

**ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE  
AQUIDAUANA/MS: ARTES EM PROFISSONALIZAR  
(1974 – 2001)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Campo Grande/MS  
2009**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Ziliani, Rosemeire de Lourdes Monteiro

Centro de Educação Rural de Aquidauana/MS: artes em  
profissionalizar (1974 – 2001)/ Rosemeire de Lourdes Monteiro  
Ziliani – Campo Grande, MS: UFMS, 2009.

Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Tese (doutorando) – Universidade Federal de Mato Grosso  
do Sul.

1. Profissionalização. 2. Programação de condutas. 3.  
Discursos psicopedagógico e estético. 4. Espaço-tempo. 5.  
Estratégias. I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento. II.  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

**ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE  
AQUIDAUANA/MS: ARTES EM PROFSSIONALIZAR  
(1974 – 2001)**

Tese apresentada como exigência final para a obtenção de grau de Doutora em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Campo Grande/MS  
2009**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Ayach Anache

---

Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior

---

Prof. Dr. Jerry Roberto Marin

---

Prof. Dr. José Licínio Backes

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado de uma preocupação que se coloca no país há várias décadas, em relação a educação da juventude. Constitui-se no entrelaçamento conflitante e produtivo entre formar e profissionalizar ou na seqüência educação-trabalho. Condição esta que é subjetivada por muitos jovens desde cedo, levando-os a tomarem decisões que acabam por condicionar e desenhar seus estilos de vida, a construírem suas identidades alicerçadas em algo que não é nem essencial, nem natural.

Mas este trabalho é fruto igualmente de minhas práticas nas duas escolas técnicas criadas nos anos de 1970 e 1980 no Estado, destinadas a formar técnicos para o setor primário da economia: a escola da Fundação Bradesco e o Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA. Lugares nos quais vivi, fiz amizades, compartilhei momentos de tensão e de alegrias. Agradeço a esses colegas e amigos que acabaram por contribuir para que esse interesse em estudar a temática da educação profissional pudesse ocorrer.

Agradeço aos funcionários da UEMS, do CEPA e da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia pela disposição em contribuir na busca de informações, algumas não disponíveis no arquivo escolar. A Kátia pelos fôlderes, peças teatrais e seu trabalho de especialização; a Glória e Dalva que vasculharam gavetas e arquivos no intuito de ceder outras informações; a Silvana, pelo acesso as pastas individuais dos escolares desde a década de 1970. Agradeço ao Wagnes, por autorizar o acesso aos arquivos, a publicação de imagens e fotos da Instituição, bem como aos demais funcionários que prestaram seus depoimentos. A Maria Luiza, principalmente, que em todas as idas a Aquidauana mostrou-se incentivadora e incansável na busca de informações.

Ao Paulo, teatrólogo e ex-funcionário da Fundação CERA, sempre bem humorado e disposto a ajudar, agradeço por abrir sua casa para conversarmos e ceder o material sobre o teatro.

Quero agradecer a ex-presidente do Conselho Estadual de Educação, Mariuza Guimarães, pelo acesso às informações acerca das mudanças legais ocorridas mais recentemente com a Instituição em estudo e ao ex-superintendente do SENAR-AR/MS, Elúcio Guerreiro de Carvalho, pelos materiais e informações disponibilizadas referentes ao período de gestão da instituição CERA.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, agradeço pelo tratamento sempre amigável e pelos ensinamentos. Também às secretárias do Programa que nos atenderam prestativamente facilitando nossa passagem pelo curso. Aos professores da banca de qualificação e de defesa agradeço especialmente as críticas e contribuições sem as quais eu não teria feito este trabalho, mas um outro. Em especial agradeço ao meu orientador Antônio Carlos do Nascimento Osório, uma pessoa compreensiva, disponível, amiga, a quem admiro muito, além do seu importante estímulo e orientação para o funcionamento do grupo de pesquisa. Aos colegas deste grupo agradeço pelas discussões, incondicional apoio e carinho, que em grande medida contribuíram para que este trabalho fosse reordenado após a qualificação.

Agradeço a CAPES, pela bolsa de estudos, sem a qual seria inviável dedicar-me a pesquisa e a conclusão deste trabalho.

Quero agradecer a revisora Lúcia Helena que mesmo com o tempo reduzido se desdobrou entre trabalhos para atender-me, sempre paciente com minhas incontáveis limitações. E a Mayumi, em especial, que delicadamente se dispôs a fazer a tradução. Ao meu companheiro Carlos, pela relação amorosa, a reinvenção dos instantes e a incondicional confiança, sem a qual seria bem mais difícil a conclusão deste trabalho, agradeço mais uma vez. Agradeço aos meus filhos Vicente, Gabriel e Maíra, pois iluminam os espaços que compartilhamos e por me apoiarem sempre que precisei.

Aos colegas de Doutorado, meus agradecimentos pelos momentos compartilhados dentro e fora da Universidade. Principalmente a Cecília, Carina e Fernando, pelas trocas acerca do trabalho, pelos momentos afetuosos e pelas alegrias. De forma carinhosa e especial agradeço ao Renato, pelas discussões nas aulas e fora delas e por contagiar a todos com sua alegria, intensidade intelectual e política, e de quem há algum tempo sentimos muitas saudades.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto a profissionalização média, dirigida a formar técnicos em agropecuária. Objetiva conhecer o modelo e os programas de educação e de profissionalização para o setor primário da economia, efetivado no Estado de Mato Grosso do Sul, no período 1974-2001, tendo como referência o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA), que funcionou em regime de internato, localizado no meio rural, no município de Aquidauana, MS. Instituição esta que foi mantida desde sua criação em 1974 por uma Fundação vinculada à Secretaria de Estado de Educação e privatizada em 1994, passando a ser administrada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). Como referencial de análise utilizam-se os estudos de Michel Foucault e como metodologia, a descrição das programações de normas e de condutas prescritas e ensaiadas na Instituição, inscritas em projetos específicos de educação nacional. Parte-se do princípio de que descrevendo a forma como nessas programações foram organizados o espaço, o tempo e as atividades, objetivando desenvolver as capacidades individuais e coletivas, seria possível uma aproximação dos tipos de profissionalização efetivados e, desse modo, os tipos de sujeitos que se intentaram produzir. Alguns conceitos são utilizados como ferramentas ou operadores de descrição/análise, dentre os quais se destacam: dispositivo, verdade, poder-saber. São utilizados documentos como publicações institucionais, jornais, relatórios, atas, projetos agropecuários, peças teatrais, além de alguns depoimentos, os quais são desierarquizados e considerados produtores da realidade e dos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzidos em determinadas condições históricas. Também se utilizam como apoio para questionar seus “estatutos de verdade”, estudos desenvolvidos na área da educação e da educação profissional no País. Conclui-se que essas programações não foram idênticas no período estudado ou, dito de outro modo, ocorreram transformações no dispositivo de formação/profissionalização que no interior da Instituição funcionou. Essas diferenças nas programações buscaram atualizar o tipo de profissionalização oferecida na Instituição, tendo como justificativa e apelo às transformações ocorridas no mundo do trabalho, em especial, nos anos de 1990. Assim inscritos, projeto e programações, no estreito papel de “educar para o trabalho” e presos a uma “educação-verdade”, reproduziram saberes e verdades sobre a formação/profissionalização que limitaram a potencialização de experiências singulares, que simultaneamente aconteceram em seu interior. Dentre elas, consideradas na escola como “extracurriculares”, encontra-se o grupo teatral que funcionou inventando e reinventando seu território, constituindo um espaço e uma programação diferenciados dos demais. Esse tipo de modalidade educacional e os discursos que vêm sustentando suas práticas, como as programações inscritas na educação oferecida no CERA, têm contribuído para a continuidade de um sistema educacional excludente, a fixação de estereótipos acerca das capacidades individuais e coletivas e a naturalização da profissionalização média no Estado e no País.

**Palavras-chave:** Profissionalização; Programação de condutas; Discursos psicopedagógico e estético; Espaço-tempo; Estratégias.

## ABSTRACT

This research has like object the professional-technical high school, focusing to prepare agricultural and cattle technicians. It aims to know the model and the professionalization and education programs for the first economics field, brought into effect in the State of Mato Grosso do Sul, at the period of 1974-2001, having as reference the Center of Agricultural Education of Aquidauana (CERA), that it functioned in regimen of boarding school, located in the rural zone, in the city of Aquidauana, MS. This institution was kept since its creation in 1974 for one Foundation entailed to the State secretary of Education and privatized in 1994, passing to be managed by the National Service of Agricultural Learning, Regional Administration of Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). As referencial of analysis the Michael Foucault's studies are used and like method, the description of the programmings of norms and behaviors developed in the Institution, enrolled in specific projects of national education. Based on the beginning of that describing the form like in these programmings, they had been organized the space, the time and the activities, objectifying to develop the individual and collective capacities, that would be possible an approach of the accomplished professionalization types and, in this manner, the types of citizens that was had intent to produce. Some concepts are used as tools or operators of description/analysis, amongst which its detach: device, truth, power-knowledge. Are used documents like institucional publications, newspapers, reports, records, agricultural and cattle projects, plays, beyond some testimony, which they don't have hierarchy and are considered producers of the reality and the subjects and, at the same time, produced in determined historical conditions. Also they are used as support to question its "statutes of truth", studies developed in the area of the education and the professional education in the Country. Concludes that these programmings had not been identical in the studied period or, said in another way, transformations in the formation/professionalization device had occurred that in the interior of the Institution functioned. These differences in the programmings had searched to bring up to date the type of professionalization offered in the Institution, has been as justification and appeal to the transformations that occurred in the work market, special, at the years of 1990. That enrolled, project and programmings, in the narrow paper "to educate for the work" and tied to an "education-truth", they had reproduced knowledges and truths on the formation/professionalization that had limited the increase of singulars experiences, that had simultaneously happened in its interior. Amongst them, considered in the school as "extracurricular", exist the teatral group that functioned inventing and re-inventing their territory, constituting an another space and a differentiated programming. This type of educational modality and the speeches that come supporting its practices, as the enrolled programmings in the education offered in the CERA, have contributed for the continuity of an excludent educational system, the setting of stereotypes concerning the individual and collective capacities and the naturalization of the professional high school in the State and the Country

