da década de 1940, pois não havia o interesse econômico-político de ampliar o atendimento escolar até a região. A instalação da Escola Normal realizou-se em um período de transição de controle da base material, tendo assim, a educação um papel mais importante nessa nova fase.

Palavras-chave: Escola Normal. Ponta Porã. Mato Grosso.

RESUMEN

Este trabajo integra la línea de investigación del Programa de Educación de Postgrado Educación Historia, Política y en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. La misma tiene como objeto de estudio la Escuela Normal de Ponta Pora, en vista de su implementación y consolidación en la ciudad de Ponta Pora en el sur de Mato Grosso, en el período 1959-1974. Este trabajo tiene el análisis objetivo de la formación docente en esta institución educativa y su proceso de implementación y operación, teniendo en cuenta los factores económicos, políticos y sociales. Los objetivos específicos tratan de destacar las políticas nacionales relativas a las políticas de educación y estatales normales destinadas a la enseñanza general, por medio de la legislación elaborada al final del Estado-Novo; a destacar la relación entre la educación primaria y normal; y colocar la Escuela Normal de Ponta Porã en aquel momento histórico. La Escuela Normal de Ponta Porã fue instalada por la Ley n.1251 del 27 de agosto de 1959 en el gobierno de João Ponce de Arruda. La implementación de la escuela contempla todavía otra ciudad al sur de Mato Grosso. Su población era mayoritariamente rural, y como la fuerza de trabajo también era ejercida en el campo hasta finales de la década de 1940, pues no había el interés económico-político para la ampliación de los logros educativos en la región. La instalación de la Escuela Normal se llevó al cabo en un período de transición del control de la base material, por lo tanto, la educación con un papel más importante en esta nueva etapa.

Palabras-llaves: Escuela Normal. Ponta Porã. Mato Grosso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas nos grupos escolares em 1927.....	59
Tabela 1.1 – Escolas primárias públicas estaduais, segundo o tipo – Mato Grosso – 1930 a 1942.....	61
Tabela 1.2 - Distribuição de escolas, professores e matrículas segundo os municípios de Mato Grosso – 1951.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas da Escola Normal de Ponta Porã da 3ª série/1º ciclo – 1962 e 1964.....	89
Quadro 2 – Disciplinas do 2º ciclo normal – Decreto n.555, de 31 de Outubro de 1958.....	90
Quadro 3 – Disciplinas oferecidas pela Escola Normal de Ponta Porã durante o ano de 1968 – 1ª, 2ª e 3ª série.....	92
Quadro 4 – Disciplinas oferecidas pela Escola Normal de Ponta Porã na 1ª série do 2º ciclo durante os anos de 1964, 1966 e 1968.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.A Escola Normal de Ponta Porã.....	11
2.Historiografia e fronteira.....	13
3.O problema da pesquisa.....	15
CAPÍTULO I – A ESCOLA NORMAL E A EXPANSÃO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL.....	24
1.1 A escola primária e a formação docente no período imperial.....	24
1.2 Expansão da escola primária e formação docente na Primeira República.....	29
1.3 Expansão da escola primária e formação docente na Segunda República.....	34
CAPÍTULO II – A ESCOLA NORMAL EM MATO GROSSO E A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA.....	51
2.1 A escola primária e a formação docente no período imperial em Mato Grosso...51	
2.2 Expansão da escola primária e formação docente na Primeira República em Mato Grosso.....	53
2.3 Expansão da escola primária e formação docente na Segunda República em Mato Grosso.....	59
CAPÍTULO III – A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E A ESCOLA NORMAL EM PONTA PORÃ.....	70
3.1 A ocupação da fronteira no período imperial	71
3.2 A região da fronteira na Primeira República e a implantação do ensino primário.....	73
3.3 A fronteira do extremo sul de Mato Grosso na Segunda República: os anos 1930 e o Território Federal de Ponta Porã.....	76

3.4 A Escola Normal de Ponta Porã	83
3.4.1 A organização do trabalho didático: a questão do currículo e do espaço físico.....	89
3.4.2 Acesso e gratuidade.....	96
Considerações finais.....	102
Referências	104

INTRODUÇÃO

1. Por que pesquisar a Escola Normal de Ponta Porã?

A pesquisa aqui desenvolvida tem como objeto a Escola Normal de Ponta Porã, instituição voltada para a formação de professores naquele município ao sul do então estado de Mato Grosso¹. A instalação dessa unidade educacional se deu por meio da Lei n. 1251, de 27 de agosto de 1959, no governo de João Ponce de Arruda. O período da pesquisa concentra-se nos anos de 1959 a 1974².

Por que esse período histórico? Isto está vinculado ao fato de que o tema deste trabalho advém de uma proposta maior de pesquisa, materializada pela chamada pública MCTI/CNPq/MEC/CAPES - Ação Transversal nº06/2011 – Casadinho/PROCAD e intitulada “Educação secundária no sul de Mato Grosso (Século XX)”. A pesquisa é uma parceria entre docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)³, e é financiada pelo CNPq/CAPES.

Vinculadas a este grande grupo, as professoras Silvia Helena Andrade de Brito e Margarita Victoria Rodríguez organizaram uma pesquisa com foco voltado para a implantação e consolidação da Escola Normal no sul de Mato Grosso, no período de 1930 a 1971, na qual esta dissertação se enquadra.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que se trata de um trabalho de pesquisa coletivo, principalmente no tocante ao levantamento das legislações e às discussões que permitiram uma análise mais apurada do objeto em questão, relacionando-o ao que ocorria no Brasil e em Mato Grosso, no tocante à escola normal.

Nessa direção, o processo de implantação da Escola Normal, no Brasil, se deu na segunda metade do século XIX, período em que o Império intensificou a criação de escolas de primeiras letras visando à formação do profissional que atuaria no ensino das

¹Até 11 de outubro de 1977, Mato Grosso do Sul fazia parte do estado de Mato Grosso, data em que houve a criação do novo estado. Para os fatos anteriores a 1977, quando o texto se referir a “Mato Grosso”, a história de Mato Grosso do Sul está sendo contemplada.

² Este recorte histórico leva em consideração a data de instalação da Escola Normal de Ponta Porã, em 27 de agosto de 1959, e o ano de 1974, que representa a formatura da última turma de normalistas.

³ O grupo de pesquisa do PROCAD é constituído pelas professoras do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Eurize Caldas Pessanha, Silvia Helena Andrade de Brito, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Jacira Helena do Valle Pereira, Margarita Victoria Rodriguez e Shirley Takeko Gobara; e pelos professores colaboradores da Universidade Federal de Minas Gerais, Marcos Aurelio Taborda de Oliveira, Cynthia Greive Veiga, Maria Cristina Soares de Gouvea, Thais Nivea Fonseca e Meily Assbu Linhares.

primeiras letras. Nesse período, as províncias eram as responsáveis pelo funcionamento dessas instituições de ensino, o que acarretava alguns empecilhos, principalmente pela falta de recursos, dificultando a manutenção da instrução pública pelas províncias.

Dessa forma, o século XIX ficou marcado pelo funcionamento intermitente das Escolas Normais. Segundo Saviani (2009), esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava professores a se instruir por meio do ensino mútuo, pagando por essa formação; e se estendeu até 1890, quando passou a se fortalecer o modelo das Escolas Normais. A partir da década de 1890, há um esforço para o estabelecimento do padrão das Escolas Normais, cujo ponto de partida foi a reforma paulista da Escola Normal e sua Escola-modelo.

A província de Mato Grosso teve a sua primeira Escola Normal instalada no ano de 1842, sendo considerada a terceira do Brasil, atrás apenas de Niterói (1835) e da Bahia (1837). Porém, seu funcionamento foi breve, justificado pela falta de recursos para manter a unidade escolar (ALVES, 1996). Essa mesma dificuldade esteve presente em todo o território brasileiro e, principalmente, nas províncias menos desenvolvidas economicamente.

A República, no aspecto legal, não trouxe mudanças significativas para o ensino normal em comparação ao que vinha se desenvolvendo no Império. Continuou a delegar a responsabilidade das Escolas Normais aos estados. Assim, no início do século XX, mais precisamente na década de 1910, os primeiros grupos escolares e a primeira Escola Normal foram instalados no Mato Grosso.

A partir da década de 1930, o Brasil iniciou um processo de industrialização e de modernização do país, conduzido, principalmente, por uma nova burguesia industrial, com sua exploração da também nova e crescente classe operária. Com isso, surgiu, também, a necessidade de ampliação da capacidade de formação da força de trabalho para a nova indústria, e o cumprimento disso foi o principal objetivo das reformas implementadas durante a Era Vargas.

Assim, a consolidação e a expansão das Escolas Normais pelo Brasil ocorreram a partir da década de 1930, período em que se ensaiou, por parte do governo nacional elevado ao poder pela Revolução de 1930, a implantação de uma legislação nacional a fim de regulamentar o funcionamento das instituições voltadas à formação docente no país.

Nesse sentido, o sul de Mato Grosso iniciou o processo de implantação das Escolas Normais no início da década de 1930, com a instalação da Escola Normal de Campo Grande, em 21 de abril de 1930. Mais adiante outras cidades da região sul do estado de Mato Grosso passaram a sediar Escolas Normais, como Aquidauana (1949), Três Lagoas (1952) e Ponta Porã (1959)⁴.

Também foi nesse momento histórico de expansão do ensino normal que a regulamentação central foi implementada, mais especificamente na década de 1940, por meio do Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, chamada de Lei Orgânica do Ensino Normal, que tinha por objetivo nortear as diretrizes do ensino normal em todo território nacional (Brasil, 1946). Os regulamentos estaduais criados após a Lei Orgânica foram elaborados em conformidade com esta última.

A Lei Orgânica do Ensino Normal e o Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso, este último criado por força do Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948, foram as principais legislações em que esta pesquisa se baseou, pois se tratavam de marcos legais aos quais a Escola Normal de Ponta Porã encontrava-se submetida.

Pelo fato de localizar-se na fronteira com o Paraguai, a educação em Ponta Porã foi marcada por características singulares, como a frequência das escolas paraguaias por crianças brasileiras nas primeiras décadas do século XX e, depois, ocorrida a inversão. Já na década de 1950, há relatos de crianças do país vizinho que recebiam a instrução primária no Brasil. Foi nesse momento que surgiu a Escola Normal de Ponta Porã, portanto, relacionada às transformações que vinham ocorrendo no Brasil e em Mato Grosso, como afirmado anteriormente.

É importante lembrar que a escolha do município de Ponta Porã para sediar uma Escola Normal deveu-se ao fato deste município estar localizado ao sul do então estado de Mato Grosso, situado na fronteira seca com o Paraguai, ponto estratégico da produção e escoamento da erva-mate⁵, do final do século XIX até a década de 1950.

⁴ A título de hipótese, sugere-se que a expansão do ensino normal ao sul de Mato Grosso se justificava pelo seu maior dinamismo econômico frente à região norte do estado, tanto que na porção sul foi realizada a instalação do ramal ferroviário a partir do ano de 1914, que por sua vez não contemplou a região norte do estado. Tal questão, contudo, não será melhor desenvolvida, pois foge aos limites do objeto desta dissertação.

⁵ Este produto foi, em seu auge, uma das receitas mais lucrativas aos cofres do estado de Mato Grosso. “De um total de Rs.16:854\$150 arrecadado em 1885, foi elevado para a quantia de 200:000\$000 em 1893, subindo gradativamente, com algumas variações, até o ano de 1907 a 250.000\$000. Nos anos seguintes de 1908 a 1921 oscilou na marca de 290.000\$000 a 393.932\$961. A erva-mate só foi superada pela borracha, a partir do ano de 1904 numa escala progressiva até os anos 1910, período em que esta última entrou em crise nacional” (CENTENO, 2007, p. 142-3).

Além disso, na década de 1940, no tempo do Estado Novo, Ponta Porã foi capital do extinto Território Federal de Ponta Porã. A criação de territórios como este pelo Governo Vargas tinha como objetivo a manutenção e a garantia da ordem e da segurança nacional, além do projeto de integração nacional de todas as regiões brasileiras.

No caso específico de Ponta Porã, a presença do governo federal, via Território Federal, visava a acabar com a hegemonia econômica da Companhia Mate Laranjeira, que dominava a exploração da erva-mate na região, e, dessa forma, dar prosseguimento à política de integração e segurança nacional.

Assim, Ponta Porã apresenta-se como uma localidade estratégica do ponto de vista econômico, político e cultural não só para o Mato Grosso, mas para o Brasil e também outros países, como Argentina e Paraguai, que se beneficiavam da comercialização da erva-mate. Para o Mato Grosso a localidade figurava como uma das regiões com o desenvolvimento econômico mais elevado. O governo federal enxergava a importância da localização geográfica de Ponta Porã como forma de proteger a soberania nacional. E, por fim, os países vizinhos viam-na como uma importante rota de comércio com o Brasil⁶. Pela sua importância para o sul de Mato Grosso, portanto, tornou-se importante pesquisar a história da escola normal nesse município.

Além disso, a pesquisa acerca do ensino normal no sul do antigo Mato Grosso se faz necessária quando se sabe que este objeto de pesquisa é ainda pouco investigado. Como nos aponta Sanfelice (2009), as preocupações advindas das mais variadas razões, em se construir uma história da educação ainda pouco pesquisada, é um sinal de que o século XXI deve contribuir com algumas respostas ao passado educacional, seja ele recente ou mais distante. Em sua tese de doutorado, Brito (2001), menciona que, mesmo com a existência de documentação primária e secundária, é ainda pequeno o número de trabalhos monográficos à disposição do pesquisador, especialmente na historiografia de Mato Grosso e da região da fronteira, sobretudo quando considerada a questão educacional como tema principal.

2. Historiografia e escola normal no Brasil e em Mato Grosso

⁶Ponta Porã, mesmo ao final do século XIX e, principalmente, até a metade do século XX, recebeu imigrantes de dentro e fora do Brasil. Dentro do país destacam-se os gaúchos do Rio Grande do Sul, e do exterior vieram paraguaios, alemães, sírios e libaneses, trazendo traços culturais marcantes para a composição do município.

No início da pesquisa houve um levantamento dos trabalhos já existentes sobre a escola normal. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), quando se digita a palavra-chave “Escola Normal”, aparecem 891 resultados. A fim de organizar o levantamento dos dados, optou-se por primeiro pesquisar as dissertações e posteriormente as teses. Ao realizar a pesquisa apenas com resultados referentes às dissertações, 566 resultados foram obtidos. Ao realizar a pesquisa apenas com os resultados referentes às teses, foram obtidos 281 resultados.

Na base de informação do sítio Domínio Público foi escolhida a opção “texto” como tipo de mídia; “teses e dissertações” como categoria e, no título, “Escola Normal”. Utilizando essas opções de busca, 19 resultados foram encontrados. Ao fazer a troca da opção “educação” na categoria, foi encontrado um texto.

No banco de teses e dissertações da CAPES, ao digitar a palavra-chave “Escola Normal” foram obtidos 1448 resultados referentes a essa busca. Ao optar por realizar a busca apenas das dissertações, o resultado é de 1143 trabalhos; ao passo que na busca realizada somente com as teses, têm-se o número de 305 trabalhos.

Desse levantamento destacam-se a tese de Carlos Monarcha, já citada neste texto, por representar uma obra de relevância nacional. E a dissertação de Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo, intitulada, *O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle*, por trabalhar com elementos e informações a respeito da Escola Normal de Campo Grande, contemplando assim, o Sul de Mato Grosso, foco desta pesquisa.

A respeito dos artigos utilizados, destacam-se a *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, de Dermeval Saviani; *História da formação de professores*, de Leonor Maria Tanuri, já citado; *A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)*, de Wojciech Andrzej Kulesza; e, *A Escola Normal no Sul do estado de Mato Grosso (1930-1950)*, de Regina Cestari de Oliveira e Margarita Victoria Rodríguez.

Para a coleta de fontes primárias, foi necessário valer-se do trabalho de campo no município de Ponta Porã, com visitas à Escola Estadual Adê Marques, local que abrigou os acervos da antiga Escola Normal de Ponta Porã. Tais visitas foram realizadas mediante prévia autorização da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

(SED/MS). Na escola existe um local destinado a guardar o arquivo escolar, uma sala chamada de “arquivo morto”. Nesse local foram encontrados registros pertencentes ao período da Escola Normal, objeto desta pesquisa. Esses registros tratam de históricos escolares, contendo valiosas informações sobre a vida escolar dos alunos e também outros documentos que permitiram reconstituir alguns aspectos do funcionamento da escola, como a grade curricular, por exemplo.

Também para a coleta de fontes primárias foi realizada uma visita ao Centro de Documentação Regional, localizado na Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados. Nessa oportunidade, foram coletados dados de documentos oficiais referentes ao Território Federal de Ponta Porã.

Para Silva et al. (1991), o debate sobre a formação de professores sobre os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas décadas de 1970 e 1980, em concomitância com o movimento de revitalização da Escola Normal, com as iniciativas de reestruturação curricular das mesmas e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior, e, também, com a produção acadêmica intensa sobre o assunto.

No âmbito nacional, destacam-se os trabalhos de Leonor Maria Tanuri e Carlos Monarcha. O artigo *A história de professores no Brasil*, de Leonor Maria Tanuri, trata da questão da formação docente, desde as primeiras iniciativas no período imperial brasileiro até a LDBN de 1996. A fase do Império foi marcada pela descentralização da instrução pública; a República, embora envolta de ideais de civilização e de formação do cidadão brasileiro, de cunho liberal, não modifica o quadro concreto da educação apresentado no Império. A expansão e consolidação da instrução pública ocorreriam somente a partir da década de 1930. Todo esse período foi analisado elencando as modificações no ensino normal, que acompanhava o desenrolar da instrução pública brasileira.

Em *A Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes*, Carlos Monarcha parte de outras leituras já realizadas sobre a Escola Normal de São Paulo e do diálogo com as fontes e suas respectivas interpretações. A Escola Normal de São Paulo teve sua história representada no período de 1846 a 1930, de forma que os momentos mais importantes para a Escola, para a cidade de São Paulo, para o pensamento filosófico e científico da época são aprofundados. Sua trajetória foi marcada por fechamentos e

reaberturas. Os motivos para as interrupções encontravam-se na falta de condições materiais necessárias a uma escola de formação de professores.

No campo da historiografia sobre Mato Grosso e a questão educacional, de acordo com Centeno (2007), os primeiros estudos sobre a fronteira foram produzidos por moradores da região, intelectuais com formação ou exercício nas áreas de engenharia, direito ou jornalismo, algo comum no período em referência, dada a inexistência de profissionais especializados em história. Somente após a década de 1970, bacharéis e graduados nessa área começaram a produzir pesquisas sistemáticas, desenvolvidas, sobretudo, em seus cursos de mestrado e de doutorado.

Numa apresentação acerca da trajetória da historiografia sul-mato-grossense, Valmir Corrêa também refere-se à importância das fontes regionais e destaca que a fronteira de Mato Grosso do Sul é um “tema aberto e inesgotável para novas pesquisas e estudos” (CORRÊA, 1995 apud CENTENO, 2007, p. 4).

Alguns dos trabalhos pertencentes à historiografia regional foram utilizados nesta pesquisa, colaborando de modo fundamental no desenvolvimento do objeto. Entre eles estão: *Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889 – 1943*, de Valdir Batista Corrêa, importante fonte da historiografia regional, obra que faz o resgate dos fatos políticos e sociais que foram fundamentais na formação do Mato Grosso do Sul; *Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864*, de Gilberto Luiz Alves, que também revela elementos importantes, sobretudo referentes à trajetória do ensino no Mato Grosso, na fase colonial e imperial da província.

A tese de doutorado *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*, de Silvia Helena Andrade de Brito, faz uma análise, a partir da perspectiva materialista-histórica, das condições que retrataram a conjuntura social e educacional do período Vargas (1930-1945 e 1950-1954); também os anos do governo Dutra, de 1946 a 1950, foram levantados pela autora. As análises contemplam a sociedade capitalista no mundo, seus desdobramentos no Brasil, no Mato Grosso e em Corumbá, universo da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa rica em dados e em fontes que auxiliam na compreensão do panorama da educação à época, interpretados à luz da sua relação com a ordem econômica, política e social.

A obra *Mato Grosso do Sul: a construção de um estado*, de Marisa Bittar, faz uma reconstituição da história do Mato Grosso do Sul, ainda quando era parte do Mato Grosso uno, sendo que essa investigação histórica se dá por meio de análise de fatos

políticos importantes. Sua obra foi publicada em dois volumes, o primeiro aborda desde o povoamento do sul do então Mato Grosso, até a divisão do estado de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul. O segundo volume trata da criação de Mato Grosso do sul até o cenário político de início do primeiro mandato do governador André Puccinelli, em 2007.

A tese de doutorado de Carla Villamaina Centeno, *Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia sul-mato-grossense (1870-1950)*, trata da educação na fronteira com o Paraguai, por meio das obras dos memorialistas, que escreveram sobre a região da fronteira e também sobre a educação na região da fronteira com o Paraguai. A discussão e a análise realizadas sobre educação na fronteira, no período de 1870 a 1950, são de grande importância, pois, há uma carência de estudos sobre a educação na fronteira com o Paraguai, principalmente no período levantado.

E por fim, em sua dissertação de mestrado, intitulada *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927*, Mara Regina Martins Jacomeli traz o estudo sobre a instrução primária na Primeira República, tendo como foco o Mato Grosso. O trabalho aborda as reformas do ensino, seu desenvolvimento no Brasil e principalmente no Mato Grosso. A análise realizada parte do materialismo histórico e tem como marco as condições econômicas, políticas e sociais que produziram a realidade da instrução primária no Mato Grosso, durante a Primeira República.

De forma a enriquecer os estudos acerca da história da educação no estado de Mato Grosso e da região de fronteira, todos os trabalhos citados foram importantes. Também foi com base nesses estudos que se construiu a reconstituição histórica sobre a educação no sul de Mato Grosso, apresentada a seguir.

3. A questão metodológica e a organização do trabalho

Para melhor compreensão e análise dos dados levantados nesta pesquisa foram utilizadas algumas categorias centrais da ciência da história, como a totalidade, o universal e o singular, a contradição e a historicidade.

A totalidade não deve ser entendida por meio de noções imprecisas, como todo ou contexto social, que quase sempre estão presentes no discurso dos educadores. Totalidade significa a forma de sociedade dominante em nosso tempo, a sociedade

capitalista. Dessa forma, o objeto aqui desenvolvido, foi analisado a partir dos determinantes econômicos, políticos e sociais, imanentes à sociedade capitalista a que esta unidade escolar pertence (ALVES, 2005).

Na relação dialética em que se apresenta o universal e o singular, Alves (2005, p. 28), afirma que:

O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Por isso, enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente, a relação entre ambas. Se o singular é a forma singular de realização do universal, só iluminado pelo universal e através dele pode conter elementos que contribuam para cimentar a identidade entre os povos. A investigação científica, conduzida nessa perspectiva, tende a desempenhar um papel relevante não só no processo de integração latino-americana, mas da humanidade como um todo.

Tal categoria tem fundamental importância para a compreensão da Escola Normal de Ponta Porã como produto da sociedade capitalista, no sentido em que o fenômeno educacional ocorre sob a égide do modo de produção capitalista (o universal, nesse caso), mas que ao mesmo tempo esta unidade escolar exprime manifestações peculiares pertencentes ao Mato Grosso e à região de fronteira.

Nos campos mais distantes do centro das discussões de economia política, como, por exemplo, a educação, que não se constituiu como objeto de Marx, esse trabalho de concepção de categorias não é simples. Marx deu maior atenção à totalidade, ou seja, a sociedade capitalista, e para apreendê-la, no plano do pensamento, explicitou o conteúdo das categorias econômicas que revelam seu movimento. Os pesquisadores desses campos adjacentes da economia política enxergaram a necessidade de construir as categorias de análise que lhes são pertinentes. Tais categorias de análise, porém, devem se constituir subordinadas às categorias centrais da economia política (ALVES, 2005).

Para melhor compreensão do objeto desta pesquisa, a categoria de análise aqui utilizada foi a organização do trabalho didático, que segundo Alves (2005, p. 10), “[...] é uma categoria subordinada, desde o momento em que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza”.

E é essencialmente por essa inquestionável importância no estudo histórico-educacional, que a organização do trabalho didático possibilita que sua utilização para a

análise deste objeto se faça presente. Essa categoria de análise permite a esta pesquisa a revelação das relações sociais, por meio da discussão da Escola Normal de Ponta Porã, em suas características mais profundas, e no que se refere a sua dinâmica escolar.

Para Alves (2012), com o aumento da produção científica, há também a exigência de um refinamento teórico. Como, por exemplo, o retorno às origens da categoria *organização do trabalho didático*. Este retorno se coloca como tarefa importante, pelo fato que expressões semelhantes vêm sendo difundidas nos espaços acadêmicos.

A utilização do termo organização do trabalho didático, e não organização do trabalho docente ou organização do trabalho pedagógico, é porque didático, neste caso, tem sua fonte na obra *Didática Magna*, de Comenius (Alves, 2012). Em tal obra, em linhas gerais, didática tem o significado de uma proposta de educação para a sociedade, diferentemente do que hoje se entende por didática, como explica Alves (2012, p. 171): “Como a didática encontra-se reduzida à parte integrante desse campo de conhecimento mais geral, agora identificado como pedagogia, o trabalho didático seria uma fração do trabalho pedagógico”.

Desse modo, quando a didática se coloca apenas como parte integrante de um conjunto maior, a pedagogia, perde-se a ideia de didática apresentada por Comenius na sua obra *Didática Magna*, de ensinar tudo a todos.

A pedagogia aparece no âmbito do surgimento das ciências especializadas, principalmente na segunda metade do século XIX. Segundo Alves (2012), a pedagogia está marcada politicamente pelo estigma burguês, e como as outras ciências especializadas, coloca empecilhos para que o homem regresse, através do pensamento, à unidade do real e capte concretamente a educação e a escola reportando-as como totalidade.

Portanto, o retorno à concepção de Comênio e sua incorporação aos estudos de “organização do trabalho didático” não podem ser entendidos como caprichos direcionados à preservação de categorias teóricas ultrapassadas. Ao incorporá-la, a preocupação norteadora incidiu sobre o uso de expressões cujos significados não tivessem sido mutilados pela especialização do saber. “Trabalho didático”, por exemplo, quando absorve o conteúdo conceitual que lhe conferiu a obra comeniana, é expressão que envolve significado político amplo, pois faz a discussão ficar em torno da sociedade e do homem. “Trabalho pedagógico”, ao contrário, resume-se ao campo da educação, cerceamento imanente à aceção especializada que nosso tempo lhe atribuiu. (ALVES, 2012, p. 173).

É necessariamente esta mesma acepção de didática, aquela que vem da obra de Comenius e foi resgatada por Alves, que este trabalho compartilha e por isso se utiliza da categoria organização do trabalho didático.

Em função disso, as relações sociais estão presentes e materializadas nos elementos que fazem parte da Escola Normal de Ponta Porã, seu currículo, seu processo de admissão e a prática da gratuidade e/ou a cobrança de taxas.