**Key-words:** Professional; Programming of behaviors; Speeches psycho-pedagogical and aesthetic; Space-time; Strategy's.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Habitação típica da Colônia Paxixi.....	37
Figura 2 – Foto da estrada Aquidauana-Camisão.....	37
Figura 3 - Planta baixa dos blocos.....	87
Figura 4 - Foto aérea dos blocos, com parte da quadra de esportes, campo de futebol e estrada de acesso à Instituição.....	87
Figura 5 - Bloco 1: Auditório e laboratórios.....	87
Figura 6 - Bloco 2: Salas de aula .....	87
Figura 7 - Bloco 3: Administração e demais serviços pedagógicos.....	87
Figura 8 - Bloco 3: Administração e demais serviços pedagógicos.....	87
Figura 9 – Bloco 3: Foto das esquadrias (janelas/portas).....	88
Figura 10 - Área de circulação coberta entre os Blocos 2 e 3.....	88
Figura 11 - Bloco 2: Área de circulação coberta, acesso aos banheiros.....	88
Figura 12 - Ginásio coberto (quadra) - vista do pavilhão das bandeiras.....	90
Figura 13 - Área de circulação coberta ligando a quadra ao Bloco 3 .....	90
Figura 14 - Croqui: casa de taquaruçu.....	98
Figura 15 - Bloco 4 (década de 1990).....	126
Figura 16 - Planta baixa - blocos ensino/administração .....	127
Figura 17 - Imagem aérea: conjunto arquitetônico 2009 .....	127
Figura 18 - Bloco perpendicular – entrada principal (UEMS) .....	128

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Índice de evasão e reprovação de alunos no período de 1994-1998 161

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ARE	- Agência Regional de Educação
BNH	- Banco Nacional de Habitação
CD	- Conselho Diretor
CEE/MS	- Conselho Estadual de Educação – Mato Grosso do Sul
CEPA	- Centro de Educação Profissional de Aquidauana
CERA	- Centro de Educação Rural de Aquidauana
COAGRI	- Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
CODEMAT	- Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso
DAP	- Declaração do Produtor
DE	- Direção Executiva
DREC	- Delegacia Regional de Educação
FAMASUL	- Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FCERA	- Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FESMATA	- Federação Sul-Mato-Grossense de Teatro
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
NETE	- Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	- Plano Estadual de Educação
PIPMO	- Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SDRH	- Secretaria de Desenvolvimento e Recursos Humanos
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura
SED	- Secretaria de Educação
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR-AR/MS	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional de Mato Grosso do Sul
SEPLAN	- Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral
SEPLANCT	- Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia
SEPS	- Secretaria de Ensino de 1° e 2° Graus
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – O CAMPO PRECISA DE TÉCNICOS: O CASO “CERA” EM MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>26</b>
1 Um colégio técnico agrícola como tecnologia para o desenvolvimento socioeconômico local e da região.....	28
2 Breve diagnóstico: a nova configuração institucional da profissionalização média no “CERA”, ou melhor, no “CEPA”.....	53
3. CERA: um enunciado repetido por décadas em vias de adormecer no arquivo como signo de época.....	74
<b>CAPÍTULO II - O PROGRAMA INSCRITO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇOS E USOS, RECICLAGENS E TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>79</b>
1 Arquitetura do CERA: a intervenção no espaço e o espaço intervindo na formação dos sujeitos.....	83
2 Os espaços existentes e seus usos: é preciso priorizar.....	100
3 O espaço em sua relação com o tempo: a programação e regulação, as resistências e o trabalho como elementos educativos.....	128
<b>CAPÍTULO III - OS DISCURSOS CONSTITUIDORES DOS ESPAÇOS DE ENSINO E DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA: É TEMPO DE “QUALIDADE”, “QUALIDADE TOTAL” E OUTROS DITOS MAIS.....</b>	<b>141</b>
1 A crescente individualização dos escolares: os exames de conhecimento e os instrumentos das ciências humanas como tecnologia de seleção.....	143
2 Discursos pedagógicos: o espaço da sala de aula, outros espaços de ensino e a formação dos professores - quantidade <i>versus</i> qualidade ou quantidade com qualidade.....	162
3 Espaços de trabalho, produção agropecuária e experimentação: contestando o encadeamento entre o que se diz e o que se faz ou qual a técnica para colher bananas?.....	208
<b>CAPITULO IV - GRUPO TEATRAL DO CERA: DE ESPAÇO INSTITUCIONAL A ARTE DE ENCONTROS E DE EXPERIMENTAÇÃO.....</b>	<b>239</b>
1 Invenção e funcionamento do Grupo Teatral do CERA.....	242
2 Temas locais: a produção da realidade e do sul-mato-grossense.....	257
3 O já dito e o humor para suportar o esquecimento do passado e o intolerável do presente.....	262
4 O espaço teatral como alteridade: arte de encontros e de experimentação.....	277
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>287</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>299</b>

## INTRODUÇÃO

Ao ligar a televisão, uma propaganda do atual governo federal anuncia, repetidamente, a criação de 214 escolas técnicas/centros de educação técnica e tecnológica, distribuídas nos diversos estados brasileiros, buscando um total de 354 escolas até o final de 2009. Objetiva-se que o maior número de jovens das escolas públicas tenha acesso a uma profissionalização no nível médio de escolaridade, como condição ao desenvolvimento pretendido para o País. Noticia-se ainda que 66% dos recursos arrecadados pelo Sistema “S” (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC) deverão ser destinados à oferta de cursos técnicos gratuitos, o que permitirá o alcance de milhares de jovens e adultos brasileiros a esse tipo de formação. Programas da TV pública convidam especialistas de diferentes áreas para debaterem sobre a necessidade de formar especialistas de nível técnico e tecnológico para diferentes áreas no País, alertando para os riscos de se repetir, como em décadas anteriores, a vinda de profissionais estrangeiros para ocuparem cargos que exigem formação especializada e cuja mão-de-obra é, “mais uma vez”, escassa por aqui.

Estar-se-ia a repetir o que ocorreu na década de 1970, quando o enunciado “precisa-se de técnicos” circulou nos discursos político, científico, midiático, dentre outros, e a profissionalização média tornou-se obrigatória a toda juventude que se servia desse ensino? Ou, há alguma novidade nisso?

Desde os fins do século passado, mutações significativas vêm ocorrendo e produzindo novas configurações nas relações de comunicação, de produção e de consumo, na organização do espaço-tempo e nas instituições, e o tipo de sujeito que se pretende produzir, a mão-de-obra que se pretende formar, não é mais, desse modo, exatamente a mesma de décadas atrás. O enunciado “precisa-se de técnicos” que apareceu na década de 1970, no cerne de um projeto de rápido desenvolvimento da nação e que implicou a invenção e a efetivação de uma generalização da profissionalização no ensino secundário, com vistas a formar técnicos e auxiliares, não parece ser exatamente o mesmo que começou a circular em diferentes discursos, em fins dos anos de 1990 e que se prolonga na atualidade. Esse último pressupôs toda uma reorganização do sistema de profissionalização no País, na qual se insere a transformação de escolas em centros de educação profissional técnica e tecnológica,

criação de escolas técnicas e investimentos nas existentes, a valorização de uma educação geral “sólida e ampla”. Esta, capaz de dar garantia aos sujeitos de enfrentamento à volatilidade crescente do mundo do trabalho, lançando mão de uma formação especializada, contemplando não somente o saber técnico e tecnológico, que não pode mais ser guardado em segredo, mas colocando em cena, também, o saber da experiência individual e coletiva.

Um dos esforços recentes para criar um cenário nacional dedicado a pensar a necessidade e a oferta de educação profissional técnica e tecnológica no País e para colocá-la no centro das atenções foi a organização e realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFERÊNCIA..., 2006, p. 21), envolvendo delegações (gestores, professores, alunos, trabalhadores em educação e outros segmentos, como o sistema “S”) de todas as unidades da federação, cujo subtítulo teve o desenvolvimento e a inclusão como chamadas. O objetivo principal definido para a Conferência (2006, p. 22), foi o de “[...] definir diretrizes para uma nova política nacional de educação profissional e tecnológica, através do diálogo entre os diversos atores”, explicitando como estratégia fundamental um “pacto social”. A apresentação desse documento formulada pelo Ministério da Educação explicita a novidade e grandiosidade do evento na história do País:

A educação profissional e tecnológica está vivendo um momento histórico. Toda a mobilização e debate promovidos pelas conferências estaduais e pela I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica já são uma grande vitória para o nosso país, que nunca tinha realizado eventos na área de tamanha abrangência (CONFERÊNCIA..., 2006, p. 7).

A apresentação enfatizou a colocação desse tema nos discursos como uma estratégia, parte desse objetivo governamental, enfatizando sua função como “instrumento” perante o mundo do trabalho e “meio” capaz de minimizar desigualdades, além de sua “posição estratégica” na educação:

Nunca se falou tanto em educação profissional e tecnológica no Brasil. Mais do que um instrumento gerador [de] emprego e renda também é um meio de redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania. Cabe a ela uma posição estratégica importante como elemento de destaque na educação, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico dos nossos cidadãos (CONFERÊNCIA..., 2006, p. 7).

O tema da profissionalização e do imprescindível (re)ordenamento da educação escolar, produzido e reproduzido nos últimos anos em discursos diversos, não pressupõe transformar toda e qualquer educação da juventude em profissionalização obrigatória, mas, ao contrário disso, e esperando alcançar resultados mais frutíferos, tem contribuído à invenção de uma necessidade inquestionável de especialização, com ênfase no aspecto intelectual, buscando para tanto oportunizar o alcance a uma educação média com formação para o trabalho, ao maior número de jovens. Necessidade de formação esta subjetivada pela juventude e cuja falta passou a justificar toda e qualquer limitação de acesso ao mundo do trabalho, em especial ao emprego. Justificativa também subjetivada pelas pessoas.

Neste sentido, não se está a transportar a solução ou resposta dada à formação de mão-de-obra especializada em nível médio da década de 1970 para esse início de século, já que “nenhuma solução é transportável” de uma época para outra. Entretanto, pode-se admitir que a necessidade e a escassez desse tipo de mão-de-obra estejam reativando um “velho problema” ou que pelo menos dele se tenha na atualidade, alguma interferência, considerando que a base, o argumento, permanece sendo o indivíduo que não se encontra capacitado para enfrentar as exigências que lhe são requeridas/impostas pelo mundo do trabalho em mutação cada vez mais acelerada; mundo ao qual o tipo de formação e de “desenvolvimento” propugnados está intrinsecamente ligado. Trata-se, desse modo, de temas que se repetem de forma articulada, pois são contemporâneos e se equivalem.

A atual estratégia eleita para interferir nas ações individuais, para que escolhas e decisões (em especial dos jovens e dos que concluíram o ensino médio e não entraram na universidade) se voltem para uma formação efetivamente especializada, seja técnica ou tecnológica, como condição de cidadania e obtenção, se não de emprego, de pelo menos de trabalho, ou como mão-de-obra especializada e disponível, contudo, não é a mesma. Não se trata de algo compulsório como fora nos anos de 1970, mas também não se trata exatamente de escolha, visto tratar-se de uma condição que é anteriormente subjetivada, dando a noção de uma decisão autônoma, uma escolha.