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Segundo Gramsci (1978, p. 16), a ideologia trata-se de “[...] uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na economia, no direito, nas atividades artísticas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva”. Ainda segundo Gramsci, a ideologia estaria presente em todas as atividades humanas e não se traduziria apenas no campo da produção de ideias.

Assim, a ideologia expressa o mundo social, e, como está presente em toda a realidade social, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. Assim o currículo também é inseparável da cultura, das relações sociais de seu tempo. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade (inclusive, naturalmente, na educação). Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais.

A gratuidade também se apresenta como uma categoria de análise importante deste trabalho, uma vez que mesmo a Escola Normal de Ponta Porã sendo de responsabilidade do Governo do Estado de Mato Grosso, recolhia taxas de seus alunos, de acordo com os documentos encontrados no interior da instituição, como será demonstrado nos capítulos posteriores. Faz-se necessário contextualizar a escola em relação às legislações em vigor e compará-las com a prática realizada em outras instituições de ensino públicas.

Sobre a origem do direito ao ensino e sua gratuidade asseguradas pelo Estado, Cury (2008) afirma que, como os conhecimentos são passados de geração em geração

em forma de aprendizagem, e compreendendo que tal aprendizagem é necessária para a vida em comunidade, ela também se tornou um direito do cidadão. Dessa forma, o Estado foi quem se responsabilizou em ofertar o ensino, e a esta oferta está subordinado o direito à sua gratuidade, pois, essa premissa não fica garantida a partir das vontades individuais, ou seja, só a intervenção de um ente como o Estado para gerar igualdade de condições e de oportunidades.

O direito à aprendizagem só foi universalizado no século XIX nos países industrializados, o que revela o pressuposto estabelecido na conjuntura da sociedade capitalista nos séculos XIX e XX, períodos que abrigaram a materialização dos sistemas educacionais nos países desenvolvidos, e em países periféricos. Este direito foi resultado de muitas lutas dos trabalhadores e de um momento histórico em que a escola tornou-se importante (do ponto vista burguês) no papel de, por exemplo, abrigar o contingente da força de trabalho ociosa. E quem tinha as condições, naquele momento, de oferecer o ensino era o Estado.

Porém, o Estado não atua necessariamente sozinho:

Uma vez invocado o poder do Estado como provedor deste bem, seja para garantir a igualdade de condições e de oportunidades, seja para intervir no domínio das desigualdades nascidas da distribuição desigual da riqueza, seja ela para permitir a pluralidade de iniciativa, o Estado pode, então, *sub lege*, autorizar, permitir ou conceder que esse bem seja prestado pela iniciativa privada. (CURY, 2008, p. 18)

Quando a iniciativa privada presta esse bem, calcada no princípio da pluralidade, ela realiza-o amparada na liberdade de escolha que a família e os indivíduos têm. Dessa forma, a relação aprendizagem/ensino ou ensino/aprendizagem representa um bem público, ainda que mediado pela ação privada.

O Estado foi o agente principal no processo de implementação e consolidação da educação no Brasil, porém, a escola privada, à medida que o ensino foi se expandindo, ganhou fôlego, recebendo do Estado concessão de funcionamento e, em muitos casos, subvenção do poder público.

Sobre a admissão dos alunos, o ensino normal seguia as determinações legais estabelecidas em cada estado. Os alunos deveriam obedecer a uma série de pré-requisitos, como, por exemplo, comprovar boa saúde física e mental, moral e também ser aprovado no exame de admissão a que era submetido. De um lado, esses critérios demonstravam o problema da falta de vagas em relação à demanda de profissionais que

deveriam ser formados; de outro lado, revela o caráter excludente, ao pretender selecionar apenas os *melhores*.

Na Escola Normal de Ponta Porã essa categoria se apresentou de forma peculiar, visto que, o exame admissional foi realizado nos primeiros anos de funcionamento da escola, e depois não mais.

Tendo como base as categorias elencadas, o trabalho de pesquisa se fez pelo uso de fontes primárias e secundárias.

Em relação às fontes secundárias, foram feitas pesquisas na Biblioteca Pública Estadual de Ponta Porã, no Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, na Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, e na Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Apresentam-se, como importante recurso metodológico, as entrevistas semiestruturadas direcionadas às ex-alunas e aos ex-professores da Escola Normal de Ponta Porã. Foram entrevistadas oito pessoas na cidade de Ponta Porã, que fizeram parte da trajetória da Escola Normal daquele município:

- A. Ex-professora que lecionou de 1965 a 1970;
- B. Ex-professora que lecionou de 1960 a 1965;
- C. Ex-professora que lecionou no ano de 1972;
- D. Ex-aluna que estudou de 1966 a 1968;
- E. Ex-aluna que estudou de 1967 a 1969;
- F. Ex-aluna que estudou de 1966 a 1968;
- G. Ex-aluna que estudou de 1967 a 1969;
- H. Ex-aluna que estudou de 1966 a 1968.

O processo das entrevistas iniciou-se com um levantamento prévio de ex-normalistas e ex-professores que residissem em Ponta Porã, ou até mesmo em Campo Grande. O primeiro contato com uma possível entrevistada não foi muito fácil, e por motivo de idade avançada e de cuidados com a saúde a mesma preferiu não conceder entrevista, embora tenha colaborado com algumas informações por telefone.

De qualquer forma, na primeira visita à Ponta Porã, com o objetivo de levantar contatos para as entrevistas, os contatos foram se ampliando, e depois de marcada a primeira entrevista com uma ex-professora, as outras entrevistas foram se sucedendo, pois, aqueles que eram entrevistados passavam o contato de outras pessoas que fizeram parte da Escola Normal.

As pessoas indicadas foram localizadas e consultadas sobre a colaboração com a pesquisa, em conformidade com os princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, órgão pelo qual esta pesquisa foi aprovada. E também no intuito de preservar a identidade dos participantes, o anonimato foi assegurado, sendo os entrevistados identificados de acordo com as letras do alfabeto acima expostas na ordem das entrevistas. Todos os entrevistados concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Enfim, as entrevistas foram importantes fontes, pois trouxeram novos elementos que não foram encontrados nos documentos da instituição, e também facilitaram uma melhor compreensão do contexto em que se encontrava a Escola Normal de Ponta Porã, em relação aos acontecimentos da época, como por exemplo, a influência dos chefes políticos da região sobre a nomeação e remoção de professores da escola. Os dados obtidos foram organizados e analisados de acordo com os objetivos da pesquisa, procurando desvendar as contradições presentes na realidade. Importa afirmar que, em função do tempo, muitas memórias relativas às práticas pertinentes à instituição se perderam, daí uma das justificativas para os limites das entrevistas.

Após o cruzamento e análise das fontes primárias e secundárias, realizou-se a sistematização dos dados, base para o presente trabalho, que se organiza em três capítulos.

O primeiro capítulo trata do ensino primário e da formação de professores, desde seu surgimento na fase imperial, discutindo as primeiras legislações deste período. Em seguida, evidencia-se a relação entre o ensino primário e normal a partir da Primeira República. Por último, apresenta-se a expansão da escola primária na Segunda República, fazendo a discussão a respeito da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 02 de janeiro de 1946, e dos debates travados entre as correntes educacionais em torno da elaboração da LDBN, que somente foi promulgada em 1961.

O segundo capítulo, com enfoque no estado de Mato Grosso, traz as primeiras iniciativas sobre o ensino normal e o ensino primário no período imperial, e as primeiras tentativas de se erigir uma escola normal no estado. Avançando pela Primeira República o capítulo trata da instalação da primeira escola normal no Mato Grosso e de sua relação com o ensino primário. No período da Segunda República, o capítulo trata da expansão do ensino primário no estado e do ensino normal, passando pelo Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948.

O terceiro capítulo tem por objetivo trazer elementos que remontam à origem de Ponta Porã e seu processo formador. Também aponta alguns aspectos relativos ao ensino primário na cidade fronteiriça durante a Primeira e Segunda República, passando pela fase do Território Federal de Ponta Porã. E, por fim, situa a instalação da Escola Normal de Ponta Porã, bem como evidencia o seu funcionamento como instituição de formação docente, a partir das seguintes categorias de análise: currículo (enquanto elemento da organização do trabalho didático nessa instituição), acesso e gratuidade.

Fechando o trabalho, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO I

A ESCOLA NORMAL E A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL (1930-1974)

Este capítulo tem por objetivo analisar a expansão da escola primária e a história da formação docente, partindo da década de 1930 até o início da década de 1970, com a gradativa extinção das Escolas Normais no Brasil por meio da Lei n. 5.692/71. Tendo como parâmetro o ensino normal e privilegiando os aspectos relevantes dessa modalidade de ensino no contexto nacional e regional, procura-se evidenciar tais aspectos relacionando-os aos determinantes econômicos, além dos aspectos políticos e sociais, presentes nesse momento histórico.

Para tal, a primeira e a segunda partes do capítulo tratam dos antecedentes históricos dos anos 1930, no período imperial e na Primeira República, tanto para a escola primária, quanto para a formação de professores. Por fim, a terceira parte analisa a escola primária e a formação docente na Segunda República, momento histórico privilegiado neste trabalho.

1.1 A escola primária e a formação docente no período imperial

A preocupação com a necessidade de formação de professores surge no período de transição do feudalismo para o capitalismo, da Idade Média para a Idade Moderna, quando a burguesia começa a pensar na instrução como uma ferramenta importante para se livrar da ignorância⁷.

Segundo Saviani (2009), a necessidade da formação de professores já era idealizada por Comenius no século XVII, e a primeira instituição voltada à formação docente teria sido instituída por São João Batista de La Salle em 1684. Mas foi apenas no século XIX que a questão da universalização da escola iria se materializar na Europa, inspirada, sobretudo, pelas ideias iluministas presentes na Revolução Francesa. Foi a

⁷ Ignorância era o termo utilizado principalmente pelos filósofos iluministas para se referir à ausência de conhecimento da burguesia e de outras classes dominadas, como os trabalhadores e camponeses, em detrimento do monopólio da nobreza sobre o acesso ao conhecimento.

partir daí que se iniciou o processo de criação de Escolas Normais como instituições destinadas à formação docente.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de ensino 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 numa instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 143)

Tanuri (2000) acompanha a mesma linha de Saviani, afirmando que o surgimento das escolas destinadas especificamente à formação de professores está relacionado à iniciativa da institucionalização da instrução pública no período moderno, fruto das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. A autora nos lembra que os movimentos de Reforma e Contra-Reforma, ainda no século XVI, já tratavam da publicização da educação, contando também com algumas iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas foi apenas com a Revolução Francesa que ganhou força a ideia de uma Escola Normal sob responsabilidade do Estado, ideia essa que encontrou terreno fértil no século XIX, concomitantemente à consolidação dos Estados nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino.

Porém, o processo de universalização da escola normal ocorreu na realidade pela mudança da base material da sociedade europeia. Quando houve a transição do feudalismo para ao capitalismo, primeiramente as transformações se deram na esfera econômica, como, por exemplo, na modificação das relações de produção, passagem do trabalho servil para o assalariado, trazendo consigo as características próprias de exploração que só o trabalho assalariado propicia. Dessa forma, o modo de produção capitalista foi desencadeando mudanças nos aspectos sociais, políticos e culturais da então sociedade feudal.

Assim, quando a sociedade capitalista atingiu o grau de desenvolvimento que levou à Revolução Industrial, comandada pela burguesia, houve a necessidade de ampliar o atendimento escolar para todas as classes sociais. Obviamente que os filhos

da burguesia eram formados com o intuito de se tornarem dirigentes, já os filhos da classe operária, como força de trabalho.

Outra função da escola, no século XIX, foi de não deixar desocupada a força de trabalho ociosa devido à proibição do trabalho infantil nas fábricas. Em outras palavras, a escola também cumpriu, do ponto de vista da burguesia, um papel social importante, contornando em certa medida a falta de emprego nas indústrias.

Gilberto Luiz Alves, em sua obra *A produção da escola pública contemporânea*, analisou a expansão e a universalização da escola em três vertentes básicas do pensamento burguês: a da Revolução Francesa; a da economia política inglesa clássica; e, por fim, a da Reforma Protestante. Para Alves (2004), a escola existente na transição do feudalismo para o capitalismo já não era mais a típica escola feudal. A sua clientela não se limitava aos filhos da nobreza e nem aos futuros membros da Igreja Católica. A burguesia, apoiada no movimento iluminista e no despotismo esclarecido, iniciava uma relativa ampliação da oferta escolar, mas, também, uma mudança nos conteúdos didáticos, pela alteração do enfoque de matérias humanísticas e pela inclusão das disciplinas das ciências modernas.

Sobre a universalização da escola, Alves (2004, p. 53-4) afirma que, anteriormente às três vertentes citadas acima,

[...] a escola, por sua dependência administrativa, caracterizava-se como uma concessão do príncipe, ao mesmo tempo em que, por seu fim, visava à formação do súdito. Em absoluto a sua universalização era posta em questão, até essa época, pois o trono, no interior de uma política de conciliação com a burguesia, pleiteara o alargamento do atendimento escolar para incluir, no máximo, as crianças e os jovens dessa classe.

Desse modo, a universalização da escola na Europa, como escola para todos, materializou-se somente no último terço do século XIX, numa fase marcada pela expansão e consolidação do capitalismo.

Do ponto de vista econômico, o Brasil, neste mesmo século XIX, procurava uma alternativa para a crise estabelecida a partir do fim do monopólio comercial e do estatuto colonial, com a chegada da família real em 1808 e a proclamação da independência em 1822. De acordo com Jacomeli (1988, p. 23):

No Brasil, a recuperação econômica através dos produtos voltados às exportações tradicionais era inviável, devido à tendência de queda nos preços desses produtos, como os casos do açúcar e do algodão, no mercado

internacional. Fazia-se necessário encontrar produtos para exportação, que tivessem a terra como fator básico de produção. Também carecia o país de outros elementos necessários à reorganização da estrutura produtiva. Quase não existiam capitais e a força de trabalho (pouco mais de dois milhões de escravos) estava atuando na indústria açucareira ou prestando serviços domésticos.

Surgiu, então, a economia cafeeira, como alternativa para tentar solucionar esse cenário de crise, trazendo com ela “a revitalização do caráter mercantil e o revigoramento da escravidão, dentro, no entanto, dos quadros de uma economia controlada nacionalmente” (LOMBARDI, 1985 apud JACOMELI, 1988, p. 23).

Neste sentido, Lombardi (1985) compreende que o desenvolvimento da cafeicultura no Brasil foi o responsável pelo processo de formação da burguesia cafeeira e que o desenvolvimento da economia cafeeira foi responsável pelo desenvolvimento do capital cafeeiro.

Houve nesse período a dominância do capital comercial no Brasil, já que se apresentava de maneira tímida o desenvolvimento das relações de produção capitalistas no país. Outro motivo que explica a hegemonia do capital comercial sobre as outras formas de aparição do capital, explica-se pelo papel que o Brasil ocupava na economia mundial: exportador de produtos agrícolas. E, além disso:

[...] o capital financeiro apresentava ao mesmo tempo características de capital agrário, de capital industrial, de capital bancário e de capital comercial, isso ocorria em função do fraco desenvolvimento capitalista no Brasil e da impossibilidade, decorrência desse desenvolvimento limitado, de existirem frações de classes autônomas (burguesia agrária, industrial, bancária e etc.). A burguesia cafeeira detinha, simultaneamente, todas essas funções. (JACOMELI, 1998, p. 26).

Havia ainda um fator importante a se desenvolver para que a produção cafeeira no Brasil pudesse assumir as características de produção tipicamente capitalista: era preciso modificar a forma de exploração da força de trabalho, de escravo para trabalho livre. Dessa forma, a abolição da escravatura se colocava como necessária, pois, do ponto de vista do capital, o trabalhador assalariado representava uma garantia de manutenção dos instrumentos de trabalho utilizados na produção.

Neste mesmo século XIX, o Brasil ainda ensaiava suas primeiras iniciativas no sentido de institucionalizar a instrução pública no país.

A implementação do ensino normal está relacionada ao processo de institucionalização da instrução pública no país. A formação de professores é, sem

dúvidas, uma peça de suma importância para o funcionamento da engrenagem escolar. O surgimento dos primeiros estabelecimentos de formação docente se deu de maneira dispersa, e sua criação permaneceu a cargo das províncias durante o período imperial.

A Lei de 15 de outubro de 1827 “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império” (BRASIL, 1827, p. 71). Impulsionadas por essa lei, as primeiras escolas normais só foram estabelecidas, por iniciativa das províncias, após a reforma constitucional de 1834, cabendo às Assembleias Legislativas de cada província legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. De acordo com Tanuri (2000, p. 63), “o governo central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do Superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios.” Nesse momento histórico, as Escolas Normais foram criadas e mantidas pelas províncias de acordo com as suas possibilidades materiais e necessidade de formação docente em cada região do país.

Sobre o ato adicional de 1834, Cury (1990 apud RODRIGUES, 2006) afirma que a formação dos professores no Brasil, mesmo não se apresentando como prioridade do governo, desde o período imperial, fez parte de suas ambições para a preparação das novas gerações. Sem condições materiais para atender a demanda nacional, no entanto, o governo central delega às províncias a responsabilidade de formar seus próprios professores no âmbito da escola normal, sendo a escola normal a única instituição voltada à formação docente de primeiras letras, até a década de 1930⁸.

A primeira escola normal no Brasil foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n. 10 de 1835, que expressava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15 de outubro de 1827” (RIO DE JANEIRO, 1835).

Antes da fundação de uma escola normal propriamente dita, muitas províncias criaram um curso normal anexo ao liceu, apenas adicionando uma cadeira de pedagogia ao currículo. Dessa forma, aligeirava-se a formação geral e voltava-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública (KULESZA, 1998).

⁸ O primeiro curso superior de formação de professores foi criado em 1935, na Universidade do Distrito Federal.

Um exemplo do que foi mencionado acima ocorreu em 1872, quando o presidente da província do Amazonas, ao determinar que a aula de pedagogia do liceu funcionasse à tarde em um dos prédios de uma escola primária, afirmava: “deste modo a aula de pedagogia reunirá o ensino teórico ao prático. É esta a única diferença entre uma Escola Normal e um Liceu” (MOACYR, 1940 apud KULESZA, 1998).

Essa solução era extremamente atraente do ponto de vista econômico, dada a constante falta de recursos para a instrução pública nos cofres provinciais. Utilizando as mesmas instalações físicas, os mesmos professores (exceto o professor de pedagogia que, muitas vezes, era um professor do liceu que acumulava duas cadeiras), este modelo foi implantado, com modificações, na grande maioria das províncias, agrupando-se, significativamente, em algumas delas, as aulas de pedagogia na cadeira de ensino normal, como ocorreu na Paraíba (MELLO, 1996 apud KULESZA, 1998).

Em São Paulo foi criada uma escola normal⁹ em 1875, para funcionar numa das salas do curso de preparatórios anexa à Faculdade de Direito, demonstrando, assim, que a mesma solução era utilizada em condições diferentes, mas sempre atrelada ao ensino secundário já existente (TANURI, 1979).

A informação acima ilustra o que acontecia não só na província do Mato Grosso, mas em todas as províncias do Império, salvo casos como Rio de Janeiro e São Paulo que apresentavam avanços frente ao restante do país, mas também estavam condicionados às limitações materiais, falta de professores e de prédios adequados ao funcionamento da escola normal.

O período imperial brasileiro, apesar de ter sido palco das legislações referentes à criação da escola normal junto à instrução pública, não conseguiu materializar tal empreendimento, tendo esbarrado principalmente nos limites financeiros do Estado.

O fim do Império trazia a expectativa da consolidação da instrução pública e da instituição de formação docente, nesse caso, da Escola Normal. De acordo com Tanuri (2000), em todas as províncias, as escolas normais tiveram um caminho incerto, condicionado a um processo contínuo de criação e extinção, para alcançar algum êxito a

⁹ A primeira Escola Normal de São Paulo foi instaurada em 09 de novembro de 1846. A Escola tinha como regente e único professor o Dr. Manoel José Chaves. Em 1867 a Escola foi fechada por falta de verba e devido à aposentadoria do Prof. Dr. Manoel José Chaves, sendo reaberta em 1875, passando a funcionar em uma ala da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Também nesse período, passou a admitir alunos do sexo feminino. As alunas estudavam em local e horário separados dos alunos do sexo masculino, para não haver contato entre eles: nem físico nem perceptivo (FERNANDES; BARBOSA, 2013, p. 3-4).

partir de 1870, quando foram se consolidando as ideias de democratização e obrigatoriedade de instrução primária, como também da liberdade de ensino.

1.2 Expansão da escola primária e formação docente na Primeira República

Na perspectiva do capitalismo como totalidade, o final do século XIX, quando no Brasil se instalava a República, caracterizou-se pelo surgimento do capital monopolista, com o controle da economia por grandes empresas, surgidas da fusão do capital industrial ao capital bancário. Sobre esta fase do capital e o papel dos bancos, Lênin (1984, p. 12) afirma que:

À medida que vão aumentando as operações bancárias e se concentram num número reduzido de estabelecimentos, os bancos convertem-se, de modestos intermediários que eram antes, em monopolistas onipotentes, que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e pequenos patrões, bem como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um ou de muitos países. Esta transformação dos numerosos modestos intermediários num punhado de monopolistas constitui um dos processos fundamentais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista, e por isso devemos deter-nos, em primeiro lugar, na concentração bancária.

Desse modo, as fatias do capital industrial, cada vez mais, não pertenciam mais aos industriais que os utilizava. Podiam desfrutar do capital apenas por intermédio do banco, que representa, para eles, os donos desse capital. Por outro lado, o banco também se vê na necessidade de investir uma parte cada vez maior de seu capital na indústria, convertendo-se, assim, de maneira crescente, em capitalista industrial. É importante lembrar que parte desse capital será investido em outros países, como no caso do Brasil, com a abertura de ferrovias, iluminação elétrica nas cidades etc.

Foi nesse momento de surgimento e expansão do capital monopolista e do imperialismo que se forjou o movimento republicano. Um dos motivos de não se ter inaugurado um novo tempo com o advento da República deve-se ao fato da República estar alicerçada sob um Estado que, por um lado, atendia aos interesses de uma nova fração da burguesia agrária, representando os interesses das regiões produtoras e exportadoras de café, e, por outro lado, nas regiões periféricas do país, o Estado atendia

aos interesses dos cafeicultores que se alinhavam por interesses políticos e econômicos das frações burguesas locais.

A intervenção militar no processo da Proclamação da República foi apoiada pelas diversas frações da classe dominante. Assim, esta classe tentava manter-se no poder mediante a participação política. Foi por esse motivo que a formação da Assembleia Constituinte, eleita em 1890, era constituída por conservadores antes monarquistas, alguns republicanos, bacharéis representantes de senhores latifundiários e militares. Cada um deles seguia a nova ordem política liberal de ascensão social em busca de benefícios econômicos privados. Assim, a república democrática-representativa e federativa assumiu, não sem lutas e contradições, um caráter de Estado burguês, subordinado aos interesses da classe dominante agroexportadora de São Paulo e Minas Gerais (BASBAUM, 1986; PRADO JR., 1976).

Simultaneamente, em 11 de outubro de 1890, o Ministro da Fazenda Rui Barbosa mandou promulgar a reforma aduaneira protecionista com o objetivo de alcançar um investimento industrial progressivo. De acordo com Basbaum (1986), a estratégia de alguns liberais neste período histórico era de transferir as principais atividades econômicas para a indústria. Estas políticas encontraram forte resistência por parte dos agroexportadores brasileiros.

Esse cenário de indefinição sobre qual o novo papel da república no país, também refletiu na educação:

Conseqüentemente os entraves políticos na constituição da República fizeram com que a preocupação com a materialização da educação pública fosse adiada. A promulgação da Constituição Federal Republicana de 1891 não alterou as condições da escola normal no Brasil e manteve uma política de descentralização da instrução pública, ou seja, o ensino primário, e o secundário, inclusive o profissionalizante e o normal, eram de responsabilidade dos municípios e estados, enquanto o Governo Central organizava o ensino superior (SIMÕES, 2014, p. 32).

A educação brasileira encontrou obstáculos tanto nas condições de base material, como na organização política, para sua necessária implantação, durante o Império e na fase inicial da República. Todavia, o desenvolvimento industrial (ainda que de maneira incipiente) trouxe, dentro da lógica liberal, a necessidade de formar o cidadão brasileiro.

Ao mesmo tempo, a chegada de uma nova forma de governo, a República, pelo menos, no que diz respeito à sua Carta Magna de 1891, segundo Tanuri (2000, p. 68), não trouxe mudanças para a legislação sobre o ensino normal:

A Constituição Republicana de 24/02/1891 não trouxe qualquer modificação de competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (Art. 34, nº 30) dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, nº 3 e 4). Em decorrência do art. 62, nº 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, nº 2).

Com a proclamação da República, em 1889, se vislumbrou a possibilidade de desenvolver as escolas normais tanto em número (prédio, quantidade de alunos e professores), quanto à forma/conteúdo que assumiria o ensino ofertado, visando contribuir de fato para a efetivação e institucionalização da Escola Normal. Porém, a República não trouxe consigo, logo de imediato, grandes modificações para a instrução pública, tendo emprestado significado à consolidação e à continuidade das ideias que tiveram início ainda no Império, sobretudo nas últimas décadas.

Somente a partir da década de 1920, Nagle (1976) afirma que a escola primária iniciou sua transformação, no sentido de um processo de expansão, reforma e remodelação. Para o autor, isso aconteceu num período de tentativa de democratização da cultura, resultando num esforço para se sobrepor a algumas características coloniais da sociedade brasileira. Foi devido a esse processo de transformação que surgiram novas necessidades relacionadas à questão da formação do professorado.

Ainda de acordo com Nagle (1976), as mudanças realizadas na escola primária provocaram alterações correspondentes na escola normal, de modo que a preocupação com a escola primária não pode ser analisada independentemente da preocupação com a escola normal:

Na realidade, ambas constituíam duas facetas de um mesmo problema, pois a nova natureza e novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária. Por isso mesmo, a preocupação com o professorado primário estimulou ampla discussão em torno da escola normal e o motivo

disso era um só: diante das responsabilidades da escola primária, tornava-se necessária a reformulação dos padrões de ensino na escola normal, a fim de que o novo professor tivesse condições para executar a sua nova missão. (NAGLE, 1976, p. 218).

Na década de 1920, a escola normal vai sofrer transformações maiores que as da escola primária. A antiga escola normal já não correspondia mais, com seu currículo centrado apenas nas disciplinas de formação geral (português, matemática, geografia, história geral e do Brasil, entre outras), às novas exigências colocadas pela escolarização: “as escolas normais existentes constituíam um curso de ‘humanidades’ de segunda classe”. Por isso, era necessário “[...] corrigir a orientação literária e formalista do seu programa que, composto mais de ciências abstratas ou descritivas, orna o espírito, mas não o forma” (NAGLE, 1976, p. 218).

A preocupação com a escola normal se dá como resultado da expansão da escola primária, que, por sua vez, se valeu do entusiasmo pela educação, movimento “que se desenvolve na escola primária e se infiltra no domínio da escola normal” (NAGLE, 1976, p. 219).

Segundo Ghiraldelli Jr., após 1915, houve campanhas e frentes para desenvolver o sistema escolar e democratizar o acesso ao ensino básico num movimento carregado de ideias cívicas, patrióticas, nacionalistas, onde a questão da difusão da escola para todos, a escola primária, aparecia de forma relevante (GHIRALDELLI Jr., 1987), originando um verdadeiro entusiasmo pela educação, nas palavras de Nagle (1976).

O entusiasmo pela educação foi “[...] um movimento de republicanização da República, pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular” (NAGLE, 1978, p. 262).

Já nos meados dos anos 1920, formou-se outra corrente de ideias que também defendia a importância da escolarização para todos e da formação de professores. Nagle denomina esse segundo movimento de otimismo pedagógico, sendo que essas propostas surgiram no contexto de formação e fortalecimento do escolanovismo no Brasil.

Concluindo, Nagle apresenta o quadro geral da sociedade brasileira no qual surgem as duas perspectivas educacionais anteriormente destacadas, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, situando-as na retomada do liberalismo no final do século XIX, apresentado-as como *força desenclausuradora*. O autor vincula o retorno ao liberalismo a dois outros acontecimentos: a passagem da dominância econômica do

sistema agrário-comercial para o urbano-industrial e o fortalecimento da burguesia industrial, e dos trabalhadores urbanos, nesse contexto.

A década de 1920 deu início à expansão da escola pública no Brasil, como também da própria escola normal. Muitos fatores contribuíram para o aumento da demanda escolar neste período, como, o processo de urbanização, o crescimento demográfico, o acréscimo da pequena burguesia, da burguesia industrial e da classe trabalhadora. Fatores proporcionados pela instalação de indústrias no país, no processo de substituição de importações devido ao conflito da Primeira Guerra Mundial.

Diante desse quadro, o Estado em sua função conciliador de conflitos entre as classes, colocou-se como agente importante de uma expansão escolar que priorizava a escola primária. Consequentemente, ocorreu também a expansão da escola normal.

1.3 A expansão da escola primária e a formação docente na Segunda República

A quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929, que significou a crise de superprodução do capitalismo, trouxe um grande alerta para os especuladores do capital financeiro e os seguidores da cartilha liberal. Foi no contexto da crise que se iniciou uma nova fase de desenvolvimento do capitalismo monopolista nos anos 1930, dando início ao que ficou conhecido como o seu segundo ciclo.

Para Brito (2001) duas questões foram de fundamental importância para a compreensão desse novo período. A primeira trata-se do fortalecimento do capitalismo monopolista, “ligado às novas formas de manifestação do imperialismo, seja no período anterior à Segunda Grande Guerra, seja na realidade da Guerra Fria”. A segunda, relacionada à primeira, foi a maior participação do Estado na produção capitalista, também garantindo direitos sociais, materializado no chamado Estado de Bem-Estar Social. Efetivamente, para colocar a economia capitalista novamente nos trilhos do crescimento, foi necessário recorrer a uma maior intervenção do Estado na economia, como pregava a política empreendida por Franklin Roosevelt nos EUA nos anos 1930, baseada nas teorias de John Maynard Keynes (BRITO, 2001, p. 196).

Sobre a situação econômica do Brasil na década de 1930, Brito (2001, p. 200) afirma que:

As medidas tomadas pelo Brasil no início dos anos 30, nas áreas de câmbio e do pagamento da dívida externa não indicavam, assim, que o governo Vargas apostasse inicialmente na superação da crise pela via desenvolvimentista, mas baseando-se ainda nas exportações de produtos primários, sobretudo o café e o algodão. Foram as dificuldades crescentes com as exportações, num mundo dividido e em crise, com o aprofundamento das disputas imperialistas e a maior visibilidade das transformações que esta nova situação acarretava, que levaram o Estado a um amadurecimento do plano desenvolvimentista, principalmente a partir da segunda metade dos anos 30.

No Brasil, a década de 1930 inaugurou a fase conhecida como Segunda República, período iniciado logo após a Revolução de 1930, que resultou na tomada do poder central do país por Getúlio Vargas. A Revolução de 1930 representou a constituição de uma nova hegemonia burguesa, na qual os interesses da burguesia industrial assumem o primeiro plano. Para que tal projeto se materializasse e consolidasse, contudo, dado a inexistência de uma burguesia industrial constituída, foi necessária a presença forte do Estado.

A Revolução de 1930 evidenciou a articulação do conjunto das relações contraditórias que marcaram o lento processo de consolidação do capitalismo brasileiro, e que, no curso dos anos, tornou hegemônica a fração industrial da classe dominante. Nesse processo, as iniciativas do Estado foram fundamentais nessa nova etapa do desenvolvimento do capitalismo econômico no país, por meio de intervenções que procuravam a conciliação como condição de sua existência e progresso (MORAES, 2000).

De acordo com Buonicore (2004), o movimento armado de 1930 não pode ser definido estritamente como uma revolução, já que não houve alteração no modo de produção e nem mesmo uma mudança de classe no poder político. Ocorreu apenas, segundo o autor, um deslocamento de frações da mesma classe que já estavam no poder.

Em sua obra *A revolução de 1930*, Boris Fausto revelou o papel contrarrevolucionário da burguesia industrial paulista entre os anos de 1930 e 1932, evidenciando que a revolução de 1930 não foi obra da burguesia industrial, mas que aquela aconteceu apesar desta. Mesmo porque a fração agroexportadora da burguesia era quem estava à frente do estado de São Paulo naquela época, em 1930, e as principais associações industriais de São Paulo já haviam lançado um manifesto público de apoio à candidatura de Júlio Prestes (candidato da situação).

Em 1932, quando se deflagrou o levante paulista contra o governo Vargas, os industriais de São Paulo, por meio das direções de suas associações, integraram a Frente

Única Paulista (FUP)¹⁰. Essas entidades patronais assinaram um manifesto dando apoio ao movimento para derrubar Vargas. Sobre a FUP:

A Frente Única [gaúcha] começa a aproximar-se da nova Frente Única que vai se formando em São Paulo, com a fusão de dois partidos paulistas rivais, o Republicano Paulista e o Democrático. Esse apoio daria aos paulistas a ilusão de força por ocasião da *revolução constitucionalista* do ano seguinte. (BASBAUM, 1968, p. 18)

As condições históricas particulares em que se deu a Revolução de 1930 levaram ao surgimento de um Estado, cuja composição política interligou a fração da burguesia agrária dissidente — ligadas ao mercado interno - à nascente burguesia industrial e às camadas médias urbanas, representadas pelo tenentismo.

A nova correlação de forças acabou excluindo a possibilidade de uma hegemonia política plena de uma das classes sociais integrantes do bloco no poder. A fração agroexportadora da burguesia paulista, que ainda dominava economicamente, havia sido deslocada da posição dominante (hegemônica) no bloco de poder, e as frações agrárias regionais, voltadas para o mercado interno, não podiam substituí-la a contento. O café continuava a ser o produto mais importante da economia brasileira. A burguesia industrial era relativamente fraca e ainda muito ligada aos interesses agrário-exportadores. Surgia assim, uma crise de hegemonia, típica de momentos de crise aguda.

A essa nova correlação de forças Boris Fausto chama de Estado de Compromisso, que significou a incapacidade das demais frações da burguesia para assumir o poder de maneira exclusiva, e, com o declínio da burguesia cafeeira, “abriu-se um vazio de poder” (FAUSTO, 1986, p. 221), que teria gerado o Estado de Compromisso.

Assim, a Revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha minando o poder da burguesia agroexportadora e seus aliados nas unidades federativas, condicionando a implantação definitiva do capitalismo industrial no país, criou também as condições para alterar o quadro cultural. Foi nesse cenário que a demanda social da educação aumenta, propiciando uma pressão cada vez maior pela expansão do ensino.

¹⁰Aliança política formada em fevereiro de 1932 pelos dois principais partidos políticos do estado de São Paulo, o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Democrático (PD) para exigir do "Governo Revolucionário" uma nova constituição para o Brasil e a restituição da autonomia ao Estado de São Paulo. A FUP significa a conjunção de correntes dispersas e discordantes de outrora para “livrar” São Paulo das aflições que vem sofrendo desde a instauração da Revolução de 30.

Mas de acordo com Romanelli (1986), assim como a expansão capitalista se deu em todo o país, mas de maneiras diversas, a expansão de demanda escolar se desenvolveu de forma mais acentuada em locais onde se intensificaram as relações de produção capitalista.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, representada pela Revolução de 1930, determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se no período em que predominou a fração agrário-exportadora da burguesia, as necessidades de instrução não eram encaradas como pauta central pelo poder público, o novo contexto da década de 1930 modificou profundamente as aspirações sociais, no quesito de educação, e em função disso, a ação do próprio Estado.

Nessa direção, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes:

a) Em 11 de abril de 1931 foi baixado o Decreto n. 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934);

b) O Decreto n. 19.851 instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário;

c) O Decreto n. 19.852 dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;

d) Em de 18 de abril de 1931, foi baixado o Decreto n. 19.890, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;

e) Em 30 de abril de 1931, o Decreto n. 19.941 instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País;

f) Em 30 de julho de 1931 baixou-se o Decreto n. 20.158, que organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências;

g) Em de 04 de abril de 1932, baixou-se o Decreto n. 21.241, que consolidava as disposições sobre o ensino secundário (BRASIL, 1931; BRASIL, 1932);

As reformas empreendidas por Francisco Campos, durante sua gestão no Ministério da Educação e Saúde Pública, efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da

educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e pretendia alcançar o país como um todo.

Inexistia até 1930 uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais. As reformas realizadas pela União, até aquele momento, se limitavam quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora fossem apresentadas como *modelo*, os estados da federação não eram obrigados a adotá-las (ROMANELLI, 1986).

As ideias políticas e educacionais de Francisco Campos nesse período guardam uma certa coerência em relação às suas formulações sobre a reforma mineira. Uma vez mais, encontramos a crença de que a reforma da sociedade se faz mediante a reforma da escola, bem como a necessidade de formação adequada de cidadãos e da modernização da classe dominante. Em suma, embora muito relativizados, ele não abandonou os aspectos do ideário escolanovista que tão entusiasticamente defendera em Minas Gerais (MORAES, 1990)¹¹.

Romanelli (1986) também aponta que a expansão capitalista trouxe consigo a luta de classes de um modo mais acirrado. E a expansão escolar foi afetada por essa luta, pois oscilou entre as necessidades sociais “decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas e temores vinculados à luta de classes que se aprofundou na mesma época em ligação dialética com o referido desenvolvimento” (ROMANELLI, 1986, p. 52).

Também na década de 1930, mais especificamente em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, por um grupo de intelectuais que lançam à nação um documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros vinte e quatro conceituados intelectuais¹² da época. A divulgação deste manifesto se torna

¹¹No período compreendido entre 1932 e 1947 houve um equilíbrio no tocante às ideias pedagógicas no Brasil, entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. De acordo com Saviani (2011, p. 270-71), “para a ‘trindade governamental’ (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumento de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Para Campos, aderir à Escola Nova não significava renunciar à ‘recuperação dos valores perdidos’, tarefa que, a seu ver, teria de ser desempenhada pelo ensino religioso. Dir-se-ia que a ‘modernização conservadora’, conceito com que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.”

¹² Os intelectuais que assinam o Manifesto de 1932 são: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de

importante para o debate educacional que era travado naquele período, tanto no plano político, como pedagógico. O movimento de 1932 e a sua materialização no manifesto influenciaram nas diretrizes educacionais presentes na carta constitucional de 1934.

Os pioneiros reivindicavam a implantação da escola única, laica e gratuita, baseada em um ensino unificado e comum a todos. Este sistema de ensino demandava também professores com formação unificada. O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste novo educador para atuar na nova escola.

O Governo Constitucional teve início em 1934, quando Getúlio Vargas assumiu a presidência da República por meio de eleição indireta, pois, foi realizada pelo Congresso Nacional. O período de 1934 a 1937 ficou conhecido como Governo Constitucional, porque o país esteve sob as diretrizes constitucionais da Carta aprovada pela Assembleia Constituinte. Diferentemente, do período do Governo Provisório, de 1930 a 1934, em que o país fora governado basicamente por decretos, e do período do Estado Novo, de 1937 a 1945, em que o vigorou uma constituição com traços ditatoriais.

A Carta de 1934 trouxe alguns elementos que objetivavam nortear o ensino público brasileiro:

O dever da União e dos estados de prover todos os graus da instrução pública (art. 10); Garantia legal de educação rural para o homem do campo (art. 121); Educação como dever da família e do Estado (art. 149); Criação de um plano nacional de educação que garantisse: ensino primário integral gratuito e obrigatório extensivo para os adultos, tendência à gradual gratuidade dos demais níveis de ensino, liberdade de ensino, limite de matrícula por curso e concurso para acesso a níveis superiores ao primário (art. 150); Criação de sistemas de ensino estaduais (art. 151); Criação dos Conselhos de Educação (art. 152); Ensino religioso facultativo em todos os graus de ensino (art.153) (BRASIL, 1934 *apud* SIMÕES, 2014, p.48).

Também neste texto constitucional destacam-se a implantação do voto secreto, o voto feminino, a eleição classista (por entidades de classe, como sindicatos), e os direitos trabalhistas, como a regulamentação da jornada de trabalho de 48 horas semanais, férias remuneradas e direito de organização sindical. É válido lembrar que a

Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006).

Constituição de 1947 barraria o voto feminino e atrelaria as atividades dos sindicatos ao Ministério do Trabalho.

A década de 1930 foi marcada pela influência das correntes socialistas e fascistas no Brasil, resultado da consolidação da Revolução Socialista na Rússia, em 1917, e do avanço fascista na Itália e Alemanha, principalmente.

Em 1922, no Brasil, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), “de sentido marxista e apoio à Revolução Russa” (MORAES; REIS FILHO, 2003, p. 27). Os partidos comunistas espalham-se pelo mundo, tornando esta agremiação de caráter internacional, assim como a luta dos trabalhadores.

Em 1935, os comunistas, mais precisamente da Aliança Nacional Libertadora (ANL), organizaram uma ação revolucionária, que acabou fracassando, e seus líderes presos e executados. Este episódio ficou conhecido como Intentona Comunista.

A organização política inspirada no fascismo, chamada Ação Integralista Brasileira (AIB), foi fundada por Plínio Salgado, em 1932. Os integralistas defendiam um Estado forte, interventor, com base no nacionalismo, no combate aos valores liberais e na rejeição ao socialismo.

Até o golpe do Estado Novo, integralistas e o governo Vargas cultivavam uma harmoniosa relação, podendo ser exemplificada neste trecho:

Plínio Salgado esteve o tempo todo a par das articulações golpistas e lhes deu apoio. O próprio pretexto utilizado por Vargas para golpear a democracia - o Plano Cohen, apresentado como um plano comunista para a tomada do poder - não passava de um documento forjado, de autoria do então capitão Olímpio Mourão Filho, destacado dirigente integralista (CPDOC, s/d).

Mesmo assim, em dezembro de 1937, Vargas decretou o fechamento da AIB, como das demais organizações partidárias do país.

Em 1937, Getúlio Vargas, por meio de um golpe de estado, instaura o Estado-Novo (1937-1945) no Brasil. A partir dessa nova organização, o Estado passou a atuar de forma mais intensa, como interventor em vários setores da sociedade, criando mecanismos de aproximação com a classe trabalhadora, como, por exemplo, a Consolidação das Leis do Trabalho, ou através da repressão aos opositores do governo, pela censura e a perseguição política.

Com o golpe do Estado Novo, para Basbaum (1968), o terror policial, a repressão violenta e as deportações afastaram durante anos qualquer tentativa de resistência ou protesto. E o autor continua:

Nestas circunstâncias, o Estado Novo, fascista em essência, sentia-se seguro, sustentado pela força da opinião mundial e pela tolerância dos democratas. O nazi-fascismo era o futuro do mundo. Hitler afirmava que o seu regime iria durar mil anos! O anti-semitismo, uma das faces atrás das quais se escondia o nazismo – que era, em última análise, uma nova forma de domínio capitalista num mundo ameaçado pela subversão social, chegou a penetrar no Brasil, onde jamais se manifestara. Refugiados judeus dos países dominados pelo nazismo, para entrar em nosso país – o que só era possível, então, com um passaporte do Vaticano, - tinham de declarar-se cristãos, para poder obter *visto* nas embaixadas brasileiras. (BASBAUM, 1968, p.116)

No plano econômico, com o estabelecimento do Estado-Novo, o projeto nacionalista de Vargas trazia consigo naquele momento a defesa da diversificação da produção e dos mercados, tanto no comércio como no consumo; com uma política externa autônoma, em vista dos interesses internos.

De acordo com Brito (2001), as medidas adotadas e projetadas pelo governo federal tinham como o desenvolvimento econômico como a base para a construção da unidade e da segurança nacional. A unidade seria garantida na medida em que houvesse a integração das regiões do país, sobrepondo os interesses nacionais em detrimento aos locais.

Sobre a economia brasileira no início do Estado Novo, Brito lembra que (2001, p. 203-4):

A situação de insuficiência dos fundos públicos e privados far-se-ia cada vez mais presente, de forma que o Estado, mesmo no campo econômico, não chegaria a tomar medidas de longo alcance em relação à nacionalização. Sendo essencial para qualquer plano de desenvolvimento de longo prazo para o país, o capital estrangeiro passou a ser cada vez mais cortejado pelo governo Vargas, principalmente a partir de 1939, quando, por conta do conflito mundial, o alinhamento político-ideológico do Brasil ao bloco imperialista liderado pelos americanos efetivou-se. Naquele momento, o desafio da política externa passou a ser como incrementar o desenvolvimento, contando com a presença do capital externo, mas controlado nacionalmente.

Mesmo num cenário de conflito, o qual desencadeou a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil buscou o entendimento com as grandes potências em sua política externa. O país enxergava no incremento do capital externo a possibilidade de desenvolvimento industrial, respaldado em sua soberania. Porém, o governo Vargas não abria mão do controle do Estado sobre este desenvolvimento.

A Constituição de 1937 prezou pelo ensino dualista, em contraposição ao que tinha se estabelecido na Carta de 1934, que propugnava pela educação integral e universal.

Nessa perspectiva, as Leis Orgânicas do Ensino foram instituídas, em 1942, na modalidade de Decreto-Lei, uma espécie de norma baixada pelo Executivo. A reforma foi considerada parcial, já que não foi abrangente o suficiente para acolher todo o ensino de uma só vez (ROMANELLI, 1986).

A partir da inserção das Leis Orgânicas do Ensino, os currículos foram redefinidos e o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, com a existência de uma articulação tênue entre eles, numa época que havia a necessidade de formação de força de trabalho. Na verdade, a Reforma Capanema deu continuidade à tendência que já vinha sendo adotada por Francisco Campos e estava presente também nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público, destinado às frações da classe dirigentes do país, e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora (ZOTTI, 2006).

O Decreto-Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946, conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Normal, apesar de ter sido outorgada em 1946, foi gestada ainda sob o ideário do Estado Novo, no governo do presidente Getúlio Vargas, e é considerada a primeira legislação nacional que trata exclusivamente do ensino normal. A legislação surgia justamente no sentido de dar um caráter de unidade no ensino normal existente nos estados até então, sendo estes últimos os próprios responsáveis pela regulamentação.

O ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista. A Carta outorgada em 1937 não conferia aos estados atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino – atribuição essa consagrada pela Carta de 1934 – mas incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Em consonância com essa orientação, a política educacional centralizadora traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas de ensino”, decretos-leis promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.350 de 2/1/1946), embora assinada logo após o fim da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração anterior, apresentando, entretanto, uma orientação menos centralizadora do que aquela que havia presidido à elaboração dos anteprojetos originais. (TANURI, 2000, p. 75)

A Lei Orgânica do Ensino Normal padronizou nacionalmente o que já vinha sendo adotado em vários estados. Em consonância com as demais modalidades do ensino secundário, de acordo com o Decreto-Lei n. 8.350 de 02 de janeiro de 1946 no art. 2º, “O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes do ensino primário, em quatro anos, e o segundo, curso de formação de professores primários, em três anos” (BRASIL, 1946). O ensino normal compreenderá também cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do primeiro grau.

De acordo com Saviani (2009), os cursos normais de primeiro ciclo possuíam semelhanças com os ginásios, por oferecerem um currículo centrado em disciplinas de cultura geral, lembrando as antigas Escolas Normais, que eram muito criticadas¹³. Já os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação trazidos pelas reformas da década de 1930.

Esta mesma dualidade, segundo Lourenço Filho (1953 apud Tanuri, 2000), ou seja, os dois ciclos, era tida como necessária à formação de professores primários, em razão das diferenças econômica e cultural existentes entre as regiões do país. O primeiro desses níveis correspondia ao ciclo inicial dos cursos do ensino secundário, como o ginásial, com duração de quatro anos, e habilitava regentes para o ensino primário; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, realizado em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após o fim do ginásio), formaria mestres primários. O projeto adotava essa estrutura, com o objetivo de não continuar o isolamento do ensino normal em relação ao plano geral de estudos em vigor no país.

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema da diferenciação necessária na formação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que deviam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. (LOURENÇO FILHO, 1953 apud TANURI, 2000, p. 76).

Um aspecto que também chama atenção era o limite de vinte e cinco anos de idade para o ingresso na Escola Normal. Segundo Tanuri (2000), a formação de

¹³Criticadas por alguns nomes do movimento renovador, como Anísio Teixeira, que considerava como vício de constituição das Escolas Normais a pretensão de ser ao mesmo tempo, escola de cultura geral e escola de cultura profissional, e falhavam nos dois objetivos (SAVIANI, 2009).

professores era encarada como objeto de uma *escola profissional*, não apenas um curso. O dispositivo de limite de idade para o ingresso revela a intenção de incentivar a formação precoce de um grande número de professores, frente ao fato de que uma grande parte dos professores leigos estava entre os que excediam essa idade limite.

Alguns meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição promulgada em 1946 retomava a orientação *descentralizadora* e liberal da Carta de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino”, respeitadas as “diretrizes e bases” fixadas pela União (BRASIL, 1946).

Com a descentralização dos ensinos primário e normal, os estados tiveram a liberdade para regulamentar essas modalidades de ensino. A maior parte dos estados tomou a Lei Orgânica de 1946 por modelo, para reorganização das escolas normais, baseadas principalmente na distinção de dois ciclos na formação docente.

O currículo do primeiro ciclo do Normal cometia as mesmas falhas que motivaram às antigas escolas normais, ou seja, contemplava essencialmente disciplinas de cultura geral, relegando a formação profissional apenas à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, assim como didática e prática de ensino. Já o segundo ciclo oferecido na escola normal contava com disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, e contemplava os fundamentos da educação que já haviam conquistado um lugar no currículo, somados à metodologia e à prática de ensino (TANURI, 2000).

A reorganização dos sistemas estaduais, com vistas a ajustá-los à Lei Orgânica, deu-se paralelamente à expansão das escolas normais, indo ao encontro da política expansionista da rede escolar, implementada no período desenvolvimentista, em razão do aumento da demanda.

A fase de transição ao nacional-desenvolvimentismo no Brasil deu-se com a eleição do General Eurico Gaspar Dutra em 1945. Se na Era Vargas (1930-1945), mesmo com o grande aporte de capital estrangeiro no país, o Estado exercia forte controle sobre a economia, a partir do governo Dutra, o Brasil se abre ainda mais ao capital estrangeiro, especialmente o norte-americano.

Segundo Ianni (1991apud Brito, 2001, p. 268), a política econômica brasileira, durante o governo Dutra,

[...] inspirou-se no liberalismo (ideologicamente) e na empresa privada (na prática). Por isso, não se configurou como uma política deliberada de desenvolvimento econômico nacional. Pode-se mesmo dizer que a industrialização verificada nesses anos era um processo em curso, a despeito das ações e omissões do poder público.

Assim, a política econômica de Dutra basicamente administrou aquilo que já havia sido projetado e colocado em prática pelo seu antecessor.

O segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1955) reelaborou as relações entre economia e Estado, aumentando sua participação como ente intervencionista e planejador, tanto da economia como do setor social. Apesar desse posicionamento do governo, Brito (2001) afirma que o Brasil continuou a utilizar o capital internacional, sobretudo o norte-americano.

Assim, nesse segundo momento em que Vargas assumiu o governo no Brasil, aprofundou-se no país a industrialização de caráter monopolista, com aporte cada vez maior do capital internacional. Segundo Singer, a diferença entre o período que se estendeu até a metade da década de 50 e aquele que se iniciou com o governo Kubitschek até 1967 é que, no primeiro, a implantação das indústrias de caráter monopolista deu-se ainda sob a égide do capital estatal, apesar da presença do capital externo, enquanto no período seguinte esse processo foi dominado essencialmente pelo capital multinacional, apesar da presença forte do Estado na economia brasileira.

O governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) ampliou a abertura da economia brasileira ao capital internacional, materializada na implantação de fábricas estrangeiras de automóveis no país.

Nesse período, denominado desenvolvimentista, no que tange à educação, os anos de 1947 a 1961 foram marcados pela disputa de um novo projeto educacional para o Brasil, o qual teve seu desfecho com a promulgação da LDB em 20 de dezembro de 1961.

Segundo Saviani (2011), a Constituição de 1946 trouxe alguns elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, como a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A fim de responder a este dispositivo constitucional, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma Comissão para a elaboração do anteprojeto da LDB. Para esta Comissão, convocou os principais educadores do país, havendo, portanto, uma supremacia dos chamados renovadores. De acordo com Saviani (2011, p. 282):

De seus 16 membros, a grande maioria integrava essa tendência pedagógica. E apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos. Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão. Do ponto de vista da organização da educação nacional, a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora.

O resultado, ao fim dos trabalhos da Comissão, com algumas interferências realizadas pelo Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra, esteve em sintonia com a coalizão conservadora que sustentava este governo. À orientação que se estabeleceu não estava ausente um grau de perspectiva modernizadora, já que mantinha a característica de *modernização conservadora* que simbolizava os grupos que ascenderam ao poder após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2011).

Porém o projeto da LDB, encaminhado ao presidente Dutra em 29 de outubro de 1948, recebeu forte oposição do líder do próprio governo na Câmara, o ex-ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema. Para ele a proposta da LDB não tinha objetivos pedagógicos e tratava-se de uma expressão política antigetulista.

O parecer preliminar de Capanema, emitido na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso Nacional, resultou no arquivamento do projeto, reconstituído dois anos depois, e voltando ao plenário da Câmara seis anos mais tarde, em 1957, quando se iniciou a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222, de 1957 (SAVIANI, 2011).

Na segunda etapa da disputa pela elaboração da LDB deu-se o embate entre os defensores da escola pública e os da escola privada. Segundo Saviani (2011), o ponto inicial dessa nova etapa foi o discurso proferido em 5 de novembro de 1956, pelo deputado padre Fonseca e Silva, acusando Anísio Teixeira, então diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto original, de irem contra os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino.