O tema central inscrito nos atuais discursos - político, científico, midiático - é, então, mais uma vez, o homem como elemento produtivo; não somente força física, mas intelectual e criativa, ou em outros termos, mão-de-obra especializada que se encontra em falta. Assim, ao acessar o portal “ig” depara-se com uma matéria de

Downie (2/7/2008) com a seguinte chamada: “Procura-se mão-de-obra especializada para uma economia em crescimento no Brasil”; frase que se desdobra em um imperativo: “Para quase todos os países com exceção da China e Índia, conquistar um crescimento de mais de 5% ao ano é difícil. Fazer isso sem mão-de-obra especializada é praticamente impossível”.

Essas verdades produzidas e reproduzidas nesses discursos, com seu estatuto e objeto próprios, sobre a imprescindível necessidade de profissionalização da juventude, como possibilidade de acesso senão ao emprego pelo menos ao mundo do trabalho e como condição de uma existência digna é o que se buscou contribuir para problematizar com este trabalho.

Tendo como objeto a profissionalização média no âmbito da educação formal - a educação profissional - este estudo optou pela retomada de discursos e práticas heterogêneos, buscando compreender e evidenciar elementos que produziram certa visibilidade sobre a formação das pessoas para o mundo do trabalho e cuja naturalização e obviedade instauraram-se no último século. Não se trata de buscar no passado as origens ou causas que a objetivaram, nem mesmo do que poderia ter de verdadeiro nos conhecimentos que a caracterizam no tempo atual. Trata-se de uma análise dos “jogos de verdade” por meio dos quais em nossa sociedade e em um tempo de certo modo recente, a necessidade de escolarização e da formação para o trabalho tornou-se essencial.

Utilizando a noção de subjetivação proposta por Foucault (2004) em seus últimos ditos e escritos, pode-se problematizar a partir dessas referências e das verdades que instauram ou das programações de conduta que no interior das instituições escolares se desdobram, como os sujeitos podem ou acabam por construir suas identidades alicerçadas em tais verdades, ou seja, como se subjetivam como habilitados ou inabilitados, qualificados ou não-qualificados, trabalhadores ou improdutivos, instalando-se desse modo em uma oposição, dentre outras instauradas em nossa sociedade. Entretanto, não se constituiu objetivo deste trabalho demonstrar como essas programações foram efetivamente subjetivadas, ainda que no último Capítulo tenha sido possível uma aproximação deste aspecto.

Essa preocupação com a escolarização de crianças e a profissionalização de jovens são efeitos de relações discursivas produzidas com a modernidade e inscrevem-se em dois acontecimentos ocidentais, que constituíram rupturas significativas: primeiro, o marco da modernidade capitalista nos séculos XVI-XVII,



com a problemática geral de governo, que pode ser situada a partir de dois movimentos diversos e correlatos: a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais, como superação da estrutura feudal e o processo que indaga o modo como se quer ser espiritualmente governado para alcançar a salvação; e, segundo, a mudança ocorrida na ordem do saber ocidental (*epistême* moderna) em fins do século XVIII e início do XIX.

Naquele momento, o saber em sua positividade mudou de natureza e de forma: não mais a *epistême* clássica (era da representação) - na qual o campo do saber era homogêneo e todo o conhecimento organizava-se pelo estabelecimento das diferenças e as definia pela instauração de uma ordem. Pretendia-se, em diferentes campos de saber, conduzir as idéias das mais simples às mais complexas; como em um quadro distribuíam-se todas as ordens possíveis, as relações, a forma de organização dos seres em suas singularidades, seus caracteres distintivos -, mas a *epistême* moderna, que deixando de privilegiar as identidades e as plataformas permanentes com seus traçados possíveis, instaurou um “novo” e singular estatuto. Pode-se demarcar esse momento com Foucault (1985), como o começo da organização da maneira moderna ocidental de conhecer as empiricidades que são a vida, o trabalho e a linguagem<sup>1</sup>.

O domínio de saber das ciências humanas organizou-se a partir de então como saber “verdadeiro” sobre o homem e, ao mesmo tempo, o colégio/escola como o melhor lugar para ensinar esse homem, transformado a partir de então e, simultaneamente, em sujeito e objeto de conhecimento.

Esse domínio de saber que passou a ser chamado de ciências humanas organizou-se inscrito em uma tecnologia específica de poder, aliás, todo saber tem sua gênese em relações de poder, sendo mesmo delas inseparável. Nesse sentido, os saberes das ciências humanas foram constituídos em um tipo muito particular de relações de poder. Segundo Foucault (2000a, p. 157), ela pode ser chamada de tecnologia disciplinar, que tem como uma de suas técnicas mais importantes o “exame”, ou seja, uma arte que ao mesmo tempo em “[...] que coloca os indivíduos

---

<sup>1</sup>Sobre as “empiricidades” que se organizam em fins dos setecentos consultar As palavras e as coisas, livro onde Foucault (1985) dedica um Capítulo à análise da vida, do trabalho e da linguagem, traçando o que denomina “*epistême* moderna”. Lecerf (2006) retoma a obra de Foucault mapeando suas análises sobre o trabalho, que não constituiu para este um objeto de pesquisa, mas foi delimitado em diferentes momentos e modos pelo filósofo. Suas análises contribuem para colocar sob suspeita aqueles que tomam o trabalho como virtude, fazendo dele o sentido da vida.

num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam”. Uma forma de controle e vigilância que permite qualificar, classificar e punir. As instituições escolares, como os colégios e posteriormente as escolas seriadas, constituíram lugares privilegiados para esses exercícios de poder disciplinar, como instâncias examinatórias. A todo esse conjunto de regras, de saber-poder, que se organizou em fins do século XVIII e passou a dirigir os discursos e as práticas sobre o homem, de definir o espaço e os modos adequados de torná-lo civilizado pela educação, é que se passou a denominar “dispositivo de escolarização”.

Dispositivo de escolarização, rede de saber-poder, que se desenha pelo conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não-discursivas, e que se articula a estrutura econômica. Nesse sentido é que se pode afirmar que a educação profissional participa dessa rede que conforma o dispositivo, é um dos seus elementos. Dispositivo de poder que acionou e colocou em jogo uma preparação e formação para o trabalho: trata-se da preocupação com uma preparação para a vida e uma formação para o trabalho - ou uma formação para o trabalho que implique a vida ou, ainda, uma preparação para a vida que toma o trabalho como princípio - mais uma vez recolocada na atualidade, como dimensão de prolongamento da história no presente.

A profissionalização escolarizada, que possui uma complexa relação com múltiplos processos históricos, é um acontecimento de certo modo recente, considerando que até grande parte do século XIX o que se tinha como instrumento de preparação e formação profissional não estava limitado a uma forma específica e institucionalizada. Foi necessária uma transformação em várias esferas, uma emergência social, instaurando a obrigatoriedade da escolarização e elegendo a escola como lugar de formação privilegiada e ajustada à vida moderna, para que os múltiplos modos de educação e de constituição de sujeitos, até então praticados, pudessem ser aglutinados/capturados em uma maneira particular, institucionalizada e científica de formá-los. E disso, objetificar e qualificar também todos os que a ela não têm acesso, fixando-os como analfabetos, inaptos, inabilitados ou não-qualificados ao trabalho, justificando a partir da generalização da escola como peça central no sistema educativo, como lugar privilegiado ao saber, uma forma de “inclusão por exclusão”.

Partiu-se do princípio de que o termo dispositivo é conceitual e metodologicamente ferramenta que contempla o estudo de um objeto como a escola, vista como um dos elementos da rede que constitui o próprio dispositivo de escolarização, sua parte visível. A natureza das relações entre esses elementos é de caráter estratégico e se localiza no interior das relações de poder. Tomando a escolarização como dispositivo, pode-se afirmar que a profissionalização constituiu-se como um de seus elementos e, disso, propor a seguinte formulação: a educação profissional institucionalizada, a profissionalização dos sujeitos, constitui fundamento a uma “escolarização possível”, isto é, contribuiu para justificar sua necessidade e obrigatoriedade.

Os materiais de educação profissional consultados permitem afirmar que para além de uma preocupação com o mundo do trabalho, para cuja demanda uma educação técnica ou tecnológica poderia resolver, certa “prioridade” foi instituída pelo dispositivo de escolarização à preparação de crianças, seu adestramento desde a mais tenra idade, a fim de posteriormente fixá-las ao aparelho de produção (como produtoras e, em especial atualmente, como consumidoras). E, ao contrário do que se pode observar como crítica, de que as instituições escolares não preparam para a vida, considera-se que elas têm contribuído e preparado sim, para uma vida individualizante e produtiva e, desde meados do século passado, psicologizada e consumidora, que ainda os cerca.

Este estudo não pretendeu abarcar os inúmeros trabalhos feitos por outros interessados na temática, mas perpassou diferentes esferas - políticas, culturais e econômicas, podendo ser localizado na educação, com sua historicidade, abrangência, interfaces e complexidades. Refere-se a “como” uma preocupação com a temática foi possível e retomada em momentos históricos datados, por meio das práticas e de suas transformações históricas. Não propriamente uma história das suas formas em diferentes épocas, mas como o tema da profissionalização serviu e ainda serve como instrumento e justificativa à formação e constituição de tipos específicos de subjetividades, moldadas em conformidade com o chamado “mundo do trabalho”. Disso buscou-se problematizar a escola e ao mesmo tempo desnaturalizar a profissionalização, entendida como ação ou efeito de profissionalizar os sujeitos, inscrevendo-a como uma invenção datada, permanentemente reativada e realimentada nos discursos e nas práticas do século passado e ainda na atualidade.

A educação profissional constitui um campo de estudos complexo, no interior do qual se entrelaçam a educação e o trabalho, duas dimensões inseparáveis da vida moderna. Entretanto no país, somente nas últimas décadas do século passado os estudos que a tomaram como objeto e/ou fonte foram intensificados, permitindo que, além das publicações individuais, alguns grupos se organizassem em torno das questões que nela confluem e se desdobram e criassem organizações especificamente voltadas a pensar, problematizar e divulgar os diversos entrelaçamentos entre a educação e o trabalho.<sup>2</sup>

Transitando ou se localizando na confluência entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, esse tema foi objeto de cuidado no projeto educacional dos anos de 1970. Nele se instituiu a profissionalização de segundo grau como obrigatória, em especial, na rede pública de ensino, com vistas a formar um expressivo contingente de técnicos e de auxiliares, ou seja, mão-de-obra especializada, como condição ao desenvolvimento econômico propugnado no seio do regime militar instaurado em 1964. Projeto este que condicionou a educação média a uma “verdade”: a sua utilidade. Mesmo com a revogação da profissionalização compulsória no início dos anos de 1980, ela permaneceu no discurso político como uma alternativa privilegiada de formação da juventude. Galgando espaços crescentes nos discursos, mereceu um lugar específico no projeto educacional dos anos de 1990, que não se limitou a normatizá-la no âmbito das instituições escolares, mas em instituições diversas como o Sistema “S” e outras instâncias públicas e privadas, merecendo na proposta de política de emprego do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) um lugar privilegiado. Desse modo, estratégias diversas que continuam a contribuir sobremaneira à sua naturalização.

Para conhecer a profissionalização média que se efetivou no Estado de Mato Grosso do Sul, optou-se pelo estudo de uma instituição escolar criada nos anos de 1970, denominada Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA), destinado a formar técnicos para o setor primário, este tomado nos discursos como “base da economia local”. O CERA foi mantido por uma Fundação, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, até 1993, sendo naquele momento privatizada e concedida pelo

---

<sup>2</sup>Nesse sentido pode-se citar o Grupo de trabalho (GT-9) organizado no seio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), órgão de representação dos profissionais da educação, ou o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), que possui um periódico para divulgar estudos na área: a revista Trabalho e Educação.

governo do Estado à administração do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-AR/MS).

Esse “caso” foi selecionado por várias razões, dentre as quais uma ligada à esfera pessoal/profissional e outra social, devido à sua importância no contexto da profissionalização média estadual.

No âmbito profissional encontra-se a experiência que realizei nas duas escolas técnicas existentes no Estado, o CERA e a Fundação Bradesco. Tendo me graduado em psicologia e centrado meus interesses na educação, após cinco anos trabalhando na Secretaria de Estado de Educação, passei a atuar como orientadora educacional na escola de 1º e 2º graus da Fundação Bradesco, no período entre 1987 e 1992 e, de 1995 a 1998, como coordenadora de ensino no CERA. Em ambas a oferta do curso técnico em agropecuária constituía-se objeto privilegiado de atenção institucional. Desse contato e práticas surgiu o interesse em estudar e problematizar a profissionalização média, que enfim, implicou uma revisão de minhas próprias práticas e discursos.

O outro aspecto que determinou a “escolha” ocorreu em função de ter sido o CERA a primeira escola técnica estadual criada no então Estado de Mato Grosso (a divisão do Estado ocorreu em 1977 e a implantação do Estado de Mato Grosso do Sul deu-se em 1979) e também em decorrência das transformações pelas quais passou no final dos anos de 1990. Observou-se que para esse setor existiam até início deste século somente duas escolas técnicas, uma estadual - o CERA, e outra privada, mantida pela Fundação Bradesco. Para a oferta das habilitações técnicas em geral não existia nenhuma escola ou centro federal. Dessas constatações definiu-se como recorte temporal o período 1974-2001, ou seja, do ano de sua criação até o momento em que ocorreu mais uma intervenção do poder público estadual, extinguindo a Fundação CERA em 2000 e, no ano seguinte, passando a gestão da escola-fazenda para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Momento em que foi criado um “novo” Centro (CEPA) objetivando dar continuidade à oferta de educação técnica.

Foram utilizados como apoio teórico alguns estudos empreendidos por Michel Foucault e como metodologia a descrição/análise das programações de normas e de condutas que, no interior da Instituição CERA, foram prescritas e em vários aspectos desenvolvidas, durante as pouco mais de duas décadas em questão. Considerou-se que ao estudá-las seria possível certa aproximação do tipo ou tipos de

profissionalização prescritos e, de certo modo, os tipos de sujeitos que se tentou produzir. Os documentos utilizados neste trabalho para descrever as programações de condutas foram desierarquizados, ou seja, não foi estabelecida qualquer hierarquia entre as matérias das revistas institucionais, jornais, relatórios, atas, projetos agropecuários, peças teatrais, dentre outros. Esses materiais foram considerados produtores da realidade e dos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzidos em determinadas condições históricas.

Procurou-se mapear a(s) forma(s) como nessas programações foram organizados o espaço, o tempo e as atividades, objetivando desenvolver as capacidades individuais e coletivas. Essas programações estiveram inscritas em discursos diversos - político, pedagógico, agropecuário e outros, e que reproduziram enunciados tais como “educação para o trabalho” ou “precisa-se de técnicos”, em práticas heterogêneas por eles sustentadas.

Seguindo Foucault (2000c, p. 123-124), o enunciado foi tomado neste trabalho como a modalidade de existência própria de um conjunto de signos. Sua existência e identidade devem ser buscadas em um regime complexo de instituições materiais. Entretanto, o “simples” conjunto dos signos não garante ser o mesmo enunciado, visto que é em relação a certo domínio de objetos que ele é repetível. Ainda que um enunciado como “precisa-se de técnicos” seja pronunciado, reatualizado por um autor, por um indivíduo, não se pode afirmar tratar-se do mesmo enunciado, sua raridade é delimitada pelos demais objetos que de algum modo circunscrevem sua possibilidade de existência e de repetição. Assim, pode-se dizer que esse enunciado repetido na atualidade deve ser problematizado em relação aos demais objetos que restringem sua existência.

O discurso foi concebido como algo constituído por um conjunto de signos como enunciados, isto é, como se podem atribuir-lhes modalidades particulares de existência. Mas essas modalidades não podem ser buscadas nas formulações ou proposições de um autor, de um indivíduo. Elas obedecem à regra de uma série de signos em sua dispersão e repartição, que se denomina formação discursiva. De modo mais específico, o discurso é então um conjunto de enunciados, apoiado em um mesmo sistema de formação. Disso pode-se falar no discurso pedagógico apoiando-se na *epistème* moderna, inventando e reinventando os objetos dos quais trata. Entretanto, a opção feita em adotar a noção de dispositivo implica uma outra abrangência, que engloba não somente os discursos que produzem e reproduzem

enunciados como “educação para o trabalho” ou “precisa-se de técnicos”, mas igualmente o não-discursivo, isto é, as instituições e as práticas.

Entendendo as práticas como o “[...] encadeamento entre o que se diz e o que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, 2006b, p. 338), objetivou-se neste trabalho analisar regimes de práticas, ou seja, programações de condutas, de normas, que têm simultaneamente dois efeitos: de prescrição em relação ao que se deve fazer e de codificação, de veracidade, em relação ao que se deve saber.

Pretendeu-se com este trabalho contribuir à caracterização dos efeitos que essas prescrições e programações de normas e de condutas prescritas e impostas ao sujeito no período estudado e em uma instituição escolar específica produziram em termos de profissionalização.

Com tal propósito buscou-se conhecer sua invenção datada, sua organização arquitetônica entendida como programação do espaço, a distribuição do tempo dos escolares e demais pessoas nela envolvidas, os discursos que a produziram e/ou foram nela reproduzidos, isto é, o prescrito/codificado em relação ao que se deve fazer e saber - regimes de práticas. Enfim, buscou-se conhecê-la por meio de discursos e algumas práticas dela inseparáveis, considerando que por intermédio de seu “programa” (arquitetura, discursos pedagógicos/político/estético, regulamentos e demais prescrições, punições efetivadas, promoções concedidas, aulas teóricas e práticas prescritas e outras) seria possível conhecer e descrever a(s) forma(s) de profissionalização que ali se produziu(produziram), no recorte temporal adotado. Ou, dito de outro modo: como essas programações tentaram constituir sujeitos especializados ao setor primário, tido ainda como condição ao desenvolvimento dessa região do País.

Admitiu-se ainda que, por meio de suas programações, fosse possível conhecer algo desse interesse que ela despertou e ainda desperta e, também, as resistências em torná-la diferente do que fora até o final dos anos de 1990. Enfim, o jogo de forças que em seu espaço e por seu intermédio foi reativado e exercitado.

No sentido de um jogo de forças permanente, microfísico, que se desenrola no cotidiano das instituições e nas relações interpessoais é que se concebeu o “poder” neste trabalho. Não apenas como algo centralizado em uma “figura” como o Estado ou a direção escolar, mas como algo que se encontra presente nas pequenas coisas

diárias, nas relações com os outros, ainda que não seja plenamente visualizável. Algo que não se detém, mas se exerce, portanto, poder como exercício, relações de forças.

Esta investigação tornou-se possível em decorrência de dois tipos de estudos disponíveis: primeiro, os trabalhos inscritos na perspectiva de análise denominada foucaultiana, elaborados para pensar a sociedade moderna e capitalista; a organização do saber das ciências humanas; as manifestações do poder cujo exercício se efetiva em múltiplas relações, estratégias e táticas, que produzem e fazem circular verdades; e, pelas análises do sujeito ocidental, sua objetivação e os processos de subjetivação; e segundo, as pesquisas e produções realizadas por estudiosos da educação nacional e da temática da educação profissional, sobre sua história e a interface entre educação e trabalho.

A temática que este trabalho procurou problematizar ou as indagações centrais que procurou responder pode ser formulada nos seguintes termos: qual forma ou quais formas de profissionalização média foi produzida no Estado para o setor primário da economia? Que tipo ou tipos de sujeitos essas programações intentaram produzir?

Buscando dar conta dessa temática e das indagações formuladas, este trabalho foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro Capítulo, intitulado “O campo também precisa de técnicos: o caso CERA em Mato Grosso do Sul”, descreve-se o surgimento da instituição CERA como uma novidade na profissionalização de jovens nessa parte do então Estado de Mato Grosso, desfazendo-se com sua criação a imagem de que o setor primário não carecia de formação especializada e ao mesmo tempo produzindo uma tal necessidade. A sua invenção circunscreveu-se ao campo político como uma iniciativa do governo estadual, mas pode-se dizer, nesse aspecto, que se tratou naquele momento de um discurso político de um representante dos produtores rurais e que ao mesmo tempo veio ao encontro dos anseios da população local. Produzidos pela cultura ligada à agropecuária, os sujeitos poderiam ter (ou não) adotado seus signos, símbolos, temas, subjetivando-os como elementos de suas identidades, de seus “eus”, contribuindo neste sentido para justificar não somente a invenção da instituição, mas igualmente a “escolha” de formação/profissionalização por ela oferecida.

A Instituição tomada como referência foi alvo de interesses políticos diversos no período estudado. Interesses estes que lhe impuseram distintas configurações. Esses jogos de forças, circunscritos não somente às relações que em seu interior se



efetivavam, contribuíram para sua privatização na primeira metade dos anos de 1990, mas também intervieram no final daquela década para que deixasse de ser somente uma escola técnica, passando a profissionalização média a ser apenas mais uma dentre as modalidades de ensino ali oferecidas. A este poder exercido corresponderam resistências diversas dentro e fora da Instituição, evidenciando tratar-se de uma instância cobiçada tanto pelo poder público quanto privado.