Do lado da escola particular estavam a Igreja Católica e os donos dos estabelecimentos de ensino que, para Saviani (2011, p. 288), “(...) sem doutrina, se apóiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja”.

Do lado da escola pública manifestou-se um grande número de intelectuais, entre os quais, segundo Saviani (2011, p. 289), “se podem identificar três correntes básicas de pensamento”.

A primeira dessas correntes, chamada de liberal-idealista, era representada por Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal *O Estado de São Paulo*, e por professores de

filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Algumas acepções teóricas e de compreensão de mundo desta corrente, foram resumidas por Saviani (2011, p. 289):

[...] o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética. A base dessa concepção remonta à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade. A tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. O homem é considerado um valor supremo que se afirma na sua individualidade e originalidade, independentemente das condições sociais e históricas em que vive.

Neste trecho nota-se a valorização do homem, entendido como um ser supremo que se realiza independentemente do coletivo e dos processos histórico-sociais, considerando-os como pessoas morais, com fim em si mesmos.

Na segunda corrente, chamada de liberal-pragmatista, se encontravam os educadores do movimento renovador. Dentre eles, destacaram-se, no conflito entre escola pública e escola particular, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho. Tal corrente não concordava em considerar o homem como um ser absoluto, situando-o no terreno das necessidades práticas, tal como teorizado pelo pensador Willian James. No campo da educação, esta corrente foi bastante influenciada por John Dewey, que teve em Anísio Teixeira seu principal divulgador no Brasil. E também, segundo Saviani (2011), esse grupo de pensadores absorveu os movimentos em prol da escola pública, sintetizando suas linhas gerais no manifesto *Mais uma vez convocados*, escrito por Fernando de Azevedo em 1959, como, praticamente, uma releitura, dentro de uma nova conjuntura, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, divulgado 27 anos antes.

A terceira corrente, de tendência socialista, teve em Florestan Fernandes sua principal liderança. Tal corrente procurava compreender a educação através de seus determinantes sociais, atribuindo a ela um fator de transformação social provocada. Dessa forma, se portava diferente da visão liberal-idealista, que acreditava na educação como formadora do indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vivia; e também, ao contrário do ponto de vista liberal-pragmatista, que compreendia que a educação deveria contribuir na tarefa de ajustar os indivíduos à realidade social em mudança (SAVIANI, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, para Anísio Teixeira, mesmo tendo deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil, na conjuntura de sua aprovação, representou uma vitória da orientação liberal, por seu cunho descentralizador presente no corpo da lei. Assim, os ideais dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a descentralização do ensino e a autonomia dos estados, foram consagrados na LDBN (SAVIANI, 2011).

Anísio Teixeira, ao referir-se à aprovação das diretrizes e bases da educação nacional, afirmou ter se tratado de uma “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962 apud SAVIANI 2011, p. 307). A vitória só não foi completa em virtude das concessões feitas à iniciativa privada, deixando assim mais longe o desejo de se concretizar a reconstrução educacional através de um sólido sistema público de ensino.

De acordo com Saviani (2011, p. 307):

Participa dessa “meia vitória” o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo. Por essa legislação apenas o ensino secundário possibilitava o acesso a qualquer carreira de nível superior. Os outros ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. E se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio perderia os estudos já feitos e teria de começar do início no novo ramo. Obviamente, tal estrutura contrariava o espírito do movimento renovador. Em conseqüência, buscou-se, por meio de leis específicas, modificar essa orientação. Assim, já em 31 de março de 1950 foi aprovada a Lei n. 1076, que permitia aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola a matrícula nos cursos clássico e científico. A Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, estendeu esse direito também aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por sua vez, a Lei n. 3.104, de março de 1957, permitiu aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando em nível de segundo ciclo, candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como “leis de equivalência”. Eram, no entanto, medidas parciais que não chegaram a eliminar todas as diferenças, como ilustra o Decreto n. 34.330 de 21 de outubro de 1953 que, ao regulamentar a Lei n. 1821, de março do mesmo ano, manteve restrições que a Lei procurava eliminar. A equivalência plena foi, enfim, garantida com a aprovação da LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961), em linhas gerais, não trouxe novidades em relação ao ensino normal, tomando como base a Lei Orgânica de 1946. Alteraram-se, apenas, a equivalência legal de todas as modalidades do ensino médio e a flexibilidade curricular,

possibilitando o fim da uniformidade curricular das escolas normais, o que já vinha se desenvolvendo no transcorrer da década de 1950.

A LDBN/1961 não utiliza mais os termos de 1º ciclo e 2º ciclo para se referir ao *curso normal regional* e a *escola normal* respectivamente, como previa o Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. O texto legal de 1961 traz os termos de *escola normal ginásial de grau ginásial* e *escola normal de grau colegial*, colocando em equivalência as modalidades de formação de regentes do primário com o grau ginásial, e a formação de professores primários com o grau colegial.

Segundo Tanuri (2000), as reformas estaduais das escolas normais, a fim de adequá-las à nova Lei, limitaram-se a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema em duas etapas, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo.

Na década de 1960 houve um aumento da oferta de cursos de 2º ciclo em detrimento aos cursos de 1º ciclo no Brasil. Isso revelava que as políticas educacionais no Brasil, em face de sua limitação financeira, priorizavam a escola normal de grau colegial (ou como era mais conhecida, a Escola Normal), pois esta poderia funcionar anexa ao ginásio comum, com o acréscimo de um curso de formação docente que poderia ser oferecido em apenas dois anos, diferentemente do 1º ciclo, por exemplo, que demandava maior tempo (SIMÕES, 2014).

Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970. (Brzezinski *apud* Tanuri, 2000). Não obstante, tais números encontravam-se muito aquém das necessidades reais do país. O censo escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.1996, ou seja, 56% tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% dos professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto) (Brasil, 1967). (TANURI, 2000, p. 77).

Percebe-se que há um crescimento considerável no número de matrículas nas instituições voltas à formação docente, mesmo assim, o número de docentes em exercício, em 1964, mostra que praticamente a metade deles não possui formação na área. Mesmo com a intensidade maior de matrículas, que significou a consolidação do ensino normal no país, pelo menos do 2º ciclo, ainda não era possível suprir a demanda de docentes e de diminuir a quantidade de profissionais sem formação.

Concluindo esse capítulo, vale lembrar que se inaugurou nesse período, a segunda etapa do desenvolvimento industrial do Brasil (1930-1964), caracterizada pelo modelo de substituição de importações, ou seja, a substituição de bens de consumo de produtos importados, por bens de consumo de produção nacional. Os primeiros investimentos se aplicaram somente na grande indústria produtora de bens de consumo assalariado, especialmente a têxtil e de alimentos, visto que requeria investimentos iniciais acessíveis à economia brasileira (MORAES, 2000). Posteriormente foi que ocorreu a importação de equipamentos que permitiram aproveitar o parque industrial de forma mais ampla e produzir de acordo com os padrões de consumo da classe dominante.

Nesse contexto de acomodação dos múltiplos interesses em conflito, pela via da conciliação, Getúlio avança na construção de um arcabouço jurídico e político, como suporte para um poder unificado do Estado. Como exemplos, a legislação do trabalho e da estrutura sindical, que foi concedida progressivamente de 1930 a 1943, no sentido de controlar a nova força de trabalho industrial, e as reformas educacionais que ocorrem de 1930 até 1946, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para os diversos ramos e níveis da educação no país (MORAES, 2000).

O período das reformas educacionais foi, também, o da expansão do ensino no Brasil, com o aumento do número de prédios escolares, cidades contempladas com escolas e números de matrículas. O que não cresceu na mesma proporção foi o número de professores, ainda mais dos professores com formação necessária, de acordo com os dados do IBGE. Segundo dados do IBGE (1941; 1971), em 1938, havia 77.206 professores no Brasil, sendo 23.517 com formação; já em 1968, o país contava com 423.145 docentes, sendo 233.882 com formação na área. O número de matrículas do ensino primário, em 1938, foi de 3.108.176; já em 1968 havia 11.943.506 alunos matriculados.

Tal situação permanece mesmo após o golpe civil-militar de 1964, e mais particularmente até 1971, quando o governo militar, pela Lei n. 5.692, estabeleceu o ensino médio profissionalizante, e a formação docente ficou a cargo da Habilitação Específica do Magistério (HEM). Esta reforma representava o fim da escola normal que funcionara até aquele momento.

Assim, o panorama sobre o ensino primário e do ensino normal aqui realizado, de maneira geral, traz aspectos importantes para a compreensão da situação do ensino

primário e normal no estado de Mato Grosso, do final do período imperial até a Segunda República; tema a ser desenvolvido no próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO II

A ESCOLA NORMAL EM MATO GROSSO E O ENSINO PRIMÁRIO

Este capítulo trata do ensino primário e da formação docente em Mato Grosso, em três momentos históricos: no período imperial; entre os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX (Primeira República), momento histórico em que se iniciou o processo de expansão do ensino primário, passando pela instalação dos primeiros grupos escolares; e a partir dos anos 1930 até o início da década de 1970 (Segunda República), com a consolidação do ensino primário e das escolas normais.

O objetivo deste capítulo é o de apresentar e discutir os dados referentes ao ensino primário no estado de Mato Grosso uno, e por meio dessa discussão contextualizar a formação de professores nesses períodos históricos: Império, Primeira República e Segunda República.

2.1 A escola primária e a formação docente no período imperial em Mato Grosso

Em Mato Grosso, acompanhando a difusão das primeiras letras nas províncias brasileiras e a criação de escolas de formação de professores, surgiu a Escola Normal, na capital Cuiabá, criada pela Lei Provincial n. 8, de 05 de maio de 1837.

Segundo Alves (1996, p. 42), em 1842, uma Escola Primária Normal foi instalada em Cuiabá, tendo sido “a terceira do Brasil em sua modalidade, somente antecedida pelas de Niterói (1835) e da Bahia (1836)”. A falta de recursos e também de uma política educacional efetiva, uma vez que a organização social estava calcada no escravismo, contribuíram para o fechamento da Escola Primária Normal em 1844.

Porém, é necessário observar que para uma província considerada periférica, com base na justificativa de que a distância e a localização dificultavam a comunicação com os centros urbanos mais expressivos, a criação de uma Escola Normal naquele período superava, em muito, as expectativas para a realidade da província na época.

A escola pública não tinha, no século XIX, condições materiais e sociais, para se tornar motivo de real preocupação para os governantes locais. Desse modo, embora houvesse a efetiva necessidade de se adequar a educação às novas relações de trabalho que vinham se concretizando no Império a partir das medidas restritivas à escravidão, seria anacrônico falar de um verdadeiro compromisso político com a instrução pública, nesse momento histórico em Mato Grosso.

Dessa forma, somente em 09 de julho de 1874 foi sancionada, pelo Barão Diamantino, a Lei n. 13, pela qual se criava um curso normal na cidade de Cuiabá, sendo instalado em 03 de fevereiro de 1875. Segundo Rodrigues (2006), a Escola Normal passou a constituir uma seção do Liceu Cuiabano - pela Lei de 1879 -, ao qual ficou incorporada até 1889. Nesse ano ganhou independência com a criação do Externato Feminino, também de vida curta, visto que foi reabsorvido pelo Liceu em 1892, interrompendo suas funções em 1894.

O fim da Guerra da Tríplice Aliança e, conseqüentemente, a abertura da Bacia Platina à livre navegação trouxeram um grande impulso ao comércio de Mato Grosso¹⁴ com outras regiões e países. Tal fato contribuiu para novas tentativas a respeito da reformulação da instrução pública.

Para Corrêa (1995), a guerra, mesmo tendo Mato Grosso uma participação secundária, possibilitou uma grande mudança, “um divisor de águas”, no processo de ocupação de terras na faixa de fronteira, estabelecendo-se uma ruptura com o modo anterior de ocupação.

As iniciativas acerca da instrução pública, contudo, estavam sempre limitadas pela falta de professores, de inspetores, de verbas, de prédios escolares etc. Essas limitações estão presentes nas mensagens dos presidentes da província. Hermes da Fonseca, presidente da província do Mato Grosso em 1876, aponta:

A instrução publica nesta Província está mui longe do estado conveniente, devido isso principalmente aos exíguos recursos de que póde dispor o Thesouro Provincial. (...) Em Agosto do annultimo, estando eu em S. Luiz de Cáceres, visitei uma escola de meninos e outra de meninas; n'aquella a

¹⁴ “[...] após a Guerra da Tríplice Aliança, no final do século XIX, a efetiva abertura da navegação no rio Paraguai fez de Corumbá um dos centros *comerciais* de maior importância em Mato Grosso, porto internacional responsável pelo abastecimento das cidades do interior do estado (Campo Grande, Cuiabá, Cáceres, Coxim e outras), com mercadorias vindas de todas as regiões do Brasil e do exterior, além do escoamento da produção local. Esse processo de hegemonização das *casas comerciais* em Corumbá, no entanto, começou a ser abalado a partir da primeira década do século XX, quando da construção da ferrovia que ligou Campo Grande a Porto Esperança, localidade também situada às margens do rio Paraguai.” (BRITO, 2001, p. 47-8).

casa era insuficiente para o número de alumnos. Essas escolas carecem de móveis e de decência. (Falla com que..., 1876: 13-14 *apud* JACOMELLI, 1998, p. 61).

A passagem do Império para a República, em suas primeiras décadas, não modificou o quadro apresentado, de falta de recursos financeiros a serem empregados nas escolas.

2.2 A expansão da escola primária e a formação docente na Primeira República em Mato Grosso

Na fase em que historicamente houve a transição do regime monárquico para a República, Mato Grosso, assim como as outras províncias, passou à condição de Estado¹⁵. No entanto, no contexto da educação elementar, a Constituição Republicana, de 1891, reiterou as determinações do Ato Adicional de 1834, ou seja, ao invés de organizar o ensino em todo o seu território, continuou designando tal encargo aos Estados. É importante lembrar que o ensino, naquele período, era predominantemente leigo, especialmente nas regiões mais afastadas das cidades mais populosas e nas zonas rurais, o que representava a maioria da população (RODRIGUES, 2006).

O sul de Mato Grosso, na perspectiva educacional brasileira e da formação docente no estado, juntamente com o restante do país, empreendeu suas ações mais consistentes na instrução pública, principalmente a partir do início do século XX:

Foram ensaiadas mudanças econômicas e políticas, e no âmbito da educação implantaram-se as reformas da instrução pública (1891, 1910, 1927, entre outras). O clima de ideias e debates modernizantes conduziu então o processo de organização do Estado burguês repercutindo nos estados federados, que apontavam como motor de mudança e de progresso a implantação de um sistema de ensino público, gratuito, obrigatório e laico, embora em muitos estados, o projeto reformista não foi implementado, verificando-se apenas alguns empreendimentos de criação de poucas escolas primárias, orientadas à alfabetização. (FERRO, 2009, p. 101).

¹⁵ “O Brasil, até o início da República, estava dividido em Províncias. Cada uma dessas Províncias, após a mudança de regime e a contar da Constituição Brasileira de 1891, passou a ser designada de Estado, elemento da Federação, incumbido de prover, a expensas próprias, as necessidades de seu governo e da administração sem a interferência do governo federal, salvo para: repelir a invasão estrangeira, ou de um Estado para outro; manter a forma republicana federativa; restabelecer a ordem e a tranquilidade nos Estados, à pedido dos respectivos governos; e para assegurar a execução das leis e das sentenças federais.” (RODRIGUES, 2006. p. 56)

A economia da região nesse momento atravessava transformações estruturais que foram capazes de inaugurar um novo ciclo, em razão de ações voltadas para a diversificação da produção. Naquele momento, estavam em desenvolvimento a exploração da borracha e da erva-mate, além também da pecuária, bem como as charqueadas, realizando a industrialização da carne. A indústria de açúcar encontrava-se em franca expansão. Porém esse apogeu durou pouco, e isso ficou claro quando a indústria da carne começou a dar os primeiros sinais de crise. A não prosperidade da indústria naquele momento nessa região do país evidenciava a divisão regional do trabalho. A este estado estava destinada a função do desenvolvimento da pecuária e da agricultura (JACOMELLI, 1998).

Esse fato se explicava também pela distância entre a capital do país e o estado do Mato Grosso, naquele período causado pela dificuldade de comunicação e falta de meios de transporte que encurtassem as longas viagens. Os meios de transporte disponíveis reduziam-se ao transporte fluvial ou ao realizado com cavalos e burros. (RODRIGUES, 2006). Em função disso, em Mato Grosso, a notícia da proclamação da República só chegou praticamente um mês depois da data oficial, no dia 09 de dezembro de 1889.

Estabelecida a República, o poder político em Mato Grosso, como nas demais regiões brasileiras, se manteve atrelado aos coronéis, chefes políticos locais que tinham sob seu domínio ou influência um núcleo urbano, ou um município inteiro. Nesse aspecto, o Mato Grosso não era diferente da situação encontrada no Brasil naquele período da República: a influência sem limites dos coronéis era exercida em todos os setores da sociedade. Segundo Correa (1995, p. 54):

Os coronéis em Mato Grosso, cujas bases econômicas podiam, então, provir tanto da grande propriedade rural, como de um patrimônio urbano (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes ou pequenos, etc.), exerciam o poder de decisão efetivamente a nível local, ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais [...].

As forças políticas em Mato Grosso estiveram, no período da chamada Primeira República, divididas entre Antônio (Totó) Paes de Barros, proprietário da usina Itaiçi, a mais moderna do Mato Grosso, Generoso Ponce, comerciante de Corumbá, líder político da burguesia comercial mato-grossense, e a família Murinho, ligada ao capital financeiro pelo controle do Banco Rio e Mato Grosso, e da Companhia

Mate Larangeira (exploração de erva-mate), que ora apoiava Totó, e ora apoiava Generoso Ponce. Assim, durante quase toda a Primeira República, os sucessivos governos e os conflitos armados tinham motivações e interesses desses coronéis (JACOMELLI, 1998).

Nesse sentido em Mato Grosso, de acordo com Rosa (1990), a educação no estado foi manobrada pelo poder destas frações burguesas que controlavam o poder público, as eleições, as nomeações e demissões. Havia uma presença forte dos dirigentes políticos nas situações referentes à educação no Mato Grosso, assim como no Brasil. Em muitos estados a prática do clientelismo e da troca de favores, representada por lideranças políticas locais, ainda permeava as relações entre as classes.

Mato Grosso seguiu o mesmo caminho dos grandes centros do país, com os mesmos objetivos de criar escolas e acabar com o analfabetismo¹⁶, tido como um grande obstáculo ao desenvolvimento do Brasil naquele momento. As dificuldades residiam principalmente numa base econômica pouco desenvolvida, assim as condições de funcionamento das instituições escolares em seus aspectos físicos e humanos ficavam comprometidas.

Foi nesse cenário de transformações econômicas e instabilidades políticas que surgiu a primeira reforma republicana da instrução pública em Mato Grosso, no ano de 1891. Nesse período o presidente da província era Manoel José Murinho, irmão de Joaquim Murinho, político de renome nacional, tendo exercido o cargo de Ministro da Fazenda no mandato do Presidente da República Campos Sales. O Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, baixado através do Decreto n. 10, de 07 de novembro de 1891, estabelecia normas para os níveis do ensino primário e secundário (JACOMELLI, 1998).

O ensino primário, de acordo com o art. 30, seria ministrado por três escolas distintas, distribuídas pelas várias localidades do Estado, em correspondência com a população escolar de cada uma delas. Ou seja: a) escolas de 3ª classe na capital, havendo para cada sexo quantas foram necessárias; b) escolas de 2ª classe, nas vilas e cidades que fossem sede de comarca, em número de,

¹⁶ “Considerado o maior inimigo nacional, cujos efeitos se espalhavam por todas as regiões do País, o analfabetismo era, segundo a ótica de Orestes Guimarães, fruto da descentralização do ensino primário, herança do Império que a República, proclamada em 1889, não corrigira, muito pelo contrário, agravara, dando aos estados, através da adoção do sistema federativo, a incumbência de difusão do ensino primário. O resultado disso era que, embora atacado aqui e ali com mais ou menos intensidade de acerto, em alguns estados a percentagem de analfabetos chegava a 93%, não havendo nos anos 1920 nenhuma esperança, segundo Guimarães, de que tão cedo, devido às condições econômicas, pudessem melhorar essa aviltante situação.” (TEIVE, 2011, p. 90-91).

pelo menos uma, para cada sexo e c) escolas de 1ª classe, nas demais localidades, não excedendo ao número de uma para cada local. Todas as escolas teriam duas jornadas, nos períodos matutino (das 7 às 10 horas) e vespertino (das 13 às 16 horas), para desenvolver os trabalhos escolares. Nas escolas mistas, o ensino seria ministrado a meninos e meninas, mas em períodos distintos do dia (art. 35). (JACOMELI, 1998, p. 66).

Já o processo de expansão do ensino primário, com a implantação dos grupos escolares¹⁷ em Mato Grosso fez parte da política educacional de outro presidente do estado, Pedro Celestino Correa da Costa (1908-1911), já na primeira década do século XX. Com o objetivo de modernizar o Estado e de acordo com os ideais republicanos, Celestino reorganizou novamente a instrução pública mato-grossense, iniciando a implantação dos grupos escolares, segundo o modelo já concebido e concretizado no estado de São Paulo.

Os primeiros grupos instalados no estado de Mato Grosso foram criados pelo Decreto n. 258, de 20 de agosto de 1910, sendo um na cidade de Cuiabá e outro no distrito do Porto, também no município de Cuiabá. A escola normal da capital foi regulamentada pelo Decreto n. 266, de 03 de dezembro de 1910. Para dar início às atividades dos grupos, organizar o ensino público e o normal, o presidente do Estado trouxe de São Paulo dois normalistas. A esse respeito Silva (2006, p. 14) registra que “[...] a direção do 1º grupo escolar, [...] foi confiada ao professor Leowigildo Martins, e a do 2º distrito [...] ao professor Gustavo Kulhmann”, ambos egressos da Escola Normal Caetano de Campos¹⁸.

O suporte pedagógico dessas reformas, influenciado por ideias paulistas, ocorreu também em outros estados, como é reforçado por Tanuri (2000, p. 68):

[...] a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República,

¹⁷ Segundo o glossário do Histedbr, no sítio chamado “Navegando na história da educação brasileira”, “no território brasileiro os grupos escolares foram criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, para possibilitar a implantação da educação popular. Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominaram as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm. Acesso em: 01 de março de 2015.

¹⁸Sobre a Escola Normal Caetano de Campos, c. f. MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes*. Campinas: UNICAMP, 1999.

de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência da participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros.

De acordo com Araújo (2005), a influência das reformas paulistas e de suas novas metodologias em Mato Grosso foi muito significativa. Essa influência se fez presente desde o início do século XX, no governo de Pedro Celestino, que buscava nas experiências educacionais paulistas, “consideradas a vanguarda da formação intelectual, moral e cívica dos educandos” (ARAÚJO, 2005, p. 54), modernizar a instrução de Mato Grosso, inserindo o estado no espírito republicano de ordem e progresso, e também formar quadros para a burocracia local.

Para o presidente do estado, Pedro Celestino, a criação da escola normal era fundamental porque “nenhuma reforma eficaz é possível na instrução primária sem conveniente habilitação de pessoal para a regência das escolas dessa categoria, e sem o mais que se requer para a proficiência delas” (MATO GROSSO, 1910, p. 7). Celestino justificava a importância de se ter professores habilitados ao exercício do magistério, evidenciando que com o avanço do ensino primário, o ensino normal deveria avançar da mesma forma.

Para Silva (2004, p. 191), “na Escola Normal, foram depositadas as esperanças do sucesso dessa reforma de ensino, na medida em que a referida escola conferiria a habilitação necessária do pessoal para a regência das escolas primárias”. Essa esperança depositada reside no fato de que era do conhecimento do governo do estado que a carreira do magistério era ocupada em sua maioria por professores sem conhecimentos pedagógicos e o preparo necessário.

No primeiro ano de funcionamento, contudo, mesmo a Escola Normal contou com profissionais sem nenhuma formação pedagógica, nomeados pelo governo. Por não possuírem formação acadêmica específica, os docentes mudavam de cadeira conforme lhes era conveniente (SILVA, 2004), o que evidenciava que a falta de professores era uma tendência em todas as modalidades de ensino do estado de Mato Grosso.

Em 1911, o presidente do estado Pedro Celestino queixou-se da falta de professores, dizendo ser necessária a troca de quase todo o professorado do interior do estado, por lhe faltarem preparo e conhecimento pedagógico (MATO GROSSO, 1911). Para ele, a escola normal instalada em Cuiabá viria a sanar a necessidade de professores preparados, porém a Escola Normal não poderia resolver esse problema de imediato, pois era necessário esperar que os normalistas se formassem, por um lado; e a própria escola normal não contava com professores habilitados em todas as disciplinas ali existentes.

Dando prosseguimento às reformas, em 1911, Pedro Celestino Corrêa da Costa, por meio do Decreto n. 297, criou os Grupos Escolares de São Luiz de Cáceres, Poconé, Vila do Rosário e Corumbá (STEIN; BRITO, 2006). Passados dez anos, em 03 de novembro de 1921, o novo Presidente do Estado, Dom Francisco de Aquino Corrêa, por meio da Resolução n. 866, criou três grupos escolares no sul do Estado, sendo eles: Campo Grande, Três Lagoas e Aquidauana. Na mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, de 13 de maio de 1922 o mesmo Pedro Celestino Correa da Costa, que havia sido reconduzido à presidência do Estado, reconhece:

[...] à urgente conveniência de disseminar melhormente a instrução primária, deliberei facilitar, desde logo, a instalação de novos grupos escolares, nas cidades sulinas, onde eles se faziam necessários. Assim concluiu o meu Governo, um entendimento com os poderes municipais de Campo Grande e Três Lagoas, a fim de fazer funcionar, em cada uma dessas cidades, em edifícios fornecidos pelos governantes locais, até que se construam os prédios estaduais adequados, um grupo escolar, que atenda à população infantil desses progressistas municípios mato-grossenses. (MATO GROSSO, 1922, p. 17).

Ao analisar o processo de organização do trabalho didático no sul de Mato Grosso, as pesquisadoras Stein e Brito destacaram o “[...] alto custo de sua instalação e manutenção” (STEIN; BRITO, 2006, p. 3). Este aspecto contribuiu para que os Grupos Escolares “[...] fossem criados apenas nas cidades econômica, populacional e culturalmente mais significativas de Mato Grosso” (STEIN; BRITO, 2006, p. 3). A esse respeito Regina Tereza Cestari de Oliveira lembra que os grupos escolares surgiram “[...] da reunião de escolas isoladas e agrupadas pela proximidade, sob única direção” (OLIVEIRA, 2009, p. 115).

Em 1927, de acordo com o Relatório presidencial de Mário Correa da Costa, “Nestes grupos escolares foram matriculados durante o anno de 1927, o total de 2.712

alunos de ambos os sexos, não compreendido o grupo escolar de Ponta Porã como demonstrado na tabela abaixo [tabela 1]” (MATO GROSSO, 1927, p. 142).