No segundo Capítulo, denominado “O programa inscrito na arquitetura escolar: espaços e usos, reciclagens e transformações”, aproxima-se da forma como foi concebida a espacialização na instituição e de quais modos ampliou ou delimitou o espaço, o tempo e as atividades escolares. Projetada para ser uma “escola-modelo” na formação técnica, sua arquitetura primou não somente pela qualidade dos materiais utilizados, mas pela facilidade de conservação. As edificações que contaram com prédios separados para atender ao ensino, à administração, aos serviços pedagógicos e ao regime de internato, favoreceram a segmentação das atividades, a distribuição espacial e o controle do tempo dos sujeitos - escolares, professores, técnicos e outros. O espaço constitui noção/conceito importante neste trabalho sendo concebido ao mesmo tempo como lugar e território. Lugar como espaço construído e ocupado. Território, no sentido não somente de uma geografia física, isto é, uma localização geográfica e espaço de exercício de poder, portanto em sua dimensão objetiva, mas também subjetiva e simbólica, de caráter individual e coletivo, isto é, que pode afetar os indivíduos desde os limites do próprio corpo até o espaço mental.

A arquitetura escolar pode ser ela mesma um programa, uma espécie de discurso, como propôs Escolano (2001), visto que a existência ou não de espaços e os usos que deles são feitos permite exercer em menor ou maior grau o controle, a vigilância e a hierarquia, aspectos estes amplamente ritualizados na Instituição estudada. Nesse sentido, o espaço permite educar o corpo e o pensamento de diferentes formas. A arquitetura da instituição CERA revela em si mesma o projeto de educação idealizado. A descrição de seus espaços, a existência ou não de alguns deles, a distribuição espacial dos escolares e dos demais sujeitos, a qualidade dos materiais utilizados nas edificações, as reciclagens e ampliações marcadas em seu desenho evidenciam que não se implantaram todas as edificações conforme o inicialmente planejado, tendo vários desses espaços sido contestados no período estudado. Por outro lado, espaços que não foram inscritos na arquitetura funcionaram

sistematicamente, de certo modo como territórios nômades, ora em um ou em outro espaço, tornando-se efetivamente lugares, como o grupo teatral organizado em seu interior contribuindo, talvez de outro modo, para a formação dos escolares.

No terceiro Capítulo, intitulado “Os discursos constituidores dos espaços de ensino e de produção agropecuária, na programação da ‘qualidade’, ‘qualidade total’ e outros ditos mais”, abordam-se os discursos que produziram e sustentaram as programações e também as práticas de produção e de ensino desenvolvidas na Instituição. Procura-se demonstrar como em momentos específicos os saberes das ciências humanas foram utilizados e circularam em discursos que estabeleceram estereótipos aos escolares, delimitando a programação e fundamentando a definição dos que poderiam ter acesso à instituição. Conforme Albuquerque Júnior (1999), o estereótipo vê e diz às pessoas de forma acrítica, apagando as diferenças individuais em nome das semelhanças grupais, permitindo desse modo dizer o outro em poucas palavras, eliminando assim as singularidades individuais. Mas ele é um discurso produtivo, assertivo, que ao mesmo tempo em que dá uma forma reducionista às pessoas, estas podem subjetivá-la como uma verdade. Procura-se demonstrar que o discurso político e pedagógico que sustentou a programação de normas/conduitas referentes a esses espaços e práticas não se manteve totalmente idêntico nas pouco mais de duas décadas estudadas. Entretanto, os saberes da psicologia e da assistência social foram ocupando cada vez espaços mais extensos nesse discurso, influenciando as práticas dos envolvidos com a educação desde o processo de seleção dos jovens para garantir uma vaga na escola.

A tentativa de oportunizar um ensino profissionalizante de “qualidade” constituiu temática recorrente nesses discursos, mas, a partir dos anos de 1990, parece ter sido acirrada a busca para conformar a programação às exigências do mundo do trabalho. Essa necessidade colocada nos discursos determinou mudanças na organização do curso e nas práticas de campo (produtivas) ali desenvolvidas, implicando a adoção de novos conceitos, terminologias e novas práticas.

No Capítulo IV, denominado “Grupo teatral do CERA: de espaço institucional a arte de encontros e de experimentação”, aborda-se uma das atividades que foram consideradas “extracurriculares” na Instituição em estudo, considerando que também elas ocuparam espaço na formação/profissionalização dos escolares. Dentre elas, e em função de sua regularidade, optou-se por descrever o programa do

Grupo Teatral do CERA. Esse grupo se manteve funcionando na Instituição por vinte anos, mesmo sem contar com um espaço específico na arquitetura escolar.

O discurso artístico tratou de temas, falas, imagens relativos à vida sul-mato-grossense, e de forma recorrente buscou contribuir na constituição da identidade do jovem Estado. Desafio para o qual os alunos foram envolvidos, tornando-se porta vozes dessas tentativas e significações acerca da vida e do homem local. Mas, em alguns momentos, também ensaiou com esses temas uma relação crítica, repetindo-os de outros modos. Por intermédio da descrição de suas programações, realça-se o modo de transmissão de saber que na prática teatral se efetivou e que pode em alguns momentos ter se diferenciado dos experimentados nos demais espaços, podendo ter afetado, em alguma medida, mesmo aqueles que dele não puderam participar.

## CAPITULO I

### O CAMPO PRECISA DE TÉCNICOS: O CASO

#### “CERA” EM MATO GROSSO DO SUL

No espaço político, econômico e cultural que desde o final da década de 1970 se reconhece o Estado de Mato Grosso do Sul, a problemática da educação escolarizada ou sua ausência, isto é, a carência de escolas que efetivamente atendessem certa “demanda” de formação, constituiu uma questão a ser pensada e problematizada. Esse foi um dos aspectos que mereceu a atenção de memorialistas e historiadores, desde antes da divisão do Estado. Dentre estes se encontra Melo e Silva (1989; 2003), que na primeira metade do século passado considerou a educação escolar, em especial, a profissionalizante, como condição à nacionalização da fronteira de Mato Grosso com o Paraguai e o desenvolvimento daquela região e da nação.

Por ser a escolarização um dos elementos tomados em diferentes formulações e discursos ao longo do século passado, como condição ao incipiente desenvolvimento local, esforços foram travados em várias localidades do Estado, em prol de sua efetivação. Questão que, entretanto, não deve ser tomada ou descrita somente sob o aspecto educacional, isto é, não se trata de considerar que o discurso da educação possua um *status* tal que em si e por si mesmo se explique, garantindo-lhe uma independência histórica. A descrição de suas práticas só se torna possível se e quando articulada a outros discursos e também a diferentes domínios com os quais se vinculou e se vincula e no interior das relações nas quais foi produzida, reproduziu-se e produziu conhecimentos e subjetividades: o campo das instituições, das decisões políticas e dos processos econômicos, ou seja, a parte visível do dispositivo.

Se naquele momento a questão do desenvolvimento propugnado em discursos diversos, como o político, o econômico, o religioso, o pedagógico, dentre outros, e de diferentes tendências (das mais liberais às conservadoras), estava necessariamente vinculada à educação da população, isto é, se a educação de crianças e jovens constituía condição ao desenvolvimento do País, parecia óbvio e imprescindível nela investir desde os mais longínquos e pequenos lugares e desde a mais tenra idade.

Empreendimento, entretanto, nada simples quando se tratava de um Estado com grandes distâncias geográficas e no qual até a década de setenta muitas estradas eram precárias ou não podiam sequer ser chamadas de estradas.

A educação para o trabalho é um problema que não se pode explicar somente pelo econômico, mas, sem dúvida, tal processo possui uma importância bem delimitada no que se refere aos interesses e investimentos nesse tipo de formação e, no caso em estudo, de uma educação institucionalizada dirigida a atender o setor primário da economia. Teixeira (1972) já anunciara tal aspecto desde meados do século passado, no cerne do projeto escolanovista, que primava por uma educação integral da população:

[...] a educação para a produção é, naturalmente, mais exigente. Por que, se não for eficiente, haverá destruído o seu objetivo e, o que é mais grave, haverá transformado o educado em um passivo e não em um ativo da sociedade, a qual com êle despendeu os seus recursos com o propósito de reavê-los e com juro, por isto podendo aplicar em sua educação o dinheiro do povo. [...]. Todos os estudos, aliás, de verdadeira e autêntica *formação para o trabalho*, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante [...]. Sòmente com professôres de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses *trabalhadores de nível médio* e ao mesmo devemos dizer do ensino superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professôres de alto nível (TEIXEIRA, 1972, p. 406-407, grifos nossos).

Nos anos 1970 e ainda nos 1980 ocorreu a multiplicação de cursos técnicos, em uma ampla variedade de áreas, projetada em conformidade com o modelo educacional em curso. O saber crítico produzido, em diferentes perspectivas, sobre a temática da formação média para o trabalho, sua problematização, com a Reforma educacional ocorrida nos anos noventa, chamou e vem chamando a atenção para os riscos de, “mais uma vez”, se ir muito depressa e de forma superficial, nas ondas pouco estáveis do mercado, sem permitir a produção de uma mudança efetiva nesse tipo de formação e nos sujeitos por ela produzidos e disso, em especial, para o problema da desarticulação entre educação geral e educação profissional. Essa separação, entretanto, em decorrência de resistências e das críticas, acabou permanecendo somente como uma das alternativas possíveis e não mais “a única” possibilidade, isto é, uma norma.

Concebendo a profissionalização média como um campo de saber complexo e objeto de interesses diversos, delineado no País no século passado, e em cuja “verdade” ainda se assenta a formação especializada dos sujeitos, é que se buscou neste trabalho uma aproximação de um empreendimento singular no campo da educação institucionalizada que apareceu na década de 1970 no Estado de Mato Grosso, com a função de profissionalizar jovens na área técnica e treinar trabalhadores para o setor primário. Trata-se da instauração da instituição denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (Fundação CERA), ou simplesmente CERA, pioneira na formação média em agropecuária, com vistas a atender o Estado que não possuía, até então, escolas que formassem mão-de-obra especializada para esse setor considerado a “base” da economia local.

Esta institucionalização, as decisões políticas e as relações de forças que se efetivaram em torno desse empreendimento no período delimitado como recorte (1974-2001) e as transformações gerais ocorridas nos anos seguintes constituíram-se objetivo principal deste Capítulo. Tratou-se de indagar “como” e “por quê” essa Instituição apareceu, ganhou visibilidade em um momento histórico datado e em um lugar determinado, sendo desse modo o empreendimento em questão neste trabalho, um efeito singular. Pretendeu-se conhecê-lo, contudo não se tratou de buscar uma causa inicial, mas explicitar os múltiplos elementos determinantes que permitiram seu aparecimento e, em especial, suas permanências e transformações.