Tabela 1 – Número de matrículas nos grupos escolares de Mato Grosso, em números absolutos e relativos, por localidade e grupo de gênero – 1927.

Local – Grupo Escolar	Homens	Mulheres	Total
Cuiabá – Barão de Melgaço	386	392	778
Cuiabá – Senador Azeredo	179	235	414
Campo Grande – Joaquim Murtinho	148	128	276
Três Lagoas – Afonso Pena	123	140	263
Corumbá – Luiz de Albuquerque	78	171	249
Aquidauana – Antônio Correa	100	93	193
Poconé - General Caetano de Albuquerque	61	98	159
Rosário Oeste – Presidente Marques	68	68	136
Miranda – Caetano Pinto	77	45	122
Cáceres – Espiridião Marques	59	62	121
Ponta Porã – Mendes Gonçalves	n.i.	n.i.	n.i.
Total	1280	1432	2712

Fonte: MATO GROSSO, 1927, p. 142-143.

Nota: a sigla n.i. corresponde a dados não informados pelo professor Aquiles Verlangieri, diretor do Grupo Escolar Mendes Gonçalves, e autor desta tabela.

Ao analisar a tabela 1, constata-se que Corumbá, Ponta Porã e Cáceres figuram como cidades fronteiriças¹⁹, que contam com Grupo Escolar.

Dos dez grupos escolares elencados, sem contar com o Mendes Gonçalves, em seis deles o número de alunos do sexo feminino é maior que o do sexo masculino, sendo que no Grupo Escolar Presidente Marques o número de matrículas é igual para ambos os sexos. Apenas nas cidades de Campo Grande, Aquidauana e Miranda o número de matrículas do sexo masculino é maior que a do sexo feminino, em seus Grupos Escolares.

Outro dado apresentado pela tabela é que dos onze Grupos Escolares existentes seis deles estão instalados em cidades pertencentes à região sul de Mato Grosso²⁰, cada um em uma localidade diferente. Dessa forma, os cinco grupos restantes situam-se em quatro cidades do norte do estado, sendo que Cuiabá, conta com dois Grupos Escolares. Essa análise referente à localização dos Grupos Escolares, segundo a região do estado, se faz importante, porque mais uma vez evidencia o destaque do sul em relação ao

¹⁹ Corumbá e Cáceres fazem fronteira com a Bolívia, e Ponta Porã com o Paraguai.

²⁰ Cidades localizadas na região norte de Mato Grosso: Cuiabá, Poconé, Rosário do Oeste e Cáceres. Cidades localizadas na região sul de Mato Grosso: Campo Grande, Três Lagoa, Corumbá, Aquidauana, Miranda e Ponta Porã.

norte, no tocante à instalação de unidades escolares, e conseqüentemente a expansão e consolidação do ensino nesta região.

Em relação ao ensino normal no estado de Mato Grosso, a demanda apresentava-se abaixo da demanda dos onze grupos escolares existentes até aquele momento, como podemos perceber pela mensagem do presidente deste estado, Mário Corrêa da Costa, em 1927, com relação à Escola Normal de Cuiabá, que até 1930 era a única escola responsável pela formação docente no estado. Nas palavras do presidente, “até hoje tem completado o curso da Escola Normal 164 alunos que na sua quase totalidade, regem os estabelecimentos e classes dos Grupos Escolares espalhados no Estado” (MATO GROSSO, 1927).

2.3 A expansão da escola primária e a formação docente na Segunda República em Mato Grosso

No Relatório de 1931, relativo ao ano de 1930, já aparecem os números referentes às matrículas do Grupo Escolar Mendes Gonçalves, que totalizava o número de 254. O somatório de matrículas ao final do ano de 1930 representava 3854 estudantes, evidenciando um crescimento de mais de 1.000 matrículas se comparado com o relatório de 1927 (MATO GROSSO, 1931).

Funcionavam no estado de Mato Grosso não apenas os grupos escolares, mas também as escolas isoladas rurais, urbanas, noturnas e escolas reunidas. Este tipo de organização da Instrução Pública estava previsto no Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927, que estava em vigor na época. Eis a classificação de cada uma delas (BRITO, 2001):

a) As escolas isoladas rurais abrangiam todos os estabelecimentos escolares situados a mais de três quilômetros da sede do município. Sua finalidade era de ministrar a instrução primária rudimentar, em dois anos: leitura, escrita, quatro operações, noções de história da Pátria, geografia do Brasil e do Mato Grosso, e noções de higiene.

b) As escolas isoladas urbanas incluíam as escolas num raio de até três quilômetros das sedes dos municípios. Os estudos se davam em três anos, sendo os dois primeiros idênticos ao programa da escola rural. No terceiro ministrava-se: leitura,

escrita (também chamada caligrafia), língua materna, aritmética, educação moral e cívica (também chamada deveres cívicos e morais).

c) Os cursos noturnos²¹ funcionavam de forma semelhante às escolas isoladas urbanas, porém com uma clientela diferenciada, composta por alunos de 12 anos ou mais, trabalhadores, que não podiam frequentar as escolas diurnas.

d) As escolas reunidas que, como o próprio nome indica, agregavam três ou mais escolas isoladas próximas, e que possuíam um mínimo de 80 alunos. Da mesma forma, estas escolas não podiam ter menos que três e no máximo sete classes.

e) Os grupos escolares, com um mínimo de oito classes, deveriam estabelecer-se em localidades onde houvesse pelo menos 250 crianças em idade escolar.

Tabela 2 – Escolas primárias públicas estaduais, segundo o tipo – Mato Grosso – 1930 a 1942

Grupo Escolar		Escolas Reunidas	Escolas Isoladas					
Ano	Escolas	Escolas	Urbana (1)	Rural	Ambulante	Noturna	Total	Total geral
1930...	11	4	32	130	13	0	175	190
1937...	11	12	75	152	0	1	227	251
1939...	13	22	85	144	0	1	230	266
1942...	13	22	n.d.	n.d.	0	1	235	271

Fonte: BRITO, 2001, p. 59.

Nota:(1): Incluímos nesta modalidade as escolas regimentais e distritais²².

n.d. – Informação não disponível.

Os dados da Tabela 2 mostram o número de grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas (em suas várias modalidades), em relação ao total de escolas públicas existentes no Estado. Durante todo o período manteve-se alta a quantidade de escolas isoladas no conjunto de estabelecimentos existentes, sendo que no ano de 1930, de um total de 190 escolas, 175 eram escolas isoladas, enquanto 11 eram grupos escolares e 4 escolas reunidas, respectivamente. Nota-se, contudo, a partir de 1937, uma tendência ao crescimento da participação, no conjunto das escolas, de unidades de ensino

²¹“Quanto às escolas noturnas, registrou-se pela primeira vez sua instalação em 1937, com a denominação de Escola Noturna Pedro Gardés, com uma classe, localizada em Cuiabá. Esta iniciativa, de caráter isolado, só começou a difundir-se em âmbito estadual a partir de 1947, com o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, quando se deu a expansão do ensino supletivo noturno” (BRITO, 2001, p. 60).

²² Estavam voltadas a ministrar instrução primária aos adultos incorporados no Exército e na Força Policial do estado (MATO GROSSO, 1942).

representadas por grupos e escolas reunidas, sobretudo a segunda, que teve seu número praticamente duplicado entre 1937 e 1939, passando de 12 para 22 unidades. Simultaneamente, dois novos grupos escolares foram criados, enquanto o número de escolas isoladas cresceu em apenas três estabelecimentos, diminuindo sua participação, entre 1937 e 1939. Desta forma, à medida que se avançava em direção à década de 1940, a reorganização do sistema educacional em Mato Grosso, na esfera pública, tendia a privilegiar uma maior participação de unidades de ensino integradas no conjunto geral de escolas (BRITO, 2001).

Foi também a partir da década de 1930, e principalmente das décadas de 1940 e 1950 que foram instaladas as novas escolas normais no estado de Mato Grosso, indo ao encontro da expansão da escola pública no país. Assim, foi instalada a Escola Normal de Campo Grande, em 1930; a Escola Normal de Aquidauana, no ano de 1949; a Escola Normal Dom Aquino Correa em Três Lagoas, no ano de 1952; e, a Escola Normal de Ponta Porã em 1959. Todas essas instituições foram criadas em municípios localizados na região sul do então estado de Mato Grosso.

Destaque-se que a Escola Normal de Campo Grande, instalada em 21 de abril de 1930, pelo presidente do estado Aníbal de Toledo, foi a segunda instituição de caráter público destinada à formação de professores a surgir em Mato Grosso. A criação desse estabelecimento de ensino nessa cidade se deu pela expansão da região sul do então estado de Mato Grosso, especialmente da cidade de Campo Grande, que se transformou no maior polo de desenvolvimento socioeconômico do sul do Mato Grosso. Essa transformação foi gerada principalmente após a chegada da estrada de ferro Noroeste do Brasil, favorecendo um maior fluxo de comércio com São Paulo. Segundo Bittar (2009), a estrada de Ferro Noroeste acabou limitando-se ao sul de Mato Grosso, não chegando até Cuiabá, promovendo a criação do município de Três Lagoas e impulsionando o crescimento das cidades de Campo Grande, Miranda e Aquidauana.

De acordo com Rodríguez & Oliveira (2009), em função disso, a região sul do estado foi aos poucos sofrendo um processo de urbanização e desenvolvimento, tanto da economia quanto dos meios de comunicação, que foram transformando a região. Essas mudanças contribuíram durante as décadas de 1920 e 1930 para o aumento da rede escolar, mais precisamente grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas (distritais e rurais), o que favoreceu o aparecimento das já citadas escolas normais.

A Escola Normal de Campo Grande foi instalada à luz do Regulamento da Instrução Pública do Mato Grosso de 1927, que dentre outras medidas instituiu o curso complementar de dois anos anexo à escola normal. Segundo Marcílio (1963), o objetivo desse curso era a preparação do aluno para o curso 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.

O decreto que instituiu a escola normal justificou a criação desta unidade escolar como necessária para a concretização da expansão da educação primária em toda a extensão do território de Mato Grosso, haja vista a exigência de uma formação mínima para a atuação docente no primário, estabelecida pelo último regulamento do ensino de 1927 (MARCÍLIO, 1963). O mesmo ainda prescreveu a instituição da escola normal como necessária para a formação de professores ao sul do estado, pois, além do estado possuir um vasto território, eram poucos os professores formados no norte que aceitavam se deslocar para o sul afim de ocupar uma cadeira no ensino primário.

No primeiro ano de funcionamento da Escola Normal de Campo Grande, posteriormente denominada Joaquim Murtinho, a instituição apresentou-se de maneira precária no tocante ao mobiliário e ao seu edifício (MATO GROSSO, 1931). Quando a escola foi inaugurada não havia docentes campo-grandenses, tendo sido contratados professores vindos de Cuiabá e São Paulo.

Assim, se por um lado a década de 1930 marcou a expansão e consolidação da escola normal no Brasil e no sul de Mato Grosso, destacada pela instalação da Escola Normal de Campo Grande, com a implantação do Estado Novo em 1937 por Getúlio Vargas, por outro lado, houve o fechamento das escolas normais no estado do Mato Grosso. Dessa forma, por força do Decreto n. 112 de 29 de dezembro de 1937, foi desativada a Escola Normal Pedro Celestino, anexando-a ao Liceu cuiabano. Também a Escola Normal Joaquim Murtinho foi desativada e incorporada ao Liceu campograndense no ano seguinte, pelo Decreto n. 229 de 27 de dezembro de 1938. No início da década de 1940 foram formadas as últimas turmas de normalistas, e os cursos voltados para a formação de professores foram extintos nas duas escolas (MATO GROSSO, 1948).

É importante destacar alguns dos motivos alegados pelo governo estadual e que fundamentaram a política responsável pelo fechamento das escolas normais no Mato Grosso, cujo foco fundamental era mostrar que, para o Estado, naquele momento

histórico, havia outros objetivos mais fundamentais, em se tratando da escolarização pós-primária, que a formação de professores: a existência de um número grande de professores formados, suficientes para o magistério no ensino primário; a necessidade de permitir aos alunos concluintes do ensino pós-primário a continuidade de seus estudos, aspecto que o ensino normal não facultava; a urgência em instalar o curso complementar, dando cumprimento à Lei Estadual n. 49, de 19 de outubro de 1936, decorrente de exigência do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, parte da Reforma Francisco Campos para o ensino secundário (MATO GROSSO, 1937).

O governo interventor afirmou ter número suficiente de professores primários formados, na década de 1930, período de expansão do ensino primário no estado. Porém, em 1937, Mato Grosso contava com 227 unidades escolares e apenas com uma escola normal em Cuiabá e outra em Campo Grande.

Da mesma forma, alguns anos depois, no Relatório enviado ao Presidente da República pelo Interventor do estado, Julio Strübing Muller, foi destacado, “como ponto de grande alcance” (MATO GROSSO, 1940) a existência de várias escolas em Mato Grosso, inclusive na região de fronteira do estado. Compõem a vastidão de escolas o:

Grupo Escolar “Mendes Gonçalves”, em Ponta Porã; Escolas Reunidas “Generoso Ponce”, em Bela Vista; de Porto Murtinho; de Guajará Mirim, em Guajará Mirim; escola isolada distrital, uma em Bela Vista; 3 em Porto Murtinho, 5 em Ponta Porã e 9 em Guajará Mirim. (MATO GROSSO, 1940, p.7)

Porém, o mesmo governo que se entusiasmava ao anunciar que o estado possuía uma numerosa quantidade de escolas na área de fronteira, foi também responsável pelo fechamento das Escolas Normais, anexando-as aos liceus. Essa atitude comprometia a formação profissional de quem atuaria nas escolas primárias, cuja quantidade foi colocada como sinal de prestígio, segundo a citação acima.

Assim, é nítida a percepção que o fechamento das escolas normais no estado teve outros motivos, menos o de Mato Grosso já contar com número suficiente de professores. Um dos motivos que pode ser levantado é o de corte de gastos, pois, ao se anexar a escola normal ao liceu, houve enxugamento nos gastos públicos.

Dez anos depois, em 1947, já no período de redemocratização no Brasil, o governador José Marcelo Moreira (1946-1947) restabeleceu oficialmente a Escola Normal Joaquim Murtinho através do Decreto-Lei n. 834 de 31 de janeiro de 1947 (OLIVEIRA; RODRÍGUEZ, 2006). No governo de Arnaldo Estevão de Figueiredo

(1947-1950) foi elaborado o Regulamento das Escolas Normais do Estado, promulgado pelo Decreto n. 287 de 26 de março de 1947. No ano seguinte por força do Decreto n. 590 de 31 de dezembro de 1948, no mesmo governo, o ensino normal de Mato Grosso ganha novo Regulamento. Ambas as legislações estaduais foram elaboradas à luz da Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946, chamada de Lei Orgânica do Ensino Normal.

A partir da reabertura da escola normal, o ensino normal passou por um processo de reabilitação e propagação. Assim, “implantaram-se ações políticas concedendo ao setor privado esse ensino, delegando, novamente a formação de professores, principalmente ao setor confessional” (MARCÍLIO, 1963 apud RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 8).

O Regulamento do ensino normal de Mato Grosso, elaborado em 1948, trouxe novas diretrizes ao funcionamento dos estabelecimentos de formação de professores. O ensino normal foi dividido em duas partes, o curso normal regional e a escola normal, segundo a lei federal²³. Também de acordo com a legislação nacional, o Regulamento estadual determinou as disciplinas que deveriam ser ofertadas em cada série e a carga horária semanal de cada uma delas, tanto do curso normal regional como da escola normal. Por esta legislação estadual a escola normal era composta por duas séries, em dois anos de estudos intensivos, em conformidade com o artigo 9º do Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946; o que só seria modificado em 1958 pelo Decreto n. 555, de 31 de outubro de 1958. Na Seção sobre os programas e a orientação de ensino, pedia-se a adoção de processos pedagógicos ativos, evidenciando a influência escolanovista, tanto na legislação nacional, como no texto estadual.

Já com as escolas normais reabertas em Mato Grosso, sob a égide do Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948, o governador Fernando Correia da Costa, ao assumir o governo do estado em 1951, fala da situação do professorado mato-grossense:

Fechadas as Escolas Normais que funcionavam no Estado, por deliberação do Governo interventorial Julio Muller, 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, p. 1).

²³ Sobre o significado dessa nomenclatura, cf. capítulo 1.

Correia da Costa criticou a falta de professores com a formação necessária, ocasionado, sobretudo, com o fechamento das Escolas Normais, e também a criação de unidades escolares em regiões de pouca demanda estudantil, segundo ele.

Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa no ano de 1952, o governador ao se referir à educação apontava alguns dados sobre o estado, no sentido de justificar a dificuldade encontrada por se tratar de uma região do Brasil com grande área, mas com uma baixa densidade populacional naquele período.

Segundo o governador (MATO GROSSO, 1952, p. 4), “[...] a distribuição geográfica da população brasileira é perfeitamente sintetizada no Estado de Mato Grosso. Realmente, o censo de 1950 estabelecia para Mato Grosso 528.451 habitantes, disseminados pelos seus 1.262.572 km², sendo que dessa população 182.060 situavam-se nas cidades e vilas e 346.391 na zona rural, ou seja, 65,54% da população do estado. Dessa forma, nota-se que a população de Mato Grosso era essencialmente rural, dado que não fugia à realidade brasileira da época. De acordo com o censo de 1950 (IBGE, 1951), 36% da população brasileira estava nas cidades e 64% correspondia a moradores da zona rural.

A maior dificuldade enfrentada residia na tarefa de distribuir escolas numa vasta área, de baixa densidade populacional. Além disso, outro obstáculo era o de preencher as escolas com aqueles que têm a “função de instruir e educar, isto é, de preparar na infância homens aptos para a vida”, os professores (MATO GROSSO, 1952, p. 3). A dificuldade de contar com esse profissional, no ponto de vista da gestão de Fernando Correia da Costa, era:

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 interesse 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, p. 3).

Assim o governador Correia da Costa se referiu à situação da educação no estado: “somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um ressaltante retrocesso” (MATO GROSSO, 1952, p. 1-2).

Com o objetivo de diminuir o número de leigos, e dar-lhes o conhecimento exigido ao exercício da docência, foram instituídos os cursos de férias, tendo se iniciado em julho de 1951, em Cuiabá, Campo Grande e Dourados. Prosseguiu o curso nas férias no final do mesmo ano nas cidades de Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Três Lagoas, Aquidauana, Ponta Porã, Dourados, Amambaí, Coxim, Guiratinga, Poxoréu, Poconé e Rosário do Oeste. O curso contou com aulas de Português, Aritmética, Geografia, História, Higiene, entre outras. Houve encerramento com a entrega dos diplomas, com caráter festivo, cerimônia que foi presidida pelo governador do estado, Fernando Correia da Costa, na capital Cuiabá (MATO GROSSO, 1952).

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.

Tabela 3 - Distribuição de escolas, professores e matrículas segundo os municípios de Mato Grosso –1951

Município	Unidades	Corpo docente	Matrículas
Cuiabá	142	273	8.843
Aquidauana	30	56	2.159
Barra do Garças	5	15	766
Campo Grande	103	223	8.981
Corumbá	33	97	3720
Coxim	11	23	760
Dourados	29	44	1409
Mato Grosso	8	8	188
Poconé	41	55	1.639
Ponta Porã	39	68	2108
Poxoreu	35	49	2085
Total	476	911	32.658

Fonte: MATO GROSSO, 1953.

Os dados da tabela acima, referentes ao ano de 1951, revelam que Ponta Porã contava com 39 unidades escolares, porém, apenas 68 professores, resultando numa média aproximada de menos de 2 professores por escola. Levando-se em consideração o número de matrículas por professores presentes no município, a média era de 32 alunos para cada professor.

E essa era uma realidade para todo o estado naquele período, pois a própria capital Cuiabá contava com o número de 142 unidades escolares, e com a presença de

273 professores, o que dá uma média aproximada de 2 professores por escola. Em relação ao número de matrículas por professores presentes no município, a média aproximada era de 32 alunos para cada professor, também em Cuiabá.

Em Campo Grande²⁴, cidade mais populosa do estado, o número de unidades escolares era de 103, para um quantitativo de 223 professores, numa média aproximada de 2 professores por unidade. Na relação quantidade de matrículas por professores do município, Campo Grande tinha uma média aproximada de 40 alunos para cada professor.

Dentre as principais cidades do estado, levando em consideração o aspecto econômico, Corumbá era a que tinha a melhor média, pois, dispunha de 33 unidades escolares e 97 professores, resultando numa média aproximada de 3 professores para cada escola. A média aproximada na relação entre a quantidade alunos/professor era de 38 alunos por professor.

Outra cidade com uma boa média de professor por unidade escolar era a cidade de Barra do Garças, que possuía 5 unidades escolares e 15 professores, resultando numa média de 3 professores por escola. Porém, na relação entre o número de matrículas por quantidade de professores, a cidade tem uma média aproximada de 51 alunos por professor, sendo a cidade que apresentou a maior concentração de alunos para cada professor.

O município que apresentava a menor concentração de alunos matriculados por professor era a cidade de Mato Grosso, com uma média aproximada de 23 alunos por professor. Já na comparação entre o número de unidades escolares e o quantitativo de professores, a cidade tinha 1 professor para cada escola.

Pode-se perceber que a falta de professores era sentida em todo o estado, e mesmo as cidades que apresentavam os números mais elevados de docentes necessitavam de mais profissionais, já que o quantitativo de docentes não era suficiente para atender a demanda nos municípios. E esse problema estava inteiramente ligado à situação das escolas normais em todo o estado.

Até o fim da década de 1950, o estado de Mato Grosso contava com quatro escolas normais públicas de 2º ciclo, em Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana e Três Lagoas. Em 1959 foi instalada a Escola Normal Regional de Ponta Porã, de 1º ciclo,

²⁴Os dados do Censo do IBGE publicados em 1951 revelam que Campo Grande já era a cidade mais populosa do estado, com 58.395 habitantes, enquanto a capital Cuiabá contava com 56.867 moradores. (IBGE, 1951).

somando no último ano da década de 1950 cinco escolas normais no estado. De acordo com a Mensagem do governador à Assembleia Legislativa, no ano de 1954, havia apenas 300 docentes com diploma de normalista, de um total de 1261 em atividade. Já no ano de 1959 esse número passou para 662, de um total de 3.213 professores atuando no estado (IBGE, 1961; MATO GROSSO, 1960; 1954). Nesse intervalo de cinco anos houve um aumento de 1.952 docentes, e desse total apenas 362 com diploma de normalista.

Assim, este capítulo trouxe alguns apontamentos sobre a instrução pública no Mato Grosso e a trajetória do ensino normal. A fase imperial foi marcada pela abertura e fechamento constantes da única instituição voltada à formação de professores, situada em Cuiabá, pela falta de condições materiais. Na Primeira República houve o surgimento dos primeiros grupos escolares no estado, criados a partir da Reforma de 1910, mesmo assim, as condições da instrução pública ainda se mostravam de maneira precária pelo Mato Grosso. Foi nesse contexto, no entanto, que foi implantada novamente a Escola Normal de Cuiabá.

Já no período da Segunda República com a expansão do ensino primário no estado, houve a instalação de novas escolas normais, como a de Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas e Ponta Porã. Nesse sentido, a instalação da Escola Normal Regional de Ponta Porã, em 1959, veio a atender um desejo antigo da região da fronteira sul de Mato Grosso com o Paraguai, e será detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ (1959-1974)

O objeto desse capítulo é o surgimento e a consolidação do ensino normal na região da fronteira Brasil/Paraguai, resgatado por meio da reconstituição do processo de criação e implantação da Escola Normal de Ponta Porã, entre os anos de 1959 e 1974. Para tal, será necessário analisar a expansão do ensino primário na região, nesse momento histórico, considerando-a em sua relação com a formação docente, por meio do ensino normal.

Nesse sentido, o capítulo se inicia descrevendo a ocupação da fronteira com o Paraguai, após o conflito com esse país, resultando no aparecimento do município de Ponta Porã. Com a organização do povoado, apresenta-se em seguida a situação do ensino primário nos períodos da Primeira e Segunda República, relacionando à inexistência de uma instituição de formação docente. Por fim, analisa-se o processo de implantação da Escola Normal de Ponta Porã, relacionando-o ao movimento de expansão e consolidação do ensino normal no Mato Grosso, a partir da década de 1930, e que se intensificou nas décadas de 1940 e 1950. Fechando este capítulo, são apresentados alguns elementos da organização do trabalho didático nesta instituição escolar, evidenciando os aspectos de seu funcionamento, tais como as condições de acesso e gratuidade, a sua organização administrativa (ciclos) e o seu currículo.

3.1 A ocupação da fronteira no período imperial

Antes da guerra contra o Paraguai, Ponta Porã constituía uma zona habitada apenas por índios, sobressaindo-se os povos Guarani (Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñhandeva), cuja principal atividade econômica e de subsistência baseava-se na agricultura e, também, na pesca e na caça. Os animais selvagens estavam presentes por toda a região. A área do município situa-se no espigão da serra de Amambaí, onde se defrontam as cabeceiras de rios que correm em direções opostas, no divisor das águas

entre as bacias hidrográficas do Paraná e Paraguai, o que mais tarde foi tomado por base pelo tratado de limites entre os dois países, Brasil e Paraguai (ROSA, 2004).

Ao descrever de maneira geral e simples a região em que se situa Ponta Porã, Pedro Ângelo da Rosa relata que a altitude do lugar está a 634 metros acima do nível do mar, e a ausência de acidentes geográficos serve de anteparo para que as brisas suaves do verão soprem constantemente, amenizando-lhe o clima. Desse aspecto peculiar da natureza, adveio-lhe o nome espanhol-guarani de Punta Porã, dado pelos paraguaios, antes da guerra de 1870, e que literalmente significa em português: ponta bonita.

O nome, que inicialmente designava toda a zona, aportuguesou-se na forma de Ponta Porã, e depois de constituídas as duas povoações-irmãs, passou a designar somente a parte brasileira, passando a outra parte da fronteira a chamar-se Pedro Juan Caballero, em homenagem a um dos líderes da independência do Paraguai.

Ainda sobre a formação de Ponta Porã, Rosa (2004, p. 12) afirma:

Ponta Porã começou a formar-se em frente à picada do Chirigüelo, escoadouro da erva-mate que daqui era transportada para o porto de Conceição, no Paraguai, e por onde transitavam as tropas de carretas puxadas por bois, trazendo mercadorias. Naqueles tempos a Noroeste não tinha ainda penetrado em Mato Grosso, e era por essa estrada que os fazendeiros do nosso interior iam ao Paraguai buscar sal, gêneros alimentícios e tudo o mais de que necessitavam.

Sobre o contexto econômico daquele período, Centeno (2007) aponta que o desenvolvimento econômico do sul do Estado e da fronteira se deu mais sistematicamente após a Guerra com o Paraguai (1864-1870), em razão de um contexto histórico marcado por uma nova fase do modo capitalista de produção, ocasionando uma nova forma de disputa por mercados. É nesse contexto que se torna possível compreender o conflito entre Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai.

Assim, seu desenrolar se deu no momento em que a Inglaterra encontrava-se num grande desenvolvimento capitalista, fase de transição do capitalismo concorrencial para o monopólico²⁵. Ao mesmo tempo, países como Alemanha, Estados Unidos e Japão começavam a figurar como potências capitalistas, em razão da acumulação de capital proporcionada pelo início da fase imperialista. Diante da entrada desses novos atores em cena, a Inglaterra via sua hegemonia sobre o mercado mundial ameaçada.

²⁵ Sobre o capitalismo monopolista ver: LÊNIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: _____. *Obras escolhidas em seis tomos*. Lisboa: Moscovo, 1984.

Para compensar essa perda, os ingleses deveriam ampliar o alcance de seu mercado para novas regiões e aumentar o volume de negócios com seus territórios dependentes.

O Paraguai, contudo, distanciara-se do controle inglês. Monopolizou a navegação dos rios interiores e controlava o comércio de exportação e importação. As políticas de estatização e exploração de terras, o incentivo à indústria manufatureira, a expansão da exportação de produtos nacionais e o controle estatal das importações foram elementos que proporcionaram o desenvolvimento das forças produtivas nesse país. Dessa forma:

A necessidade de expansão econômica paraguaia para além de suas fronteiras representava para a Inglaterra a possibilidade de ter um competidor num mercado, até então, abastecido exclusivamente por suas mercadorias maquinofaturadas e pelos produtos de suas colônias. Geograficamente, esse mercado abrangia países como Argentina, Uruguai e Brasil, inclusive a região de Mato Grosso. (JACOMELLI, 1998, p. 52)

Dessa forma, a Guerra pode ser compreendida num sentido mais amplo, como “o jogo de interesses da burguesia portenha e da burguesia mercantil brasileira, tendo ambas como parceiras o capital inglês” (CORRÊA, 1995, p. 44), todos se posicionando contrariamente ao posicionamento do Paraguai na região. Assim,

Uma Guerra trágica que começara por razões ligadas à navegação do rio Paraguai, pois, como se sabe, o seu estopim foi o aprisionamento do navio Marquês de Olinda que subia o rio rumo à Província de Mato Grosso. Ele levava o futuro presidente Frederico Carneiro de Campos à Cuiabá, em novembro de 1864, quando, depois de passar as águas de Assunção, foi apresado por ordem do presidente Lopez. Uma guerra, enfim, cuja devastação e número de mortos no Paraguai não pode edificar nenhum dos países que compuseram a Tríplice Aliança, principalmente o reinado de D. Pedro II e, que, portanto, não pode ser contada de forma épica. (BITTAR, 2009, p. 54)

Ao fim da Guerra contra o Paraguai foi firmado o tratado de limites entre o Império do Brasil e a República do Paraguai, sendo nomeada uma comissão para demarcá-los, “tomando por base o divisor das águas, que nesta faixa parte das cabeceiras do arroio Estrela e, pelo espigão da serra Maracaju, vai até o rio Iguaré, afluente do Paraná” (ROSA, 2004, p. 18).

Com o fim do processo de demarcação, Thomas Larangeira, imigrante do Rio Grande do Sul, estabeleceu-se no estado de Mato Grosso no ano de 1874, iniciando a exploração da erva-mate. Em 1882, Larangeira obteve junto ao Império, por meio do Decreto nº 8.799, o privilégio de exploração ervateira nas terras devolutas da fronteira

com o Paraguai. De acordo com Centeno (2000), a partir de 1882 deu-se início à exploração legal dos ervais de Mato Grosso, como também o monopólio de uma empresa que dominaria a produção da erva-mate por cerca de cinquenta anos na região de fronteira sul do Mato Grosso.

3.2 A região da fronteira na Primeira República: a implantação do ensino primário

A chegada da Companhia Mate Larangeira no processo de exploração dos ervais mato-grossenses estava relacionada a uma série de mudanças no sistema capitalista, mais precisamente a passagem da fase concorrencial para a monopólica, como citado anteriormente. E foi justamente nesse período que a erva-mate passou a ser explorada no Mato Grosso.

O exercício do monopólio nos ervais de Mato Grosso teve início de fato em 1891, com a criação da Companhia Mate Laranjeira, por Thomas Larangeira, e logo depois, com a sua venda para o Banco Rio e Mato Grosso, que segundo Centeno (2000, p. 134), “era uma instituição ligada ao mato-grossense Joaquim Muritinho, personagem influente da política nacional”.

Após a sua criação, ao final do século XIX, a Companhia Mate Larangeira empreendeu a fundação de algumas escolas, no entanto, é importante destacar que tal iniciativa era de caráter periférico às suas atividades, pois as escolas construídas tinham como objetivo oferecer instrução das primeiras letras aos filhos dos funcionários administrativos da empresa.

Durante muitos anos a Companhia Mate Larangeira teve grande participação no cenário político e econômico de Ponta Porã e do então estado de Mato Grosso. Segundo Centeno (2000), ainda ao final do século XIX a erva-mate figurava como uma das maiores fontes de receita do estado.

No início do século XX surgiram conflitos entre a Companhia Mate Larangeira e os imigrantes, vindos principalmente do Rio Grande do Sul, a fim de se estabelecerem nas terras devolutas do estado. Porém essas terras estavam ocupadas pela Companhia, que mantinha sua permanência através de despachos favoráveis da justiça na época. Apenas em 1916, o estado de Mato Grosso passou a conceder aos ocupantes das terras

onde se situavam as zonas ervateiras o direito de posse, como medida preliminar para a aquisição do título definitivo.

Nesse período Ponta Porã estava se consolidando como uma localidade importante do ponto de vista econômico e comercial, pela produção e escoamento da erva-mate, e assim expandia suas necessidades por serviços públicos essenciais.

Em virtude da Lei Estadual n. 249, de 11 de abril de 1901, foi criada a primeira escola mista de Ponta Porã, e nomeado o professor Júlio Alfredo Magnini. Ponta Porã foi assim lentamente evoluindo, como sede de um simples distrito de paz e tendo uma escola, que era então a única escola em toda a extensão da faixa de fronteira (ROSA, 2004). Nesses tempos Ponta Porã era ainda uma Paróquia, estando subordinada à jurisdição da Comarca de Nioaque.

Ponta Porã foi elevada à categoria de vila por meio da Resolução n. 617, de 18 de julho de 1912, pelo então presidente do estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques. Após alguns anos, em face da Resolução n. 820 de 19 de outubro de 1920, foi declarada cidade.

Em visita à cidade de Ponta Porã, no ano de 1912, Costa Marques testemunhava que as escolas públicas não funcionavam por falta de professores, obrigando as crianças brasileiras a frequentar aulas no lado paraguaio, em língua castelhana. Tal relato confirma as limitações que a instrução pública encontrava em Ponta Porã naquele início de século:

[...] na povoação paraguaya funcionava uma escola graduada, bem installada e bem dirigida, e que tambem era frequentada pelas crianças da povoação brasileira que alli iam receber instrucção em lingua castelhana! (...) recebi a visita official do corpo docente e dos alumnos d'essa escola e apreciei não só a desenvoltura e o adiantamento d'estes como a competência do director e dos professores. Constituiu-me esse facto de irem os filhos dos nossos compatricios receber os primórdios da sua educação intellectual, moral e civica em uma escola estrangeira e tenho-me esforçado para pôr termo a esta lamentavel anomalia. (MATO GROSSO, 1913, p. 15).

Em meados da década de 1920, Reis (2005) ainda afirmava ser Ponta Porã uma terra sem escolas, onde os brasileiros necessitavam atravessar a fronteira para receber instrução nas escolas do Paraguai. Para ele, os governantes de Mato Grosso, até aquele

momento, não podiam construir pontes, nem construir escolas dignas por falta de recursos²⁶.

Além disso, de acordo com Centeno (2007), as escolas eram escassas e estavam restritas aos núcleos urbanos. No campo, a existência de escolas dependia da iniciativa privada, por exemplo, a Companhia Mate Larangeira. E ali mais uma vez, o que aparecia como elemento importante no atendimento às crianças fronteiriças, inclusive as brasileiras, eram as escolas do Paraguai.

Apesar disso, na mensagem do ano de 1923, Pedro Celestino registrou a existência de 15 escolas isoladas estaduais na região da fronteira sul, sendo 5 em Ponta Porã, 4 em Bela Vista, 3 em Porto Murtinho, 3 em Nioac (MATO GROSSO, 1923).

A mensagem do presidente de estado Mário Corrêa da Costa, de 13 de maio de 1928, menciona que Ponta Porã possuía quatro escolas rurais estaduais, localizadas nos povoados de Nhuverá, Dourados, Lagunita e Iguatemy, sem trazer registrado o número de alunos. Contudo, em 1929, o mesmo governante constatou que as escolas do povoado de Ponta Porã registraram um movimento de 68 matrículas (MATO GROSSO, 1929).

Assinale-se que, conforme mostrado no capítulo 2, a falta de escolas e a precariedade das condições do ensino primário eram elementos presentes em todo o estado de Mato Grosso naquele momento histórico. As condições precárias do ensino primário, em Ponta Porã, eram intensificadas por se tratar de uma região fronteiriça. Mais que isso, no entanto, Centeno (2000, p. 62-63) aponta outra situação: “as escolas da região pouco alcance tiveram e pouco poderiam fazer para uma população concentrada no campo, sobretudo nos ervais. Ali, na atividade ervateira, se efetivava o aprendizado da sobrevivência”.

Em outras palavras, lembra a autora que como a atividade de coleta e preparação do mate ainda era manufatureira, necessitava de trabalhadores especializados. Dessa forma, os ervateiros começavam cedo o aprendizado do próprio trabalho, que se realizava nos ervais, ou seja, em seu ambiente de trabalho. Não havia assim, escolas nos ervais, pois não eram necessárias. O tipo do trabalho lá realizado dispensava a necessidade de escolas (CENTENO, 2000).

²⁶ De fato, conforme Centeno (2007) relata, durante as décadas de 1910 até 1940, a pequena parte da população escolarizada, formada por crianças brasileiras, era em sua maioria atendida em escolas de municípios paraguaios da fronteira, bastando apenas atravessar a fronteira seca.

Como a maior parte da população da cidade estava no campo, esta situação permaneceu inalterada por toda a Primeira República.

3.3 A fronteira do extremo sul de Mato Grosso na Segunda República: os anos 1930 e o Território Federal de Ponta Porã

Em se tratando de Mato Grosso, a crise do capital nos anos 1920 e 1930 também refletiu-se no estado, por exemplo, com a queda da comercialização da erva-mate, da borracha e, sobretudo, dos produtos ligados à pecuária, principal base econômica do Estado. Na fronteira com o Paraguai, essa crise se intensificou não somente em razão da conjuntura econômica mundial, mas também motivada pela crescente autossuficiência da produção da erva-mate na Argentina, principal mercado do produto mato-grossense. Essa foi uma das crises mais agudas enfrentada pela Mate Larangeira e pelos pequenos proprietários que dependiam da Companhia para vender a erva cancheada. Não menos importante, foi a gradativa perda de controle político dos grupos que apoiavam a empresa a partir de 1930 (BRITO, 2001).

Para entender o que ocorreu na região de fronteira, destaque-se que com Vargas no poder havia dois elementos importantes em termos econômicos e sociopolítico: a unidade nacional e a contraposição ao capital estrangeiro, sempre que ele agisse sem o controle do Estado.

Em relação ao primeiro ponto, Centeno lembra que:

A partir da Revolução de 1930, algumas modificações de ordem sócio-econômica modificaram, em parte, o quadro de instabilidade na fronteira. Desde o início do Governo Vargas foi traçado um programa que, de acordo com o discurso oficial, visava a aumentar a presença do Estado em todos os setores da vida nacional, para superar o grave desequilíbrio econômico causado pela queda de preços do café, prevenir o país contra outras possíveis crises e, sobretudo, *integrar a nação e defender a sua soberania*. (CENTENO, 2007, p.16 os grifos são nossos.).

Quanto à contraposição ao capital estrangeiro, na região de fronteira, o governo central teve importante participação no enfraquecimento da empresa Mate Larangeira, o que resultou na perda do controle político por parte da empresa.

Ainda segundo Brito (2001, p. 35) “o presidente Vargas, além de lembrar a questão da ocupação das fronteiras, chamava a atenção para os três objetivos que deveriam orientar o *imperialismo* do Estado nessas regiões: *sanear, educar e povoar*”.

Para tal, a campanha *Marcha para o Oeste*, desde os anos 1930, se colocou como objetivo a criação das colônias agrícolas nacionais, empreendidas pelo governo federal em parceria com os estados. Visando viabilizar essa proposta, a Fundação Brasil Central foi criada por Vargas em 1943, com a missão de colonizar territórios do Centro-Oeste e Norte brasileiro. Nesse contexto, Mato Grosso foi tratado na perspectiva varguista da interiorização nacional. Dessa forma, em 1943, Getúlio Vargas criou o Território Federal de Ponta Porã e a Colônia Agrícola de Dourados, no sul do estado.

O Território Federal abrangia uma faixa de terras na fronteira com o Paraguai, povoada por famílias originárias do Rio Grande do Sul. Quanto ao município de Ponta Porã era, na época, o terceiro de Mato Grosso em população, logo depois de Campo Grande e Cuiabá. O Território Federal de Ponta Porã nasceu abrangendo municípios cujas atividades econômicas (pecuária, lavoura, erva-mate), testemunhavam “a vitalidade sulina do Estado”, conforme definiu Virgílio Corrêa Filho, em texto de 1944. (BITTAR, 2009, p. 257)

É importante lembrar que as chamadas políticas de centralização e intervenção do governo Vargas tornaram-se mais intensas e sistemáticas com o Estado Novo, a partir de 1937. Assim, as realizações do Estado Novo objetivando criar uma unidade nacional, de acordo com Bittar (2009), inseriam-se no eixo político-ideológico no qual se baseava a ditadura Vargas: autoritarismo, centralização e intervencionismo. Com essa intenção, pelo decreto de 13 de setembro de 1943, o presidente Getúlio Vargas criou cinco Territórios Federais no país: Amapá, Rio Branco, Guaporé, Iguazu e Ponta Porã. O Território de Ponta Porã abrangia os municípios de Bela Vista, Nioaque, Maracaju, Miranda, Dourados, Porto Murtinho e Ponta Porã, sendo este último a sua capital.

O Primeiro governador do Território Federal foi o coronel Ramiro Noronha, nomeado a 05 de janeiro de 1944. Com a criação do território, o desenrolar da política intervencionista do governo Vargas no tocante ao estímulo às atividades agrárias concentraram-se na derrubada de barreiras regionais e a distribuição do espaço produtivo, por meio da expansão das fronteiras agrícolas no Norte e Centro-Oeste.

Nesse sentido, o relatório *Divisão de Produção, Terras e Colonização a respeito dos anos de 1944, 1945 e 1946*, elaborado pelo Governo Federal sobre o Território Federal de Ponta Porã, tratou da questão da unidade nacional, da necessidade de ocupar todo o território em face à ameaça de ser tomado por outras nações:

É uma região que pela falta de fixação do agricultor ao solo, pela fácil distribuição de terras ao trabalhador, há uma grande infiltração do elemento paraguaio, que com a ausência do braço nacional, ganhou terreno de tal forma que predominam os usos e os costumes paraguaios na população rural em diversas zonas bem brasileiras situadas neste Território. As conseqüências lógicas desse fenômeno são os roubos e crimes, outros que aparecem sob as mais variadas espécies, praticados pelos elementos estrangeiros que encontram um terreno propício, dada a grande família patrícia que vem se infiltrando ao longo desta região fronteiriça que deve ser olhada com mais carinho pelas autoridades brasileiras (BRASIL, 1946, p. 1).

O curioso de se notar na citação acima é que a prática de crimes foi atribuída quase que exclusivamente ao estrangeiro, no caso o paraguaio, ou seja, é como se o brasileiro não cometesse nenhum tipo de ato ilegal.

O relatório também mencionou a expedição de licenças de terras devolutas, sobre as terras que foram exploradas pela Companhia Mate Larangeira. Para se ter uma ideia, em apenas 15 meses os Governadores que comandaram o Território Federal de Ponta Porã expediram 599 licenças. Tais atos só foram possíveis porque em 30 de Agosto de 1945 foi publicado o Decreto Lei n. 19916, que autorizou aos Governadores dos Territórios a expedirem licença de ocupação de lotes de terras devolutas.

No momento que as licenças começaram a ser concedidas, iniciaram-se os protestos da Companhia Mate Larangeira, sob a alegação de que era arrendatária dos ervais existentes nas terras devolutas. Porém, a consultoria jurídica instalada para julgar tais protestos, alegou serem insubsistentes os argumentos da empresa, continuando assim, a expedição das licenças (BRASIL, 1946).

Todavia, não fora sempre assim o tratamento dispensando à Companhia Mate Larangeira pelo poder público. “Ao tempo de Mato Grosso, bastava um simples protesto da Mate Larangeira para que fosse logo arquivado o pedido de compra de terras devolutas situadas na zona onde predominava o poderio daquela companhia” (BRASIL, 1946, p. 5). A mudança de postura do poder público em relação à Companhia Mate Larangeira na região do Território Federal, contudo, revela a participação do governo central na tentativa de enfraquecer as ações daquela empresa no Brasil, como afirmado anteriormente.

De qualquer forma, a criação do Território provocou outras mudanças na região: chegava muita gente, brasileiros que estavam no Paraguai, e procedentes de outras regiões do país. O seu progresso podia ser sentindo em Campo Grande e outras cidades do Estado, pelo aumento contínuo das transações comerciais. Concretizava-se a aspiração de Getúlio Vargas, expressa na Marcha para o Oeste, propulsora do

engrandecimento de “um povo esquecido na extremidade da pátria, e que agora se sentia ufano, vendo as suas aspirações satisfeitas, ante um futuro promissor para toda aquela região” (ROSA, 2004)²⁷.

Esta última passagem revela que o desejo e o interesse pelo progresso estavam, praticamente, acima de qualquer coisa, como, por exemplo, na tomada de terras indígenas pelo governo federal na região. Algo que os memorialistas não comentam.

Durante o período do Território Federal, Elpídio Reis (2005, p. 11) relata algumas das mudanças na região:

Obras de vulto foram iniciadas, merecendo especial destaque a usina elétrica, serraria, carpintaria e oficina mecânica de Dourados, conjunto orçado em mais de cinco milhões de cruzeiros. Um correio aéreo encurtava as distâncias, transportando doentes, feridos, salvando assim numerosos casos fadados ao perecimento não fossem as medidas de caráter urgente; um completo serviço de rádiodifusão poria em contato permanente todas as regiões-chaves do Território com o Governo do mesmo, e este estaria também permanentemente em ligação com o Governo Central. Um plano de urbanização para as principais cidades estaria já a esta data em pleno desenvolvimento. Fortaleceu-se o Poder Judiciário, e se desenvolveu uma sábia política internacional, possibilitando, destarte, um intercâmbio mais fraterno entre as populações da fronteira Brasil-Paraguai.

Ainda no mandato do último governador do Território Federal de Ponta Porã, José Alves de Albuquerque, que ocupou o cargo por cerca de oito meses, algumas dessas obras públicas já haviam sido iniciadas e outras estavam projetadas.

A criação do Território Federal de Ponta Porã também foi importante para a expansão da instrução pública naquela região, pois de acordo com Reis (apud CENTENO, 2007), antes da instalação do Território havia 53 escolas públicas, contando também as municipais. Mostra-se o notório o aumento do número de instituições escolares no curto período de funcionamento do Território Federal de Ponta Porã.

Já com a criação do Território Federal em 1943, para Reis (2005), a educação encontrou por parte do governo territorial medidas oportunas. Das 53 escolas que funcionavam ao tempo de Mato Grosso, 24 delas eram mantidas pelos municípios. O Território Federal ampliou para 223 o número de escolas nos municípios que o abrangiam. Segundo Reis (2005, p.10), “dentre as escolas criadas, figuravam um Curso

²⁷Rosa (2004, p. 65) também faz menção a outras obras na região, ao afirmar que o coronel Noronha, primeiro governador do Território, foi “um administrador eficiente, mandando construir pontes, criando colônias agrícolas em Dourados, Carapãe Itaporã. Criou uma escola normal e uma biblioteca pública em Ponta Porã, além de vários cursos noturnos em diferentes pontos do território”.

Normal Regional, onze Cursos Populares Noturnos e iniciativas das mais promissoras da região.”

De acordo com o Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Governador José Alves de Albuquerque, o Decreto n. 34 de 27 de abril de 1946, criou o Curso Normal Regional no Território Federal, que depois de “aparelhado com o material pedagógico necessário, teve suas aulas iniciadas, sob a orientação didática de professores vindos de São Paulo e de outros Estados, devidamente registrados no Ministério da Educação” (PONTA PORÃ apud CENTENO, 2007, p. 238). Além disso, de acordo com Reis (2005), nos últimos meses de vida do Território, estava sendo empregada a importância de Cr\$ 340.488,00, exclusivamente em instrução para a população.

O Território Federal de Ponta Porã, que chegou a contar com sede e interventor, teve breve existência, pois o artigo 8º das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que extinguiu os Territórios Federais de Iguaçu e de Ponta Porã, segundo (ROSA, 2004), foi um golpe fatal para os habitantes daquela região do sul de Mato Grosso. Para este autor, os deputados votaram pela extinção do Território sem conhecê-lo. Apenas os representantes do Partido Comunista, que àquele tempo estavam na Câmara Federal, defenderam a sua continuação.

Também para Elpídio Reis²⁸, a data de 18 de setembro de 1946 foi inesquecível, motivo de luto e de tristezas, pois ao ser extinto, após três anos de sua criação, o número de escolas mantidas pelo Território chegava a 223, e a volta do território de Ponta Porã para o estado de Mato Grosso freava os investimentos e as obras que haviam sido iniciadas pelo governo do Território Federal.

Em função disso, com a extinção do Território Federal em 1946, foi fechada uma grande quantidade de escolas fundadas pelo Território, inclusive o Curso Normal Regional e os Cursos Populares Noturnos.

Finalizando, rememora-se aqui as palavras de Elpídio Reis, para quem os setores mais afetados com o fim do Território Federal eram a saúde, segurança,

²⁸ “Em 1946, [Elpídio Reis] engajou-se no movimento que resultou na Associação Pró-restauração do Território Federal de Ponta Porã e foi seu vice-presidente. Mesmo fora de Mato Grosso, publicava seus artigos em jornais de Campo Grande e Ponta Porã. Aposentou-se e voltou a Mato Grosso do Sul em 1984. Tendo residido fora por mais de quarenta anos, Reis nunca se desligou de Mato Grosso e suas preocupações com a fronteira apareciam em artigos de jornais e em obras que começou a publicar, com mais intensidade, na década de 1970” (CENTENO, 2007, p. 103).

educação e outros serviços, principalmente pela diminuição ou falta dos recursos empregados:

No setor segurança pública foram [as conseqüências] as mais desastrosas. Do corpo de guardas do Território, só nos restam 135 homens, hoje, como outrora sem fardas, com vencimentos diminutos e atrasados de três meses. O índice de criminalidade sobe dia a dia [...] por medida de economia a Delegacia Regional de Polícia será extinta. Quanto ao setor de Educação basta dizer que quase todas as escolas fundadas pelo território estão hoje fechadas, inclusive o Curso Normal regional e os Cursos Populares Noturnos [...] no setor de obras públicas o desmoroamento está sendo completo. (REIS apud CENTENO, 2007, p. 112)

Mesmo com as melhorias empreendidas pelo Território, como a construção de escolas e uma maior atenção com a segurança pública, num espaço de três anos, não se estabeleceu mudança na conjuntura econômica e política.

Nessa direção, mesmo após a distribuição de terras para pequenos agricultores, a concentração de terras continuava, aumentando a situação de exploração (CENTENO, 2007, p. 113).

Segundo Centeno (2007, p. 234):

A população fronteiriça era constituída por fazendeiros, pequenos proprietários de terras e por uma maioria de trabalhadores que habitava os campos e trabalhava em atividades relacionadas à erva-mate e à pecuária. Até mesmo as crianças, como foi demonstrado, estavam ocupadas nesses tipos de atividades. Era desprezível, relativamente, o número daquelas crianças, filhas de famílias mais abastadas, que tinham condições de se dirigir até os centros urbanos mais desenvolvidos, tanto locais como de outros estados, para realizar seus estudos nos níveis primário, secundário e superior.

Considerando as reflexões da autora citada, a falta de uma demanda significativa naquele período, as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, mesmo pelos que desejavam estudar e o fim do Território Federal de Ponta Porã contribuíram para o fechamento do Curso Normal Regional, iniciativa que só foi retomada no fim da década de 1950.

3.4 A Escola Normal de Ponta Porã

Tanto a intenção como a vontade de que Ponta Porã fosse contemplada com uma Escola Normal, vinha desde o início da década de 1950. Na mensagem dirigida à

Assembleia Legislativa em 1950, o governador Arnaldo Estevão de Figueiredo anunciou que “a fim de dotar a região fronteira do Brasil com o Paraguai de majestosos edifícios para a instalação de Escolas Normais Rurais”, já se encontram em andamento as obras dos referidos prédios, fruto de um convênio entre a União e o Governo do estado. (MATO GROSSO, 1950)

Em 1952, em mensagem dirigida à Assembleia legislativa, o governador do estado Fernando Correia da Costa reafirmou o compromisso e reiterou as palavras de seu antecessor, “concluída a construção dos edifícios [...] [que] está sendo levada a efeito em Bela Vista e Ponta Porã, deverão ser criados cursos normais nessas cidades” (MATO GROSSO, 1952).

Na mensagem de 1953 a construção da Escola Normal Rural em Ponta Porã foi novamente citada. Porém, apareceu uma novidade nesta mensagem em relação às outras. O governo do estado justificou que devido ao atraso das obras pactuadas com o INEP, o poder de crédito mato-grossense diminuiu numa quantia considerável em dois anos. Além do auxílio financeiro para a construção de prédios escolares do governo do estado com o INEP, este também fornecia materiais escolares, que eram distribuídos pelo governo.

A falta de recursos próprios do estado de Mato Grosso teria sido o principal motivo que impossibilitou a instalação da Escola Normal Rural naquele período, sendo que o governo do estado acabou dando outra destinação ao prédio. De fato, são os registros pertencentes ao Ginásio São Francisco de Assis²⁹, uma escola privada então existente no município, que revelam a destinação do prédio que estava sendo construído para abrigar a Escola Normal Rural.

Assim, em 1954, o então secretário do Interior, Justiça e Finanças do estado de Mato Grosso, José Frageli, fazendo uma visita ao Ginásio percebeu que a escola merecia instalações melhores do que oferecia o prédio onde se achava instalada (antigo Quartel da Guarda Territorial extinta). O secretário ofereceu o prédio da Escola Normal Rural, que estava em fase de acabamento pelo Governo Federal em convênio com o Governo Estadual, visto que o prédio ficaria desocupado, porque o estado não estava em condições de instalar a Escola Normal Rural (GINÁSIO SÃO FRANCISCO DE ASSIS, 1956).