## **1 Um colégio técnico agrícola como tecnologia para o desenvolvimento socioeconômico local e da região**

O tratamento diferenciado que era dado pelos vários governos estaduais até a década de 1970 aos municípios que constituíam o que, mesmo antes da divisão político-administrativa se denominava o “sul”, foi tema recorrente em diferentes discursos, que evidenciavam uma luta de forças, uma oposição política, econômica e cultural entre os dois extremos do Estado. Ora denunciava-se o abandono total, ora os poucos investimentos - discursos em geral queixosos, mas também de enfrentamento, que acabaram por deflagrar, em um momento datado e em condições políticas específicas, a divisão político-administrativa do Estado em 1977 e a implantação em 1979 do Estado de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, esse mapa destoa em diferentes aspectos do caso em estudo, do significativo investimento em educação para o trabalho que ele implicou e do tipo de profissionalização que a ele se pode vincular, mobilizados em discursos, decisões políticas, processos econômicos e relações culturais, dos quais é impossível desvincular sua existência.

No início da década de 1970 decisões políticas marcaram o campo da educação institucionalizada no Estado, com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (com sede na capital Cuiabá) e a Universidade Estadual (com sede em Campo Grande). Naquele período buscava-se imprimir a algumas regiões do País, dentre elas o Centro-Oeste, consideradas ainda “atrasadas”, características de “modernidade e progresso”, às quais se tornava imprescindível a educação de seu povo, isto é, os discursos político e educacional não estavam desvinculados, entre eles havia uma estreita relação e correspondência, como condição ao desenvolvimento. Foi naquela década que o regime militar, instituído com o golpe de 1964, preconizava o chamado “milagre econômico” e via-se garantido como regime. O nível de desenvolvimento da educação constituía preocupação e tinha como parâmetro a “quantidade”, em função da necessidade do aumento de vagas no sistema educacional.

Em 1971, eleito pelo voto indireto, assumia o governo estadual José Manoel Fontanillas Fragelli, político e produtor rural, que, imbuído em contribuir à efetivação do “desenvolvimento socioeconômico” propugnado em discursos diversos, buscou investir, não somente em estradas, energia e no reequilíbrio das finanças (marcas de seu governo), mas também em educação. A educação que defendia, como essencial ao desenvolvimento local, era a profissionalizante, básica e técnica, dirigida ao setor agropecuário e pela qual tomou a decisão política de efetuar investimentos concretos. Tinha contato próximo com os municípios mais ao sul do Estado e após assumir o governo vinha sendo pressionado por seus conterrâneos a fazer investimentos no município de Aquidauana, onde morava, em especial em estradas.

Segundo o arquiteto e professor que trabalhou no CERA de 1975 a 1997 e que acompanhou de perto sua instalação em Aquidauana, “ocorreu o seguinte”:

[...], havia um pedido para o governador para que fizesse alguma coisa por Aquidauana. Me parece até que o pedido pra Aquidauana era para asfaltar a estrada, alguma coisa assim. Era nesse sentido. E o Fragelli falou não: pra Aquidauana eu estou reservando um colégio agrícola. Esse

era o plano dele. [?], ele havia saído de Aquidauana, era o governador de Aquidauana: o que será que ele vai fazer por Aquidauana? Então, era uma expectativa que ele tinha de fazer alguma coisa, porque era um homem de Aquidauana que estava como governador. Então, eu sei que ele contrariou umas expectativas políticas de algumas coisas que colocavam, o que ele poderia fazer para deixar o nome dele gravado como governador da cidade. E ele falou que queria marcar Aquidauana com o governo dele, era o colégio técnico agrícola. Ele não queria fazer a faculdade, não queria nada disso, ele pensava no técnico. Ele achava que era a necessidade que existia no Estado e que ele tinha que fazer isso aqui em Aquidauana (P. C. de O, 2008, p. 1).

Desse modo, interessado em deixar um registro de seu governo naquele município, onde tinha vínculos e possuía propriedade rural, optou em efetivar um empreendimento de porte considerável na área da educação básica e média, antes do término de seu mandato (que ocorreu em 1974), considerando a “boa situação” para tal empresa, com o “milagre econômico”, como afirmou décadas depois. Foi desse modo que se expressou em depoimento (2008) quando da comemoração dos 30 anos da criação do Estado de MS, referindo-se ao CERA como uma das contribuições que havia dado para Aquidauana em especial e ao Estado.<sup>3</sup>

A pecuária constituía, até início dos anos de 1970, a atividade econômica principal no Estado, e a partir da metade daquela década, pode-se observar a aceleração do crescimento, em algumas regiões, da agricultura. Com sua expansão, ampliou-se a modernização no campo, pelo uso de tecnologias agrícolas disponíveis. O Estado caracterizava-se, de forma mais incisiva até pelo menos os anos de 1980, por latifúndios, monocultura ou pecuária extensiva, produção agropecuária destinada ao mercado externo, com utilização de mão-de-obra, em sua maioria, volante de imigrantes, o que implicava o desinteresse em investir em outras áreas e/ou abrir novos espaços de trabalho e de certo modo formar uma mão-de-obra própria.

A decisão política de investir na profissionalização de jovens e trabalhadores dirigida ao setor primário da economia, ainda na primeira metade da década de 1970, pode ter servido a diferentes objetivos ao mesmo tempo: de um lado, garantir que tal setor se mantivesse como principal atividade econômica, o que permitiria a continuidade da classe produtora intervindo na definição dos rumos a serem tomados

---

<sup>3</sup> A respeito desse interesse em investir em educação profissional a Revista (1989, p.1) comemorativa dos 15 anos da FCERA traz na primeira página a seguinte chamada: “O secretário de agricultura, pecuária e abastecimento - deputado Ruben Figueiró, testemunhou no início dos anos 1970, as afirmações do então governador José Fragelli, em construir uma escola em nossa região para atender o setor agropecuário”. O título de uma matéria da Revista expressa a relação da escola com a figura do ex-governador: a inspiração de um grande sul-mato-grossense: José Fragelli.



pelo Estado; em consequência dessa política, desconsiderar a industrialização, que mesmo incipiente parecia inevitável e já instaurada nas regiões sul e sudeste do País; de outro lado, objetivava enfrentar o processo de modernização com o qual esse setor, em especial a agricultura, precisava cada vez mais lidar, para manter-se em uma posição de destaque ou pelo menos manter-se “competitiva”; e, disso, enfrentar o desafio de profissionalizar os sujeitos, como condição ao desenvolvimento, discurso do qual esta questão não se dissociava. Somente entendendo o termo “desenvolvimento” no sentido de acúmulo, de concentração de riquezas nas mãos de alguns ou mesmo de alguns setores ou algumas regiões em detrimento de outras, foi possível persistir ignorando, desclassificando ou freando outras atividades que se desenvolviam ou poderiam ser incentivadas, ao mesmo tempo, no Estado.

A concretização desse empreendimento voltado à profissionalização média em um local específico (município de Aquidauana), e não em outro qualquer que teria interesse e condições de recebê-lo e em um momento datado e não em outro, constitui elemento que integra sua configuração tal qual ela se fez visível.<sup>4</sup>

Os anos de 1973 e 1974 constituíram momento decisivo desse empreendimento em profissionalização média para o setor agropecuário. Os esforços políticos foram intensificados por meio da publicação de leis, decretos, portarias, pareceres, elaboração de estratégias voltadas à organização arquitetônica incluindo o início da execução das edificações. Naquele momento, penúltimo ano do governo Fragelli, instituiu-se uma Comissão Especial (Decreto nº 1.675/73), para elaborar o plano de estruturação do Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA),

---

<sup>4</sup> O município de Aquidauana, ou “Princesa do Sul” como também é denominado, é um dos maiores em área territorial do Estado, sendo cortado pelo Rio Aquidauana que deu nome à cidade, tendo aproximadamente 2/3 de sua área em uma região baixa, denominada Pantanal. Por sua posição estratégica na bacia do Rio Paraguai, serviu de local à construção, desde o século XIX, de instalações e posições fortificadas e, posteriormente, quartéis e diversas corporações, merecendo interesse, portanto, mesmo antes de sua fundação em 1892. Em 1896 foi inaugurada a agência dos Correios e em 1903 a estação telegráfica, sendo, oito anos depois, criado ali o 2º Distrito telegráfico (pelo major Theodoro Rondon, um dos fundadores do município). Foi elevada à categoria de município em 1906. Sua história demonstra que teve participação ativa e pioneira em diferentes áreas, se comparada aos demais municípios do Estado de Mato Grosso, especialmente nas comunicações (radio, telefonia rural). Investimentos foram efetuados em educação na primeira metade do século passado (Dicionário dos Municípios, ?; Camestrini; Guimarães, 1991; Robba, 1992). Entretanto, tal pioneirismo, como também foi à instalação do CERA nos anos de 1970, mais do que explicar uma possível “vocaçã” às comunicações ou à educação, evidencia, além dos interesses iniciais em sua posição estratégica, a força que exerceu no quadro político estadual. Desde os anos de 1990, em função dos empreendimentos no campo da educação superior, sua configuração vem se modificando. Em decorrência disso, os envolvidos com a educação a ela tem se referido como “cidade da educação”, tentando imprimir-lhe uma nova identidade. Neste sentido, a Revista (1993, p. 3) publicada no CERA na década de noventa, explicita: “[...] Aquidauana tem demonstrado uma vocação irresistível para o progresso no ensino”.

composto de funcionários da Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (CODEMAT) e da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), que iniciaram os procedimentos necessários à instauração da instituição educacional. Um dos procedimentos iniciais foi a “aquisição” de uma área rural, distante 12 km da sede do município de Aquidauana, a colônia Paxixi, área de propriedade particular que havia sido ocupada por colonos, sendo que estes não possuíam a escritura das terras, e que foi “desapropriada” pelo Estado e destinada à Instituição.

De 1973 até sua inauguração no ano seguinte, uma série de iniciativas foi tomada e legislações baixadas demonstrando o interesse em viabilizar a instalação da Instituição. E, mais ainda, garantir que sua inauguração ocorresse não apenas no ano de 1974, mas que coincidissem com um dia específico daquele ano: o dia 15 de agosto - data em que se comemora o aniversário de Aquidauana. Uma espécie de presente à “Princesinha do Sul”, para ser lembrado e comemorado para “todo o sempre”, visto que se configurava, a partir dali, como acontecimento histórico da própria cidade - da qual passou a ser indissociável - e do Estado.

A gestão do Centro ficou a cargo de uma Fundação, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, instituída especificamente para tal finalidade. A Lei que autorizou a instituição da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (FCERA) foi publicada em maio de 1974 e os demais instrumentos que lhe deram sustentação até julho do mesmo ano, objetivando legitimar o empreendimento que já se encontrava com a construção adiantada naquele momento e dando garantias às decisões e aos trabalhos da Comissão. Os decretos autorizavam a construção de obras complementares e dispunham sobre a administração provisória da Fundação (a ser executada pela CODEMAT), nomeando os Conselhos Curador e Diretor e, por fim, instituindo a Fundação.<sup>5</sup>

Esses procedimentos legais e a existência de uma sede própria para o funcionamento da escola parecem lugar comum se colocados nos discursos daquele momento sobre a educação escolarizada. Entretanto, se comparados ao quadro geral traçado sobre a educação secundária dos anos de 1970 e 1980 no Estado, pode-se observar que o empreendimento em questão constituiu uma novidade, que exigiu e

---

<sup>5</sup> A legitimação do projeto: Lei nº 3.494, de 16 de maio de 1974, que autoriza o poder executivo a instituir a Fundação CERA; Decreto nº 1.955, de 23 de abril de 1974, que incumbia a Comissão Especial a proceder a estudos relativos às atribuições, aquisições, instalações e outros; Decreto nº 2.021, de 5 de junho de 1974, dispõe sobre a construção de obras complementares e administração provisória; Decreto nº 2.127, de 17 de julho de 1974, nomeia os Conselhos, Curador e Diretor e institui a Fundação CERA.

dependeu, sem dúvida, de decisões na esfera política. Naquelas décadas (mesmo após a homologação da Lei nº 7.044/82) proliferou-se no Estado a oferta de cursos profissionalizantes em nível médio, em conformidade com o instituído na legislação educacional em vigor, a maioria deles ofertado pelo sistema estadual de ensino, sendo absolutamente majoritária a existência de cursos de habilitação para o magistério (1ª a 4ª séries), seguido pela habilitação de técnico em contabilidade.<sup>6</sup>

Para a formação de técnicos destinados ao setor primário, a agropecuária, somente um curso passaria a ser oferecido na década de 1970 (com a criação do CERA), vinculado à rede estadual de ensino. Quadro que se modificou na década seguinte com a implantação de uma escola da rede privada (Fundação Bradesco), que oferecia, além da habilitação para o magistério, o curso técnico em agropecuária. Este direcionamento da atenção ao setor primário constitui um dos elementos dessa novidade no campo da educação média no Estado naquele período.

Ao estudar a situação desse nível de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, Osório et al. (1991) disponibilizam as “conclusões” de um diagnóstico do 2º grau, referendado pela participação de “órgãos e instituições da comunidade”, conforme registrado no 1º Plano Estadual de Educação (I PEE/MS), aprovado em 1980:

[...] - os cursos foram implantados sem atender as condições mínimas de funcionamento que lhes assegurasse um eficiente rendimento qualitativo e quantitativo; - os cursos não atendem às necessidades e peculiaridades locais e regionais; - a rede física apresenta deficiências de equipamentos escolares e instalações pouco adequadas para disciplinas de formação especial; - permanência ociosa de equipamentos escolares por falta de conhecimento de sua montagem, uso e/ou manutenção; - os currículos são inadequados à realidade sócio-econômico-cultural da região; - dificuldade de realização de estágio, por parte dos estabelecimentos de ensino, prejudica a ‘performance’ dos cursos técnicos; - os cursos recebem clientela sem a devida informação sobre os objetivos dos mesmos e do papel sócio-econômico do técnico de 2º Grau, no mercado de trabalho; - a existência de habilitações semelhantes ocasiona saturação no mercado de trabalho; - inadequação do currículo do curso de habilitação para o Magistério de 2º Grau; - inexistência de uma política de aproveitamento de egressos das habilitações profissionais de Mato Grosso do Sul; - ingerência política na criação de cursos (IPEE/MS, 1980 apud OSÓRIO et al., 1991, p. 26-7).

---

<sup>6</sup> Conforme Osório et al. (1991), os cursos oferecidos no ensino de 2º grau estavam concentrados em dois grupos: profissionalizantes (Lei nº 5.692/71) e não-profissionalizantes (Lei nº 7.044/82). No Estado de Mato Grosso do Sul em 1989, entre instituições públicas e privadas, funcionavam 84 cursos não-profissionalizantes e 172 profissionalizantes (habilitações de magistério, contabilidade, secretariado, edificações, saúde, agropecuária e eletricidade; auxiliares em escritório e em eletrônica; assistente em administração). A maioria deles oferecidas pela rede estadual de ensino e concentrados nas habilitações específicas para o magistério de 1º grau (88 cursos) e técnico em contabilidade (56 cursos).

Vários itens contidos nas conclusões desse plano de educação do Estado recém implantado, referentes, portanto, ao que fora produzido em termos de educação em períodos anteriores, são generalizações que não dão conta de explicitar o que foi a fabricação do caso tomado neste trabalho – o caso CERA – nem mesmo a profissionalização ali produzida ou ainda a colocação dos sujeitos ali constituídos no mercado de trabalho. Alguns desses itens poderiam ser refutados, pelo menos no que se refere a momentos e práticas específicos daquela Instituição. Constatação esta que acabou se produzindo ao longo dos Capítulos, mais por uma questão de acomodação da escrita do que metodológica.

Outro aspecto que contribuiu para descrever tal empreendimento em sua singularidade foi o quadro da oferta de vagas nas décadas em questão, em especial dirigidas à área denominada rural. Mesmo no final da década de oitenta, o *déficit* de matrículas no 2º grau apresentava um percentual de aproximadamente 90%, visto que a maioria da população jovem não frequentava a escola. Na zona urbana somente 12,8% dessa clientela estava matriculada e na rural limitava-se a 0,5%. Ora, tais percentuais contribuem para apontar a situação de carência em que se encontrava a educação escolarizada, os reduzidos investimentos feitos e, ao mesmo tempo, observar que ela não vinha constituindo uma prioridade.

Tal afirmativa não significa que a necessidade de escolas não estivesse permanentemente sendo colocada nos discursos da época, é antes o contrário disso. Porém, foi mais do que uma carência de vagas o que se observava em fins dos anos de 1980 para atender o ensino secundário. A infraestrutura destinada aos cursos existentes também não se encontrava ajustada às exigências de uma formação para o trabalho, que implicava (e cada vez mais implica) a articulação entre teoria e prática e disso a existência de laboratórios, oficinas ou unidades de produção, equipamentos e tecnologias, integração empresa-escola, dentre outras.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Os dados estatísticos utilizados no parágrafo referem-se ao ano de 1989 e estão em conformidade com o Sistema de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, disponíveis em Osório et al. (1991, p. 43). Entretanto, no documento Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul (2003), a visibilidade dada à educação, preocupada com a “quantidade”, explicita que no período de 1980-1995 o contingente de alunos cresceu 72% e a quantidade de salas 105%. O documento explicita ainda que “[...] esta fase é influenciada por um período de grande crescimento da economia estadual, com expansão de fronteiras econômicas, construção de estruturas de serviços como saúde, educação, rede de armazenagem, abertura de rodovias e, sofrendo impactos dos fluxos migratórios que para cá se deslocaram até início dos anos 1980” (SEPLANCT/MS, 2003, p. 72).

Foi nesse mapa marcado por ausências diversas que a decisão tomada na década de 1970, referente ao caso em estudo, ganhou uma dimensão que extrapolou o campo educacional, constituindo um acontecimento que abarcava diferentes esferas da vida local. Pareceu ter sido o surgimento da Instituição em questão e do modelo de profissionalização dela inseparável, algo mais do que uma determinação econômica ou um investimento em educação para o trabalho, mesmo que estivessem em jogo interesses em promover uma formação de ponta ao setor primário, diferentemente das condições gerais em que vinham sendo desenvolvidas as habilitações técnicas e auxiliares para os demais setores. Pareceu mais acertado pensá-la como uma decisão política, sem dúvida, produzida, ou possível de se efetivar, em articulação com os demais elementos: processo econômico, exigência social, aspectos culturais.

A Fundação CERA teve sua Assembléia Geral de Instalação realizada nas edificações da própria Instituição em 15 de agosto de 1974, constituindo um acontecimento político que contou com lideranças estaduais e municipais ligadas à administração pública, à Universidade Federal e Estadual, ao serviço militar (exército, aeronáutica), além de pecuaristas, professores e outros. Os Conselhos Curador e Diretor, que também tomaram posse na mesma data, eram compostos de algumas lideranças estaduais e locais, estas da administração municipal, pecuaristas e profissionais liberais (engenheiro-agrônomo, médico-veterinário).<sup>8</sup>

As imagens da inauguração disponíveis no arquivo institucional colocam em primeiro plano a presença dessas lideranças políticas e de representantes da sociedade local, na maioria delas a figura do governador e de seus secretários, em especial o de educação e cultura, percorrendo as diferentes edificações concluídas e os espaços que já se encontravam mobiliados e equipados, sendo: a área externa dos blocos destinados ao funcionamento do Centro e da administração; o auditório (local

---

<sup>8</sup> Conforme Ata de Instalação (1974) compareceram ao evento: o governador do Estado e patrono da Fundação; o secretário de Estado de Educação e Cultura (prefeito de Aquidauana em 1962); secretário de Viação e Obras Públicas do Estado; diretor do Departamento de Obras Públicas do Estado; secretário de Agricultura, Indústria e Comércio do Estado; secretário de Planejamento e Coordenação do Estado; presidente e outros funcionários da CODEMAT; diretor e superintendente da CONSTRUMAT; Comandos militares (General da 9ª Região Militar de Campo Grande; Comandante da Base Aérea, dentre outros); deputados federal e estadual; reitores e outras chefias das universidades: federal e estadual; os membros dos Conselhos Curador e Diretor (prefeito e vice-prefeito de Aquidauana, diretor do Centro Universitário de Corumbá, pecuaristas, veterinário, economista); membros da administração pública de Aquidauana (presidente da Câmara de Vereadores; secretários); gerente do Banco Financeiro; Juiz de Paz e tabelião de Aquidauana; além de pecuaristas, advogados, médicos, arquitetos, jornalistas, dentre outros, totalizando 82 pessoas que assinaram a referida Ata.

da Assembléia e que comportava naquele momento em torno de 120 pessoas); o refeitório, os alojamentos; o ginásio coberto (quadra); o pavilhão das bandeiras onde aparece o monumento em homenagem à inauguração e ao patrono (o governador). As salas de aula e os laboratórios não aparecem nessas imagens, talvez porque não estivessem mobiliados/equipados; como também não há imagens dos setores onde funcionariam as práticas produtivas, pois também não haviam sido construídos até aquele momento.

Uma das fotos traz o governador cumprimentando um dos trabalhadores que contribuíram na construção dos prédios e que posteriormente se tornou empregado da Fundação, ali permanecendo por décadas. Alguns dos primeiros trabalhadores eram ex-colonos da área que havia sido desapropriada e destinada à Fundação e ao Centro, a Colônia Paxixi. Nas imagens da visitação nas edificações podem-se observar logo atrás e em plano secundário, outras pessoas presentes ao evento.