²⁹ Fundado em Ponta Porã no ano de 1951, tendo como mantenedora a Sociedade Educadora de Ponta Porã.

O curioso é que embora o motivo para a nova destinação do prédio fosse a falta de recursos, o poder público, por meio do Ministério da Educação, subvencionava de forma ordinária e/ou extraordinária o Ginásio São Francisco de Assis, conforme os Planos de aplicação de subvenção que a instituição elaborava.

A Lei Orgânica do ensino secundário de 9 de abril de 1942 não trata de subvenção pública à escolas privadas. Reconhece a oferta pelo poder público e pela livre iniciativa, salientando que os estabelecimentos desta última “[...] são considerados como no desempenho da função de caráter público” (BRASIL, 1942).

A Constituição de 1946, em seu artigo 167 previa que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946). Também não especificando nenhum dado sobre a subvenção do poder público a instituições privadas de ensino, ou a sua proibição.

Somente com a promulgação da LDBN de 1961 ficou estabelecida a relação entre o público e o privado, na forma da lei. O art. 95 da Lei n. 4.024 previa que a União dispensaria sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de subvenção e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos.

Sobre o público e o privado na educação, Buffa (2005) afirma que, entre as décadas de 1930 a 1960, público significava o ensino mantido com recursos governamentais e o privado era aquilo que era mantido por particulares. Quando após esses debates a Igreja deixa de ser a representante máxima do grupo privatista, público passou a ser aquilo que era destinado ao conjunto da população; estatal aquilo que era mantido pelo Estado; o privado regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico, comunitário.

A ocasião da cedência do prédio público que estava sendo construído para abrigar uma escola normal mostra uma ideia recorrente que auxilia a justificar tal ação: a suposta ineficiência do Estado em dar conta dos serviços prestados por ele, e que por isso, são delegados à iniciativa privada.

Segundo o Relatório do Ginásio São Francisco de Assis (1956), o prédio oferecido pelo poder público e aceito pela instituição, era muito amplo, pois construído numa vasta área, permitindo confortavelmente o aparelhamento de salas especiais, pista de esportes, bebedouros e lavatórios, e vasos sanitários no sistema turco.

Mais uma vez fora adiado o sonho de receber uma instituição de tamanha importância, principalmente àquela época e para a região da fronteira sul com o Paraguai.

Assim, a criação da escola normal de 1º ciclo em Ponta Porã ocorreu ao final da década de 1950, em virtude da Lei n. 1.251 de 27 de agosto de 1959 (MATO GROSSO, 1960). Sua instalação aconteceu em 1960, iniciando seu primeiro ano letivo. O funcionamento da escola normal estava sob as diretrizes do Regulamento do Ensino Normal de 1948, amparado pela legislação estadual. O referido Regulamento tratava da disposição das disciplinas segundo as séries, tanto do primeiro ciclo, como do segundo. Essa dualidade dos ciclos era algo já presente na Lei Orgânica do ensino normal de 1946, e que foi disseminada para os estados. Assim, em Ponta Porã a escola normal inicialmente ofereceu apenas o primeiro ciclo, denominando-se *Escola Normal Regional*, conforme previa os artigos 2º e 3º do Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso de 1948.

A unidade escolar era a única instituição do estado naquele momento a oferecer o 1º ciclo (IBGE, 1961), as demais Escolas Normais³⁰ mantidas pelo poder público estadual, eram todas de 2º ciclo.

A seguir alguns elementos pertencentes à Escola Normal de Ponta Porã serão apresentados e discutidos. O primeiro deles refere-se à nomenclatura da instituição que se modifica a partir do ciclo que é ofertado em sua trajetória como escola normal.

De acordo com os arquivos levantados, ou seja, o histórico individual dos alunos, de 1960 a 1963, em Ponta Porã funcionou a *Escola Normal Regional*, a qual oferecia o 1º ciclo, destinado à formação de regente do ensino primário, com a duração de quatro anos, em acordo com a legislação em vigor. Em todos os documentos que fazem menção ao nome da instituição no período de 1960 a 1963, aparece grafado *Escola Normal Regional*, e também em cada ficha dos alunos consta grafado o termo *1º ciclo*, como determina a legislação (art. 4º § 1º da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946). Também de acordo com o art. 3º do Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso, “O curso normal deverá ser ministrado de acordo com a lei federal em vigor” (MATO GROSSO 1948, p. 1). Registre-se que este intervalo de tempo de quatro anos de 1960 a 1963 refere-se justamente à formação da primeira turma de normalistas do 1º ciclo da instituição.

³⁰ São elas as Escolas Normais de Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana e Três Lagoas.

As informações contidas nos documentos da escola vão ao encontro do depoimento dado pela ex-professora “B” (2014) em entrevista para esta pesquisa, sobre a instituição escolar no início da década de 1960, período em que ela começou a lecionar:

[...] [Eles] frequentavam, se formavam normalmente, eles iam para as fazendas, eles iam para as periferias, normalmente era isso. Por causa da falta de professores ao redor da cidade, no centro tinha, nas periferias não existia nada. Antigamente esses fazendeiros moravam na...faziam tudo dentro da fazenda, então tinha escola também, e a professora morava lá também.

A escola normal regional tinha essa característica que foi dita pela ex-professora na entrevista. O curso normal regional destinava-se a formar professores, através do 1º ciclo, que equivalia à formação ginásial. E com esse período de estudo mais abreviado, em relação a quem fazia o 2º ciclo do normal, que se formava a força de trabalho para atuar nos locais mais carentes de professores, as cidades interioranas, longe dos grandes centros e a zona rural.

Em 1960 a escola apresentou nas fichas de desempenho dos alunos a nomenclatura de *Escola Normal Regional* e a observação, na mesma ficha, de que oferecia o primeiro ciclo. Numa ficha individual do ano de 1960, no campo localizado no canto superior, aparece *turma mista*, ou seja, o curso podia ser frequentado nessa instituição tanto por homens, como por mulheres.

De acordo com o art. 18 da Lei Orgânica de 1946, “nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexo, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas”. De acordo com o levantamento do IBGE ao ano de 1960, em todo o estado de Mato Grosso, do total de 361 normalistas matriculados, 352 eram mulheres e apenas 09 eram homens. Em relação ao ciclo didático, no 1º havia 109 mulheres e apenas um homem, enquanto no 2º ciclo eram 243 mulheres e 08 homens³¹. Esses dados evidenciam a enorme superioridade das mulheres no ingresso do ensino normal, algo que fora citado nas mensagens do governador Fernando Correia da Costa.

Sobre a chamada feminização do magistério, Chamon (2006) acredita existir uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional, que foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar. A evasão de professores do

³¹ A ex-professora “B”, que lecionou na Escola Normal de Ponta Porã de 1960 a 1965, em entrevista, comentou a respeito da presença de homens e mulheres naquela instituição, ao se recordar das avaliações: “Eu exigia letra boa, fazia até caligrafia com as alunas e alunos, porque tinha homem também, muito pouco, mas tinha”. Essa informação vai ao encontro do que revelaram também os números do IBGE.

sexo masculino do magistério primário público passou a ser fato usual, fenômeno que se inicia na última década do século XIX.

Simultaneamente, o movimento republicano crescia e a ênfase na importância da instrução pública passou a ser constante nos discursos de campanha dos partidários dos ideais republicanos.

O discurso oficial enfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais. Representantes oficiais e militantes do Partido Republicano, no último terço do século XIX, afirmavam ser o magistério uma profissão para vocacionados, devendo dela se afastar aqueles que não simbolizassem o amor ao trabalho de ensinar (CHAMON, 2006).

A ex-professora “C” da Escola Normal de Ponta Porã, em entrevista, afirmou que as pessoas que cursavam o ensino normal eram realmente vocacionadas para o magistério, levavam a sério. Ainda sobre a identificação muito presente do magistério com a vocação e o amor ao ensino, a ex-aluna “D” afirmou que nasceu para ser professora e dar aula para crianças.

O discurso da vocação e do amor à prática docente esteve muito presente na trajetória do profissional da educação no país, sendo que esse tipo de pensamento obscurece a desvalorização salarial e as precárias condições de trabalho que o professor enfrentava e ainda enfrenta em sala de aula.

No início da década de 1960, Ponta Porã contava com dois Ginásios, o São José e o já citado São Francisco de Assis, que logo após se tornaria Ginásio Estadual São Francisco. A Escola Normal de Ponta Porã se apresentava como opção para os estudantes concluintes dos dois cursos ginasiais da cidade. Além disso, recebia os alunos que obtinham o primeiro ciclo na própria instituição, que conferia o direito de ser regente do ensino primário, com o objetivo de formar professores para as escolas da periferia e das zonas rurais das cidades.

A partir de 1964 já foi possível encontrar a ficha individual de educação física dos alunos, com um risco onde antes estava grafado *Regional*³², deixando apenas se ler o nome de *Escola Normal*. Ainda nas fichas de Educação Física pode ser constatada a quantidade de séries cursadas (três³³), em um dos casos, pertencente a uma aluna já

³² A ficha utilizada era antiga e estava sendo reaproveitada

³³ Número de séries correspondente ao programa curricular do 2º ciclo, de acordo com a legislação nacional e estadual.

formada no 1º ciclo, ou seja, esse fato leva a crer que em 1964 o 2º ciclo também passava a ser ofertado.

Outro documento que auxilia a evidenciar a oferta do 2º ciclo, a partir de 1964, é um requerimento de matrícula, que manda a direção da Escola Normal matricular uma determinada aluna na primeira série do curso normal de 2º ciclo. É interessante notar também que no cabeçalho do referido requerimento, onde deveria aparecer *Escola Normal Regional*, a palavra regional está riscada para não ser visualizada, para que só apareça o nome de *Escola Normal*.

Já em 1966 não se encontra mais o termo 1º ciclo nas fichas e documentos dos alunos. E também é possível perceber nas fichas de Educação Física e nas fichas de Exame médico biométrico que o número de séries se limitou a três, justamente a quantidade de séries do 2º ciclo. Partindo dessas evidências, pode-se dizer que esta instituição passou a oferecer apenas o 2º ciclo e não mais o 1º e 2º ciclos, tornando-se, desse modo, uma escola de nível médio, voltada para a formação de professores primários.

A hipótese no caso da mudança da nomenclatura da instituição é de que ela funcionou durante os anos de 1960 a 1964, como escola normal regional, oferecendo apenas o 1º ciclo. A partir de 1965 e até 1967 passou a oferecer também o 2º ciclo, enquanto eram concluídas as últimas turmas do primeiro ciclo, denominando-se então *Escola Normal de Ponta Porã*³⁴. Depois dessa data e até o seu fechamento, nos anos 1970, passou a oferecer apenas o curso normal de segundo ciclo³⁵.

3.4.1 A organização do trabalho didático: a questão do currículo e do espaço físico

Para tratar da organização do trabalho didático na escola normal no período considerado, como recorte deste objeto, parte-se de uma dada acepção dessa categoria (ALVES, 2005), tendo como ponto de partida o entendimento do trabalho didático como uma modalidade de trabalho, portanto, determinado pela forma e conteúdo como

³⁴ Por meio do Decreto n. 3076 de 28/09/1971, a Escola Normal de Ponta Porã passou a se chamar Escola Normal Adê Marques. (MATO GROSSO, 1971)

³⁵ Numa guia de transferência datada de 30 de novembro de 1968, documento emitido pela escola e assinado pela diretora da instituição, o nome utilizado no documento é Escola Normal de Ponta Porã. Em 1969 algumas fichas individuais dos alunos, contendo frequência e notas, apresentam agora um título grafado em caixa alta: ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ. Nas fichas dos alunos a partir do ano de 1970 o carimbo utilizado pela escola denomina a instituição como Escola Normal - 2º ciclo.

o trabalho em geral se desenvolve histórica e socialmente, por um lado; mas também apresentando, por outro lado, especificidades. De um modo mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático traz consigo, sistematicamente, três elementos (ALVES, 2005):

a) Ela é, sempre, uma relação educativa, que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e de outro lado, uma forma histórica de educando;

b) Ocorre a partir da mediação de recursos didáticos, envolvendo, entre outros, os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, os recursos tecnológicos pertinentes à educação e os conteúdos programados para servir no processo de transmissão do conhecimento;

c) Necessita de um espaço físico com características peculiares, onde ocorra o processo.

Deve-se, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade econômica, histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

Para Zotti (2002), “o conceito de currículo é multifacetado e modificou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, a tempos e espaços específicos e, em consequência disso, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido”.

O currículo escolar tem ação direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é notório que a ideologia, a cultura e o poder, nele configurados, são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Por ora, e dados os limites do presente trabalho, serão traçadas algumas considerações sobre um dos recursos didáticos presentes na relação aluno-professor-aluno, evidenciando sua forma histórica, através dos relatos de ex-alunos e ex-professores nas entrevistas, e, também, situando as condições específicas do espaço físico, onde se deu a relação entre professor e educando na Escola Normal de Ponta Porã. E o que neste trabalho se apresenta com maior quantidade de dados foi a organização e o funcionamento dos conteúdos curriculares, levando em consideração a realidade histórica do ensino no município de Ponta Porã naquele período.

No caso da Escola Normal de Ponta Porã a análise do currículo foi utilizada principalmente no sentido de compreender a grade de disciplinas oferecidas durante o

funcionamento da instituição, suas modificações ao longo desse período e evidenciar a importância histórica das disciplinas, como as relacionadas à psicologia, por exemplo.

Como o que foi encontrado no interior da instituição tratou-se basicamente de fichas com o histórico escolar dos alunos, a análise da categoria currículo, dessa maneira dedicou-se aos dados presentes nesses documentos, como disciplinas ofertadas, notas e frequência. E esses dados foram confrontados com a legislação federal e estadual da época, afim se ter uma noção da realidade vivenciada pela Escola Normal de Ponta Porã no período da pesquisa.

O Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso de 1948 acompanhou rigidamente o programa curricular apresentado na Lei Orgânica referente à formação de regentes do ensino primário. Todavia foram encontradas divergências entre as disciplinas previstas no Regulamento, com as que foram ofertadas pela instituição de ensino, em especial na 3ª série do 1º ciclo da Escola Normal Regional de Ponta Porã.

Observe-se no quadro abaixo que a escola oferecia disciplinas que não constavam na legislação estadual.

Quadro 1–Comparação entre as disciplinas previstas na legislação estadual e as ofertadas na Escola Normal de Ponta Porã da 3ª série/1º ciclo – 1962 e 1964

Regulamento de 1948	Escola Normal Regional – 1962	Escola Normal Regional – 1964
Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática
História Geral e do Brasil	História Geral	História
Noções de Anatomia e Fisiologia Humana	Ciências Naturais	Anatomia
Desenho	Desenho	Desenho
Música e Canto	Canto orfeônico	Canto orfeônico
Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
Prática de Ensino e Didática	Metodologia	Metodologia
n.p.	Francês	Francês
n.p.	Psicologia e Pedagogia	Psicologia
n.p.	Geografia	Geografia
Educação Física, recreação e jogos		

Fontes: MATO GROSSO, 1948, p. 1; ESCOLA NORMAL REGIONAL DE PONTA PORÃ, 1962, 1964.

Os anos pesquisados da 3ª série do 1º ciclo foram os de 1962 e 1964. Nesses anos tal série ofertou disciplinas como francês, psicologia/pedagogia e geografia, as quais não estavam previstas no programa do Regulamento do Ensino Normal para esta

série. Na 4ª série nos anos de 1963 e 1965 da Escola Normal de Ponta Porã foram oferecidas as disciplinas pedagógicas, como metodologia, psicologia, didática e prática de ensino. Além disso:

a) A disciplina de geografia, segundo o Regulamento do Ensino Normal, deveria ser ofertada apenas nas duas primeiras séries, tratando-se do 1º ciclo, o que, de acordo com o histórico escolar dos alunos, se realizou;

b) As disciplinas de metodologia e psicologia/pedagogia, também segundo o Regulamento, deveriam ser ofertadas somente na 4ª série do 1º ciclo;

c) E no caso do francês, esta disciplina estava prevista no Regulamento do Ensino Normal a partir apenas do 2º ciclo, porém, de acordo com os históricos escolares, ela já era ofertada desde a 1ª série, no ano letivo de 1962, e esteve presente nas quatro séries até o ano de 1964.

Além disso, por meio do Decreto n. 555 de 31 de Outubro de 1958, o governo do estado de Mato Grosso dá nova redação ao art. 4º do Decreto n. 590, de 31 de Dezembro de 1948, que tratava da organização das escolas normais de segundo ciclo. A partir dessa alteração na lei, a Escola Normal passou a funcionar em três séries anuais, consoante o artigo 8º da Lei Orgânica do Ensino Normal³⁶, compreendendo as seguintes disciplinas:

Quadro 2 – Disciplinas do 2º ciclo normal – Decreto n. 555, de 31 de Outubro de 1958

1ª Série	2ª Série	3ª Série
Português	Biologia Educacional	Psicologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Sociologia Educacional
Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	História e Filosofia da Educação
Anatomia e Fisiologia Humana	Metodologia do Ensino Primário	Higiene e Puericultura
Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas	Metodologia do Ensino Primário

³⁶Destaque-se que a própria legislação federal de 1946 declarava em seu artigo 9º que “será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos”. Dessa forma, até o ano letivo de 1958 as Escolas Normais de Mato Grosso organizavam-se em conformidade com o referido artigo 9º. Ou seja, o chamado 2º ciclo em Mato Grosso até o ano de 1959 funcionava com duas séries, o que ocorreu, por exemplo, na Escola Normal de Campo Grande. Como a Escola Normal de Ponta Porã foi criada em 1959, não foi atingida por essa legislação.

Desenho e Artes aplicadas	Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto
Francês	Francês	Educação Física, Recreação e Jogos
Geografia da América e do Brasil	Inglês	

Fonte: MATO GROSSO, 1958, p. 87.

De acordo com o art. 46 do Decreto-Lei n. 8.530 “a legislação de cada unidade federada poderá acrescentar disciplinas à seriação indicada nos artigos 7º, 8º, e 9º ou desdobrá-las para maior eficiência do ensino³⁷” (BRASIL, 1946). O artigo citado se materializa na incorporação de disciplinas através do Decreto n. 555 de 31 de outubro de 1958, como o francês e o inglês na 1ª e 2ª série do 2º ciclo para as Escolas Normais do estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1958).

Nos registros encontrados nos históricos dos alunos da Escola Normal de Ponta Porã foi possível notar que o currículo da 1ª série do 2º ciclo do ano de 1964³⁸ não contemplou as disciplinas de francês e geografia da América e do Brasil. Em contrapartida oferece as disciplinas de sociologia e psicologia, que deveriam ser ofertadas apenas na 3ª série do 2º ciclo, como mostrou o quadro 2, além de oferecer a disciplina de filosofia, que não consta no Decreto n. 555 de 31 de Outubro de 1958, no currículo de nenhuma das três séries.

No ano letivo de 1968 também foram encontradas divergências no currículo escolar em relação à legislação estadual.

Quadro 3 – Disciplinas oferecidas pela Escola Normal de Ponta Porã durante o ano de 1968 – 1ª, 2ª e 3ª séries.

1ª série – 2º Ciclo – 1968	2ª série – 2º Ciclo – 1968	3ª série – 2º ciclo – 1968
Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática
Geografia	Geografia	Psicologia
História	História	Filosofia

³⁷Os artigos 7º, 8º e 9º da Lei Orgânica do Ensino Normal dispõem das disciplinas que devem ser ofertadas.

³⁸ Primeiro ano de funcionamento do 2º ciclo.

Ciências	Ciências	Sociologia
Francês	Francês	
Metodologia	Metodologia	Metodologia
Desenho	Desenho	Desenho
Música	Música	Música
Física	Física	Física

Fonte: Escola Normal de Ponta Porã, 1968.

A 1ª série do 2º ciclo do ano de 1968, em divergência com o programa estadual, ofereceu a disciplina de metodologia, sendo que tal disciplina deveria ser ofertada a partir da 2ª série, e esteve presente corretamente nas demais séries do 2º ciclo do ano de 1968; a disciplina de química também não foi ofertada na 1ª série, como previa o Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso de 1948. Na 2ª série do 2º ciclo foram ofertadas pela escola as disciplinas de biologia educacional, psicologia educacional, higiene e educação sanitária, e inglês, as quais constam na legislação estadual vigente à época; e, oferecidas as disciplinas de português, matemática, história, ciências e física, em conflito com a lei estadual. Outro ponto conflitante neste mesmo ano letivo ocorreu na 3ª série do 2º ciclo, por não terem sido ofertadas as disciplinas de história e higiene e educação sanitária; e terem sido ofertadas as disciplinas de português, matemática e física, em desacordo com o Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso de 1948.

A 2ª série do 2º ciclo do ano de 1965 ofereceu disciplinas que não estavam previstas na legislação estadual. Foi o caso das disciplinas: português, matemática, geografia, história, física e química. Tais disciplinas são as mesmas que foram oferecidas no ano anterior na 1ª série do 2º ciclo, com exceção apenas da disciplina de geografia que não constava na grade escolar da 1ª série. Ainda sobre a 2ª série do 2º ciclo, agora do ano letivo de 1965, houve divergência com relação à legislação estadual, também porque a escola não ofereceu as disciplinas: biologia educacional, higiene e educação Sanitária, francês e inglês.

Na 3ª série do 2º ciclo, durante o ano letivo de 1966, de acordo com a ficha individual dos alunos matriculados, a Escola Normal de Ponta Porã ofereceu as disciplinas de português, matemática, filosofia, física e inglês, que, de acordo como currículo do estado de Mato Grosso, estavam previstas para a 1ª série, nos casos de português, matemática e física, e do inglês para a 2ª série.

Além das comparações realizadas acima entre as disciplinas contidas no Decreto n. 555 de 31 de outubro de 1958 e as que foram ofertadas na Escola Normal de Ponta Porã, é importante pontuar que havia alterações de disciplinas de mesma série, evidenciadas no quadro abaixo, em um intervalo de dois em dois anos³⁹.

Quadro 4 – Disciplinas oferecidas pela Escola Normal de Ponta Porã na 1ª série do 2º ciclo, durante os anos de 1964, 1966 e 1968

1ª série – 2ºCiclo – 1964	1ª série – 2º Ciclo – 1966	1ª série – 2º ciclo – 1968
Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática
Sociologia	Geografia	Geografia
Anatomia	Ciências Naturais	Ciências
Desenho	Desenho	Desenho
Filosofia	Francês	Francês
Música	Música	Música
Física e Química	História	História
Metodologia	Educação Física	Metodologia
Psicologia		Física

Fonte: ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, 1964; 1966; 1968.

A tabela acima mostra que as disciplinas de sociologia, anatomia, filosofia, química e psicologia apareceram apenas no ano de 1964, como integrantes da grade escolar da 1ª série de formação de professores primários.

Vale destacar que em nenhum dos três anos mostrados na tabela, ou seja, 1964, 1966 e 1968, a 1ª série do 2º ciclo esteve em total conformidade com a legislação estadual vigente naquele período, o que se pôde concluir ao se comparar a legislação com o quadro 4.

Comparando-se o currículo da Escola Normal de Ponta Porã, a partir de uma turma aleatória dos anos de 1964, 1965 e 1966, com o currículo exigido pela legislação estadual verificou-se que a Escola Normal deixou de oferecer nesses três anos as disciplinas de francês, biologia educacional, higiene e educação sanitária e puericultura. Assim, a hipótese mais provável para a falta dessas disciplinas no conjunto do currículo da turma utilizada para esta comparação é a falta de professores dessas disciplinas específicas, pois se constatou que os docentes da Escola Normal de Ponta Porã lecionavam duas ou até três disciplinas.

³⁹ Esse intervalo de tempo se dá em função do período dos registros encontrados na escola. No caso da 1ª série do 2º ciclo da Escola Normal de Ponta Porã, os anos encontrados num intervalo de tempo mais próximo foram os anos de 1964, 1966 e 1968.

Ao analisar o currículo dos anos de 1966, 1967 e 1968 em conjunto, e comparando-os com a legislação estadual, observou-se que a Escola Normal de Ponta Porã não ofertou as disciplinas de química, anatomia, biologia e higiene, todas elas pertencentes a mesma área do conhecimento.

A falta de professores é a hipótese que mais se aproxima para justificar a falta de oferta de disciplinas, como as que foram anteriormente citadas.

Nesse sentido, a questão da falta de professores é lembrada em praticamente todos os depoimentos dos entrevistados. Na tentativa de suprir essa lacuna, a Escola Normal contratava professores sem a formação específica na área, e também aqueles que haviam concluído apenas o ginásio. A falta de professores fazia com que lecionassem militares, médicos, engenheiros, ou seja, profissionais de outros segmentos profissionais para tentar suprir o vazio no quadro docente da escola. Além disso, na impossibilidade de oferecer uma disciplina como biologia educacional, que exigiria do professor uma formação voltada para a aplicação das ciências biológicas às questões educacionais, se oferecia ciências naturais ou anatomia, aproveitando os quadros docentes disponíveis na cidade.

Não há alguma menção na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e no Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso de 1948 sobre a opção de suprimir alguma disciplina, ou tratá-la como optativa pelas unidades escolares. A falta de consonância entre as disciplinas presentes no Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso e as disciplinas ofertadas na escola apareceu em vários anos do funcionamento da Escola Normal de Ponta Porã, como já citado acima. E mais uma vez reforça-se a hipótese da falta de docentes, como o principal agente causador das divergências apresentadas nas grades curriculares da Escola Normal em relação ao que constava no Regulamento do Ensino Normal de Mato Grosso.

3.4.2 Acesso e gratuidade

Ao se tratar sobre o acesso à Escola Normal de Ponta Porã, serão discutidos os procedimentos que o aluno deveria realizar para poder se matricular na instituição. Na realidade, tratava-se de alguns requisitos contidos na legislação, que os alunos deveriam cumprir. Esses requisitos serão apresentados a seguir.

Para ingressar na Escola Normal, o aluno deveria obedecer a alguns critérios presentes do art. 20 da Lei Orgânica do ensino normal e no art. 12 do Regulamento do ensino normal de Mato Grosso como: ser brasileiro; comprovar sanidade física e mental; não possuir defeito físico ou distúrbio funcional que impossibilitaria a função docente; possuir bom comportamento social; e se habilitar nos exames de admissão (BRASIL, 1946; MATO GROSSO, 1948). Na legislação estadual consta a exigência do atestado de vacina e uma “declaração escrita pelo pai, tutor, ou responsável, ou do próprio aluno quando este for maior, que reconhece os dispositivos do Regulamento e a ele se submete” (MATO GROSSO, 1948).

A sanidade física e mental era *comprovada* através de atestado emitido pelo médico, relatando que o paciente encontrava-se em perfeita saúde física e mental. O bom comportamento social, no caso da Escola Normal de Ponta Porã, era comprovado também mediante um atestado de bom comportamento, e este documento era emitido pela instituição de ensino anterior. Num dos atestados encontrados consta o teor da informação: “o aluno deste estabelecimento, revelou-se sempre de bom comportamento, nada constando que, de qualquer forma possa desaboná-lo” (GINÁSIO SÃO JOSÉ, 1963).

A respeito dos exames de admissão, foi observado que no período dos anos de 1960 a 1962 foram encontrados dados que comprovam a prática da aplicação dos exames, de acordo com os requerimentos para exame de admissão encontrados. Um dos requerimentos traz o seguinte texto: [...] “requer se digne V.Excia a mandar inscrevê-lo na lista dos candidatos aos exames de admissão à 1ª série do curso Normal – 1º ciclo- desse estabelecimento, de acordo com os preceitos legais em vigor.” Essa situação encontra-se em conformidade com o art.14 do Regulamento do Ensino Normal: “A inscrição para esses exames será requerida ao diretor do estabelecimento pelo pai, tutor, responsável ou pelo próprio candidato. E na ficha com o resultado do exame, constando o nome da instituição, nome do aluno e as notas obtidas.” Tanto na Lei Orgânica de 1946, como no Regulamento do ensino normal no estado pedia-se a *habilitação nos exames de admissão*.

Depois do ano de 1962, não foram encontrados registros de que os exames de admissão tenham continuado na *Escola Normal Regional de Ponta Porã*, tomando como referência o histórico individual dos alunos. Compreende-se através de tais documentos que, a partir de 1963, tornou-se apenas necessário o preenchimento do

requerimento de matrícula junto à direção da escola, atendendo aos pré-requisitos para cada ciclo⁴⁰.

A respeito da ausência da exigência do exame de admissão à Escola Normal de Ponta Porã, foi encontrado um requerimento de matrícula do ano de 1964, onde consta que uma determinada aluna concluinte do primeiro ciclo, em 1963: “[...] tendo sido aprovado nos exames da 4ª série Normal do 1º ciclo, requer se digne V. Excia. mandar matriculá-la na 1ª série do curso normal do 2º ciclo”. Dessa forma, não foi observada nesse trecho menção à inscrição em exame de admissão, como era encontrado nos históricos dos alunos até o ano de 1962. Num requerimento de matrícula de outra aluna, datado de 15 de fevereiro de 1967, o texto também não fazia mais menção a exames de admissão, requerendo apenas a matrícula, visto que a estudante havia sido aprovada na 4ª série ginásial.

Em sua dissertação de mestrado sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho, Caroline Hardoim Simões fala sobre os exames de admissão e de seu papel estratégico:

Os exames de admissão eram estratégias do Estado na tentativa de dar a oportunidade de continuidade de estudos ao menos àqueles que se revelavam “hábeis” para isto – ou que possuíam condições materiais para tanto. Esta ideia hegemônica de potencializar as habilidades individuais fortaleceu-se no movimento da escola nova e no processo de expansão da escola pública, no qual se dava prioridade ao ensino primário. (SIMÕES, 2014, p. 92).

No caso da Escola Normal de Ponta Porã o exame de admissão deixou de ser praticado, porque a demanda mostrou-se pequena, conforme o depoimento de ex-normalistas e ex-professoras que afirmaram que as turmas possuíam poucos alunos.

A ex-normalista “D” (2014), ao ser perguntada sobre a existência de prova de admissão à Escola Normal respondeu: “Não, só matriculava. Era matrícula e nós já tínhamos o nosso curso... as nossas notas, não precisava de prestar”. A ex-normalista “F” (2014), entrevistada para essa pesquisa, afirmou ter realizado prova de admissão apenas ao ingressar no ginásio, já para a Escola Normal foi preciso apenas se matricular, “porque tinha poucos alunos, nós éramos 16”, justifica.

A também ex-normalista “E” (2014), em entrevista disse que não havia prova de admissão para a Escola Normal, “bastava ter concluído a 4ª série do ginásio.” Ela

⁴⁰ O pré-requisito para o ingresso no 1º ciclo era a conclusão do Primário, e para o ingresso ao 2º ciclo era necessário comprovar a conclusão do Ginásio, ou equivalente, como o 1º ciclo normal, por exemplo.

estudou na instituição entre os anos de 1967 a 1969, período em que as fichas não faziam mais menção a exames de admissão.

Sobre a gratuidade e/ou a cobrança de taxas, ao que se refere às legislações nacionais, de início, a primeira Constituição Federal do Império do Brasil (1824) apontava apenas que o ensino primário da instrução pública deveria ser oferecido pelo Estado gratuitamente, e não mencionava os outros níveis de ensino. Determinados pelas condições econômicas (principalmente pela instabilidade do monopólio do café), a instrução pública não teve sua expansão neste período. No processo de Proclamação da República não houve grandes rupturas face ao modelo estabelecido no Império, por isso, a Constituição de 1891 não trouxe novidades a respeito do ensino no país.

Como consequência das políticas nacionalistas e modernizantes de Vargas e o advento do movimento da Escola Nova, a Carta Magna de 1934 especificava que não haveria cobranças de taxas para o ensino elementar e ainda previa a “tendência a gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, afim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934). A lei continuava, em 1934, a não assegurar a gratuidade no que se refere ao ensino normal, já que apenas tratava de uma “tendência à gratuidade” para os ramos além do primário.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, no art. 53, “nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.” Tal iniciativa também esteve presente nas legislações do estado de Mato Grosso, porém, no caso da Escola Normal de Ponta Porã, documentos evidenciam a prática da cobrança de taxas mensais aos alunos, como será explicitado mais a frente.

Como já dito, a expansão da escola pública no estado de Mato Grosso começou a ganhar impulso a partir das reformas de 1910. E desde as regulamentações elaboradas para a organização da Escola Normal de Cuiabá, no conjunto desta reforma, se estabeleceu a garantia de gratuidade para este nível do ensino público: “O ensino ministrado pela Escola Normal será gratuito e facultativo para ambos os sexos” (MATO GROSSO, 1914).

Assim, a gratuidade também ficou estabelecida em outros regulamentos da escola normal no estado – Decreto nº 742/1926 (art. 3º), Decreto 271/1933 (art. 2º), Decreto 287/1947b (art. 2º). Apenas o Decreto 590/1948, vigente até o fim da escola normal, não contemplou a gratuidade do curso.

Também pelo Regulamento⁴¹ do Ensino Normal do Mato Grosso de 1947, o art. 2º prevê que “o ensino ministrado pelas Escolas Normais do Estado será gratuito e facultado a ambos os sexos (MATO GROSSO, Decreto 287, 1947). No entanto, sete meses depois da publicação do Regulamento, o estado de Mato Grosso, através da Lei nº 43, de 22 de outubro de 1947, “Fixa as mensalidades dos cursos Ginásial, Colegial, Comercial e Normal do Estado e estabelece normas para o seu pagamento”. No 1º ano do curso Colegial, Comercial e Normal a mensalidade era de Cr\$ 50,00; no 2º ano dos mesmo três cursos o valor era de Cr\$ 60,00; e, ainda, no 3º ano o valor passa para Cr\$ 70,00; e no 4º ano a mensalidade era de Cr\$ 80,00(MATO GROSSO, 1947).

No art. 17 do Regulamento de Ensino Normal de 1948 encontra-se a seguinte redação: “Terá matrícula e frequência grátis no 1º ano do curso normal o candidato melhor classificado no resultado final do exame de admissão”. Este artigo traz em si a interpretação de que exceto o candidato melhor classificado, os outros candidatos que ingressavam na escola normal teriam custos com matrícula e mensalidades.

Para a Escola Normal de Ponta Porã, nos históricos dos alunos dos anos de 1960, 1961 e 1962, foram encontradas fichas que evidenciam a existência de taxas, amparada por lei estadual. A partir do ano de 1963, não foram mais encontradas fichas referentes às taxas escolares nos registros dos alunos. Apenas numa ficha de matrícula datada de 14 de dezembro de 1971 voltou-se a encontrar evidência de pagamentos de taxa, no caso específico, uma taxa de matrícula.

Ainda sobre a questão das taxas na Escola Normal de Ponta Porã, boa parte das entrevistadas afirmou não se lembrar da existência do pagamento de taxas, esquecimento que pode ser justificado pelo fato de que a Escola Normal de Ponta Porã era uma instituição pública. Numa entrevista com uma das ex-normalistas, ela evidencia uma hipótese do porquê de não se recordarem:

Eu não me recordo porque isso não era nossa preocupação. Nós sabíamos que a escola pública não era gratuita, mas quem pode dizer é minha mãe, eu não me recordo de alguma vez ter sido cobrada em taxa escolar. A única coisa que a gente sabia é que tudo era comprado pelos alunos. (ENTREVISTADA “E”, 2014).

⁴¹ Este Regulamento foi alterado e substituído pelo Regulamento publicado através do Decreto nº 590 de 31 de dezembro de 1948. Porém, o novo Regulamento do Ensino Normal não trata da cobrança ou isenção de taxas escolares.

Porém, outra entrevistada, a ex-normalista “D”, não se recordou de haver taxas a serem pagas na Escola Normal de Ponta Porã, e por fim disse “a escola era pública”. Em outras palavras, para ela, escola pública era sinônimo de gratuidade. Já a entrevistada anterior vem, justamente, falar de uma realidade da época em que a escola pública, em diversas ocasiões, não era gratuita. Em muitas instituições mantidas pelo estado, havia a cobrança de taxas para a manutenção da instituição.

A situação aqui levantada, da Escola Normal de Ponta Porã, evidencia o que ocorria nas instituições de ensino naquele período. As escolas eram de responsabilidade do poder público, mas em muitos casos recolhiam-se taxas ou valia-se da caixa escolar como meio de levantar verbas para as suas despesas, já que o aporte financeiro repassado pelo órgão público competente não era suficiente para a total manutenção escolar.

Nas declarações das ex-normalistas fica claro que o fato de não se recordarem de haver ou não a cobrança de taxas é porque essa não era sua preocupação e responsabilidade, mas sim de seus pais ou responsáveis.

Outra entrevistada, a ex-normalista “H” (2014), também afirmou não se recordar se havia ou não a cobrança de taxas, e justificou que “já era professora, eu fui fazer escola normal e já era professora, já era casada, já tinha meu marido que me dava um apoio, inclusive na situação financeira, então eu não tinha problema, podia pagar.”

Novamente, não parecia ser responsabilidade exclusiva da ex-normalista a questão do pagamento de taxas, pois, neste caso, ela já trabalhava e contava com a ajuda financeira do marido. Diferentemente de quando cursou o ginásio e se recorda perfeitamente que teve de pedir bolsa de estudos ao prefeito de Ponta Porã na época, visto que sua família não tinha condições de pagar. Desse fato de pedir a bolsa, ela se recordou até da hora que marcou com o prefeito, mas sobre as taxas da Escola Normal não se lembra.

No ano de 1971, a Escola Normal de Ponta Porã, reformada pela Lei n. 5.692, passou a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º grau Adê Marques.

Em 1973, o Decreto 1.537, de 10 de julho de 1973, dispôs sobre a integração física da Escola Normal Adê Marques com o Grupo Escolar José Bonifácio e o Ginásio Estadual São Francisco de Assis. Tais instituições de ensino tornaram-se, a partir daquele momento, a Escola Estadual de I e II grau Adê Marques.

Mesmo assim, as evidências indicam que a última turma da Escola Normal de Ponta Porã se formou no ano de 1974, pois, há o registro da confirmação de matrícula⁴² de uma ex-normalista para a primeira série da Escola Normal, a se iniciar no ano de 1972.

Concluindo, este capítulo discutiu a instalação e o funcionamento da Escola Normal de Ponta Porã tendo em vista três aspectos: currículo, acesso e gratuidade. Antes, contextualizou-se o local de funcionamento da instituição, a cidade de Ponta Porã, trazendo elementos de sua origem e povoamento. Também foi abordada a situação da instrução primária na Primeira República, que vivia com falta de recursos públicos para o ensino. A chegada de Vargas ao poder central ocasionou, nos anos 1940, a criação do Território Federal de Ponta Porã, que proporcionou um maior aporte financeiro para os serviços públicos em geral, inclusive a educação, com a criação de escolas. Porém com o fim do Território, os investimentos diminuíram e as escolas criadas foram fechadas.

A situação de Ponta Porã retratada neste capítulo, evidenciou dificuldades semelhantes com as que a educação pública, de um modo geral, enfrentava em todo o país, principalmente durante Primeira República. Pela cidade estar localizada na região de fronteira as dificuldades se colocaram de maneira singular.

A discussão do período do Território Federal de Ponta Porã, como um fato histórico importante para a cidade, também realizada neste capítulo, teve em vista os interesses do governo federal e as realizações que foram implantadas durante o período em que o Território existiu.

A Escola Normal de Ponta Porã foi instalada ao final da década de 1950 para suprir a necessidade de uma instituição voltada à formação docente na fronteira com o Paraguai. Sua fundação deu-se no período de expansão do ensino normal no sul de Mato Grosso. Passou por algumas mudanças durante seu funcionamento, oferecendo de início o 1º ciclo, e depois, apenas o 2º ciclo. Por conta dessas mudanças seu nome foi alterado, respeitando a legislação vigente. Ao investigar os registros dos ex-alunos foi possível observar alguns elementos, como a mudança na nomenclatura da escola e a ausência de disciplinas obrigatórias nas suas respectivas séries, que se justificava pela falta de quadro docente para atender à demanda; a existência de exame admissional e sua posterior extinção; e a hipótese levantada da cobrança de taxas aos alunos.

⁴² O documento foi assinado em 14 de dezembro de 1971.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta pesquisa foi a Escola Normal de Ponta Porã, no período de 1959 a 1974. O desenvolvimento do estudo acerca da instituição de ensino fez-se pelos documentos encontrados no interior da escola, tendo como principal fonte o histórico escolar dos alunos. As categorias analisadas foram o currículo, o acesso e a gratuidade. O número de categorias e o grau de profundidade do estudo deveram-se ao fato de se terem em mãos apenas os históricos escolares e as entrevistas que se referiam diretamente à escola.

Este trabalho representa a primeira pesquisa realizada sobre a Escola Normal de Ponta Porã, por isso, é importante compreender que este estudo sinaliza um início ou abre caminhos para futuras incursões sobre o tema da formação docente na fronteira com o Paraguai. Justamente por ter sido o primeiro trabalho, houve dificuldades no processo de elaboração da pesquisa: localização das fontes primárias, dos sujeitos da pesquisa entrevistados e das fontes secundárias.

O fato também de não residir no mesmo local do objeto da pesquisa foi um desafio a mais, que teve de ser superado.

Sobre o trabalho, no primeiro capítulo foi possível notar que tanto o ensino primário o normal, no império e na Primeira República, por conta da falta de recursos, enfrentaram obstáculos para se firmarem. Mesmo assim, ainda na Primeira República, inciou-se a expansão do ensino primário e normal. A partir da Segunda República é que se pode afirmar que houve a consolidação tanto do ensino primário quanto do ensino normal.

O segundo capítulo mostrou que as dificuldades de implantação da escola normal pelo Brasil também foram sentidas no Mato Grosso. A primeira escola normal, sem contar as instituições do período imperial, que funcionavam de maneira intermitente, só foi instalada em 1910, na capital Cuiabá. A segunda escola, apenas vinte anos depois, na cidade de Campo Grande, o que demonstra maiores obstáculos para Mato Grosso, por ser um estado de economia periférica, naquele momento histórico. Com a expansão do ensino primário ao final da Primeira República, o ensino normal ganhou fôlego na Segunda República, com o aumento do número de escolas, que, até o final da década de 1950, totalizam 5 instituições públicas voltadas à formação docente.

No terceiro capítulo a pesquisa contextualizou a Escola Normal de Ponta Porã abordando o surgimento do município, que se deu ao fim da Guerra da Tríplice Aliança. Destacou-se a extração e produção da erva-mate na região, que, até a década de 1950, foi a principal atividade econômica desenvolvida na região. O surgimento do Território Federal de Ponta Porã, como parte da política centralizadora de Vargas, acabou por enfraquecer o monopólio exercido pela Companhia Mate Larangeira. Procurou-se demonstrar também que, apesar dos investimentos e realizações proporcionados pelo Território Federal de Ponta Porã, eles estavam calcados nas diretrizes do Estado Novo, base da ditadura de Getúlio Vargas. Por fim, o capítulo tratou do processo de instalação e funcionamento da Escola Normal de Ponta Porã.

Como achados da pesquisa, destacam-se que o surgimento, expansão e consolidação do ensino normal estabeleceram forte relação com esse mesmo processo trilhado pelo ensino primário, ou seja, o ensino primário prescindia de professores, de docentes preparados para o exercício da profissão. Foi por essa necessidade, de contar com profissionais preparados e munidos de conhecimento pedagógico, que se instalou a Escola Normal em Ponta Porã ao fim da década de 1950. A ampliação das escolas, e do ensino de um modo geral, estava ligada ao desenvolvimento econômico do país, que expandia e consolidava seu parque industrial, demandando força de trabalho.

Na pesquisa foi possível realizar a discussão de alguns elementos pertinentes ao funcionamento da Escola Normal de Ponta Porã, auxiliando no objetivo de analisar a dinâmica de funcionamento da instituição. A análise das legislações nacional e estadual sobre o ensino normal também se mostraram fundamentais para a compreensão das relações que se desenvolviam na Escola Normal de Ponta Porã. Aspectos como a falta de professores, ou a ausência desses profissionais com a devida formação, como foi retratado nos dois primeiros capítulos, se fizeram presentes na análise dos dados levantados sobre aquela unidade educacional no período de sua existência. Essa situação, aliás, levou ao não oferecimento de algumas disciplinas pela Escola Normal em questão. Também foi evidenciada a cobrança de taxas, de acordo com os registros dos alunos, e o processo de admissão, que no início contava com os exames admissionais, mas que depois deixou de fazê-los.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A Produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2004.

_____. **Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 1986.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. *Revista Acta Scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, julho-dezembro, 2012.

_____. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**: Campo Grande: UNIDERP, 2005.

ARAÚJO, C. B. Z. M. A influência paulista e o escolanovismo na escola normal no sul de Mato Grosso. *Revista Intermeio*, v.11, n.21, p.52-71, 2005.

BASBAUM, L. **História sincera da república: de 1889 a 1930**. 5. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1985

_____, L. **História sincera da república: de 1930 a 1960**. 3. ed. São Paulo: Fulgor, 1985

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado – Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

BRASIL. Relatório. **Divisão de produção, terras e colonização**: Ponta Porã: 1944, 1945, 1946.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827**, Página 71 Vol. 1 parte I (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1827.

_____. Decretos de maio a agosto de 1931. **Coleção das Leis de 1931 – volume II**. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf> Acesso em: 04 fev.. 2014

_____. Decreto-Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 1946.

BRITO, S. H. A. de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. Campinas, 2001. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

BUONICORE, A. C. A formação do estado burguês no Brasil. **Revista debate sindical**, v. 5, n. 20, p. 7-14, 2004.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T. (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CENTENO, C. V. **Educação e fronteira com Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950)**. Campinas, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

_____. C. V. **A Educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870-1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura**. Campo Grande, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2000.

CHAMADA PÚBLICA MCTI/CNPQ/MEC/CAPES. Ação transversal n. 06/2011 – Casadinho/PROCAD, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais: 2011.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. IN: VI Seminário Redestrado – Regulação educacional e trabalho docente, Rio de Janeiro, 2006.

CORRÊA, V. B. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889 – 1943**. Campo Grande: UFMS, 1995.

CPDOC-FGV. Anos de incerteza (1930-1937) – Ação integralista brasileira. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RadicalizacaoPolitica/AIB>. Acesso em: 10 de fev de 2015.

CURY, C. R. J. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

ENTREVISTADA B. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 11 de junho de 2014.

ENTREVISTADA C. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 09 de junho de 2014.

ENTREVISTADA D. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 10 de junho de 2014.

ENTREVISTADA F. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 10 de junho de 2014.

ENTREVISTADA G. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 22 de maio de 2014.

ENTREVISTADA H. **Entrevista concedida ao autor**. Ponta Porã: 11 de junho de 2014.

ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ. Registros do histórico discente. Ponta Porã, 1964.

ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ. Registros do histórico discente. Ponta Porã, 1966.

ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ. Registros do histórico discente. Ponta Porã, 1968.

FERNANDES, A. T. C; BARBOSA, J. H. **Escola normal de São Paulo – 1846** (um pioneirismo na educação da cidade de São Paulo). São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, 2013.

FERRO, O. M. dos R. **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006)**: história, historiografia, instituições escolares e fontes. Campo Grande: UFMS, 2009.

GINÁSIO SÃO FRANCISCO DE ASSIS. **Relatório de verificação prévia para mudança**. Documentos com relação à sociedade instrutiva de Ponta Porã. Ponta Porã, MT, 1951-1958.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GHIRALDELLI Jr, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1987.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**: 1938–1940. Rio de Janeiro: 1940.

_____. **Brasil**: censo demográfico. Rio de Janeiro: 1941.

_____. **Brasil**. censo demográfico. Rio de Janeiro: 1971.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil**: 1952. Rio de Janeiro: 1952.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil**: 1961. Rio de Janeiro: 1961.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil**: 1952. Rio de Janeiro: 1952.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República**: 1891 a 1927. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.193, p.35-62, Set/Dez. 1998.

LÊNIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: _____. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa: Moscovo, 1984.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARCÍLIO, H. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretária de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. **Relatório da situação da Instrução Pública apresentado pelo Presidente do Estado à Assembleia Legislativa no período de 1902 à 1910**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de maio de 1910.

MATO GROSSO. **Mensagem do 1º Vice- Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de maio de 1911.

MATO GROSSO. **Mensagem dirigida pelo Ex.mo Sr. Dr. Joaquim A. da Costa Marques, Presidente do Estado, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª Sessão Ordinária da 9ª Legislatura**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de maio de 1913.

MATO GROSSO. **Mensagem dirigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado à Assembleia Legislativa, ao instalar-se a sua 12ª sessão ordinária da 12ª Legislatura**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de maio de 1922.

MATO GROSSO. **Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Mato Grosso Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 21 de maio de 1923.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Mário Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa, lida na abertura da sua 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura**. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de maio de 1927

MATO GROSSO. **Relatório apresentado pelo professor Franklin Cassiano da Silva ao Secretário Geral do Estado**. Cuiabá, 18 de agosto de 1929.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado pelo professor Franklin Cassiano da Silva ao Secretário Geral do Estado**. Cuiabá, 29 de agosto de 1931.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado pelo Bel. Julio Strübing Muller Interventor Federal em Mato Grosso ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas Presidente da República**. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1940.

MATO GROSSO. Decreto n. 287, de 22 de outubro de 1947. Cuiabá: **Diário Oficial**, 1947.

MATO GROSSO. Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948. Cuiabá: **Diário Oficial**, 1948.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1950. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1950.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1951. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1951.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1952. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1952.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembléia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1953. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1953.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1954. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1954.

MATO GROSSO. Decreto n. 555, de 31 de outubro de 1958. Cuiabá: Diário Oficial, 1958.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Dr. João Ponce de Arruda à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1960. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1960.

MATO GROSSO. Decreto n. 590, de 31 de dezembro de 1948. Cuiabá: Diário Oficial, 1948.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada pelo Cap. Manoel Ary da Silva Pires Interventor Federal no Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 3ª. Sessão ordinária da sua 1ª. Legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial, 13 de junho de 1937.

MATO GROSSO. Decreto-Lei nº 112, de 31 de dezembro de 1937. Gazeta Oficial: Cuiabá, 31 de dezembro de 1937.

MATO GROSSO. Decreto-Lei nº 229, de 27 de dezembro de 1938. Diário Oficial: Cuiabá, 29 de dezembro de 1938.

MATO GROSSO. Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947. Diário Oficial: Cuiabá, 04 de fevereiro de 1947.

MATO GROSSO. Decreto-Lei nº 287, de 26 de março de 1947. Diário Oficial: Cuiabá, 26 de março de 1947.

MORAES, M. C. M. de. Educação e política no pensamento de Francisco Campos. Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado) - PUC-RJ.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (dir.) **História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III – O Brasil Republicano – Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 2. ed. v. 2. São Paulo: Difel, 1978.

_____, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRADO JR, C. **História econômica do Brasil**. Editora brasiliense: Brasília, 1976.

REIS, E. **Ponta Porã: antes, durante e depois**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2005.

RIO DE JANEIRO. Decreto de criação da Escola Normal. **Coleção de leis imperiais n. 10**. Rio de Janeiro: 10 de abril de 1835.

RODRIGUES, A. M. V. **O movimento da escola nova no sul de Mato Grosso: uma análise de suas contribuições para a educação do estado na primeira metade do século XX**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

RODRÍGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de. **A Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso como Expressão de uma Política Pública (1930-1950)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação e seus Sujeitos na História, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia-GO: Ed. da UCG, 2006. v. 1. p. 1-10

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, M. da G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1990.

ROSA, P. A. da. **Resenha histórica do Mato Grosso (Fronteira com o Paraguai)**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2004.

SACRISTÁN, G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANFELICE, J. L. Prefácio. In: **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): história, historiografia, instituições escolares e fontes**. Campo Grande: UFMS, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 143-155, Jan/Abr. 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, E. F. de S. P. e. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

_____. Leowigildo Martins de Mello e a organização da Escola Normal de Cuiabá. **Revista brasileira de história da educação** n. 7, p. 190-214, jan./jun. 2004.

SIMÕES, C. H. **A formação de professores na escola normal Joaquim Murtinho no sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973**. Campo Grande, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

STEIN, N. R. M; BRITO, S. H. A. de. **A organização do trabalho didático na escola moderna: os grupos escolares no sul de Mato Grosso (1910-1950)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: EDUCG, 2006. v. 1.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação** n.14, p. 61-88, Mai/Ago. 2000.

_____. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TEIVE, G. M. G. Sugestões sobre a educação popular no Brasil de Orestes de Oliveira Guimarães. In: HANDAM, Juliana Cesário; XAVIER, Maria do Carmo (org). **Clássicos da Educação Brasileira, vol. 2**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ZOTTI, S. A. **Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da História do Currículo Oficial**. Histedbr In:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html.
Acesso em 21 de junho de 2014.

ANEXOS

Roteiro de perguntas das entrevistas:

Apenas para as ex-professoras:

- 1)Qual era seu vínculo empregatício com a Escola Normal?
- 2)Qual a sua formação?
- 3) Em quais anos lecionou na Escola Normal?
- 4)Qual/quais disciplina(s) lecionava?

Apenas para as ex-normalistas:

- 1)Em quais anos estudou na Escola Normal?
- 2)Ao término do curso se sentiu preparada para atuar na profissão? Porque?
- 3)Atuou na profissão de professor primário? Onde? Por quanto tempo?

Perguntas comuns para as ex-normalistas e ex-professoras:

- 1)Havia processo seletivo (prova) para admissão à Escola Normal?
- 2)Como era a relação com os demais: alunos, professores, funcionários?
- 3)Fale sobre alguma ponto marcante de sua trajetória na Escola Normal.
- 4)Havia algum método pedagógico a ser seguido?
- 5)Há em sua guarda algum documento?
- 6)Recorda-se se havia cobrança de algum tipo de taxa?