Nesse arquivo fotográfico encontram-se outras imagens da época que permitiram, por comparação, observar a singularidade do empreendimento que se instituiu naquele momento e local. Uma delas (Figura 1) retrata uma imagem feita em 1972, um ano antes do início das construções, com dois moradores, em frente a uma moradia “típica” da Colônia Paxixi (e dos pantanais): trata-se de uma casa de pau-a-pique não barreado, coberta com telha de barro. A outra imagem (Figura 2), feita no ano da inauguração da escola, dá visibilidade a uma parte da estrada que liga Aquidauana ao distrito de Camisão e que passa ao lado da escola: uma estrada de terra, que foi aberta no mesmo período de instauração da Instituição, sendo o trajeto Aquidauana-CERA (denominação com a qual parte da rodovia passou a ser identificada após a inauguração da escola), logo em seguida asfaltado. Em depoimento um funcionário da época afirmou que no início, quando chovia, a estrada não dava passagem para Aquidauana, sendo o transporte ferroviário em Camisão (distrito de Aquidauana) a única forma de transporte possível: “[...] muita dificuldade no início, porque não tinha comunicação, a estrada era péssima, estava abrindo a estrada, abrindo a estrada já a escola inaugurando” (P. C. de O, 2008).



Figura 1 – Habitação típica da Colônia Paxixi, 1972.  
Fonte: FCERA, Acervo Fotográfico, 1974



Figura 2 – Foto da estrada Aquidauana-Camisão, 1974.  
Fonte: FCERA, Acervo Fotográfico, 1974.

O projeto de instituição do Centro foi tratado em um dos documentos, mas não somente nele, como um grande feito do governador, algo que só poderia ser avaliado em sua importância e grandiosidade, afastado do momento de sua invenção. Neste sentido, o fragmento a seguir, referente a um projeto de construção de casas para funcionários, constitui matéria de expressão ilustrativa:

Inaugurava-se um Colégio Técnico Agrícola, sonho do governador Fragelli – e por ser uma obra de tão grande significado regional, talvez os próprios Aquidauanenses não a tenham ainda – por falta de perspectiva, dada a proximidade local e no tempo, dimensionado devidamente. (OLIVEIRA, 1978, p. 1)..

O objetivo da criação da Instituição e sua vinculação à figura do governador encontram-se explicitados no primeiro Capítulo do Estatuto aprovado na Assembléia de Instalação em 1974:

Artigo 4º - A Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana tem como Patrono o Doutor José Manoel Fontanillas Fragelli, que a criou como incentivo ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão rural, durante o exercício de seu mandato como governador (DO, 9 de out. 1974, p. 3-6).

A estrutura e as finalidades do CERA, a ser mantido pela Fundação, foram definidas no Capítulo V do Estatuto (DO, 9 de out. 1974, p. 5), com a seguinte redação:

Artigo 27º - O Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA terá a sua estrutura orgânica com base em departamentos de ensino, pesquisa e extensão, gozará de autonomia didático-científica e disciplinar, na forma da legislação em vigor e reger-se-á por Regimento Geral elaborado pelo Conselho Diretor, aprovado pela Assembléia Geral e por Decreto Governamental e perseguirá os fins seguintes: a) treinar mão-de-obra qualificada em agropecuária, em ocupações consagradas de maior carência na nossa economia primária, inclusive em convênio com órgãos federais, estaduais e municipais; [PIPMO, SENAR] b) ministrar a formação especial aos estudantes de segundo grau, visando despertar o interesse pela agro-pecuária e formar auxiliar [e] os técnicos de nível médio na área de agricultura, pecuária, agropecuária e outras; c) propiciar experiência em laboratório e prática de campo em veterinária, agronomia, engenharia florestal, Zootecnia, Fitotecnia e outras; d) desenvolver estudos e pesquisas em solos, culturas e animais, com seus próprios recursos ou em convênio com entidades ou órgãos que tenham interesse em promover ou colher os resultados deste trabalho; e) fornecer sementes, mudas e produtos agropecuários, com duplo aspecto de contribuir para a implantação ou melhoria de produção de projetos agropecuários, auferir rendas para a manutenção e desenvolvimento do Centro.

O texto traduz a perspectiva ampla planejada para a Instituição. Mas já no ano seguinte, o Estatuto (DO nº 16.793, 6 mar. 1975) foi reformulado, sendo dado ênfase à “autossuficiência” da Fundação, ainda que mantendo o princípio de “não visar lucro”. Seu funcionamento ao longo das décadas de 1970 e 1980 permite evidenciar que a “pesquisa” e a “extensão” não foram viabilizadas em conformidade com o prescrito, motivando, como um dos aspectos relevantes, que em 1991 uma nova redação do Estatuto fosse aprovada, modificando em parte a redação inicial. Em relação às finalidades da Fundação (e não mais do Centro) foram acrescentados incisos, sem excluir os anteriores:

Artigo 3º - Compete especificamente à Fundação:

I - desenvolver estudos e pesquisas em solos, culturas e animais, com seus próprios recursos ou em convênio com entidades ou órgãos que tenham interesse em promover ou colher os resultados deste trabalho; II – promover divulgação científica, técnica e cultural de suas atividades; III



– manter intercâmbio com entidades congêneres, nacionais ou estrangeiras, ligadas às diversas áreas de atuação da entidade; V - treinar mão-de-obra qualificada em agropecuária, em ocupações consagradas de maior carência na nossa economia primária, inclusive em convênio com órgãos federais, estaduais e municipais; V- ministrar a formação especial aos estudantes do primeiro grau, visando despertar o interesse pela agropecuária e formar Auxiliar e Técnico de nível médio na área de agricultura, pecuária e outros; VI - propiciar experiências em laboratórios e prática de campo em veterinária, agronomia, engenharia florestal, zootecnia, fitotecnia e outras; VII – produzir e comercializar sementes, mudas e produtos agropecuários, com duplo aspecto de contribuir para a implantação ou melhoria de produção de projetos agropecuários, auferir rendas para a manutenção e desenvolvimento (DO n° 3.111, 8 ago. 1991, p. 2).

No fragmento da reformulação estatutária citada, encontram-se explicitadas algumas preocupações que não estavam presentes inicialmente, mas que ali apareceram, ao que indica, em decorrência de aspectos cujo funcionamento de quase duas décadas exigiu ou interessou que fossem reordenados, em função de mudanças na estrutura administrativa e de ensino. Observa-se uma ênfase a atividades passíveis de garantir conhecimentos e experiências específicas da agropecuária. A “divulgação” de suas atividades e o “intercâmbio” com outras instituições da área ganharam espaço, explicitando o esforço para dar visibilidade à Instituição e o interesse na divulgação de seus feitos, como também a legalização da “comercialização” de produtos (sementes, mudas, dentre outros) que inicialmente se previra que fossem “fornecidas”, dando indícios da existência ou necessidade dessa prática, que mesmo tendo sido realizada anteriormente, como registros dos anos de 1980 explicitam somente naquele momento se serviu de uma estratégia que implicou modificar estatutariamente o prescrito, como possibilidade de efetivar-se “dentro da lei”. Evidencia, portanto, que mudanças estavam operando naquele momento na Instituição e que necessitaram ser legitimadas.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Conforme a Conclusão do Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001), o Centro deixou de existir em 1991, passando a Fundação a incorporar em sua estrutura organizacional uma Unidade de Treinamento e Aperfeiçoamento Profissional (que passou a ser identificada como Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana - CERA). No mesmo ano, outro Regimento Interno da Fundação CERA-MS foi aprovado, conforme Resolução n° 696/91 (DO n° 3.168, de 1° nov. 1991) – cujas modificações se referem em especial à estrutura organizacional e operacional, sendo as diferentes funções criadas detalhadas em suas atribuições. A mudança estatutária ocorrida naquele ano previu outra estrutura orgânica para a Fundação que passou a ser composta de: “I – Órgão Colegiado de Deliberação Superior: a) Conselho Curador; II - Órgão de Direção Superior: a) Presidência; b) Diretoria Executiva” (DO n° 3.111/91). E, ainda, em 1993, foi alterada a denominação da Fundação, que passou para “Fundação Centro de Ensino Rural de Aquidauana” – CERA-MS, conforme o Decreto n° 7.060/93 (DO n° 3.691, 15 fev. 1993).

Diferentemente da pesquisa e da extensão previstas desde o início e executadas esporadicamente, as atividades de ensino começaram logo após a instalação da Instituição, com a oferta de cursos básicos de preparação de mão-de-obra, em especial de curta duração, destinados a treinar produtores, trabalhadores rurais e de outras ocupações, por meio de convênios firmados com órgãos federais (públicos e privados), como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), dentre outros.

A oferta do curso técnico ocorreu a partir de 1976, tendo sido encontrados no arquivo registros da oferta dos cursos básicos também para os alunos do técnico, nos anos de 1977 e 1978 e, na década de 1990, cursos oferecidos pelo SENAR-AR/MS foram ministrados, também, aos alunos do curso técnico.<sup>10</sup>

Ainda outro aspecto mereceu ser destacado nesta parte em função dos efeitos que produziu na dinâmica do município onde se instalara o Centro e na vida de centenas de pessoas, ao longo das décadas estudadas, mas também influenciando nas relações e nas programações destinadas aos escolares. Trata-se do número de empregos diretos que sua instauração oportunizou, além dos indiretos, em decorrência da compra de materiais, produtos e serviços no comércio local. Foi possível o acesso aos quadros gerais do pessoal dos primeiros anos de funcionamento, do final dos anos de 1980, da segunda administração dos anos de 1990 e do período da administração do SENAR-AR/MS, registrando desde já que os dois últimos momentos expressaram transformações ocorridas na Instituição e sobre as quais a descrição dos quadros de funcionários contribuiu para esclarecer.

A instituição CERA teve duas mantenedoras diferentes no período entre 1974 e 2000. No período de maior duração foi mantida por uma fundação, denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (Fundação CERA) e vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Educação (até 1979 ao Estado de Mato Grosso e a partir daquele ano a Mato Grosso do Sul). De 1994 a 1998 foi mantida e administrada por uma instituição privada do Sistema “S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-

---

<sup>10</sup> Conforme Resolução CD-05/75, o Conselho Diretor aprovou o primeiro acordo referente a cursos do Convênio CERA/PIPMO (Acordo Especial n° 01/75). Os cursos aprovados/n° de turmas foram: operador de equipamentos agrícolas (16); conservador de solos (8); jardineiro (5); auxiliar de socorros de urgência (3); auxiliar de contabilidade (4); desenhista topográfico (2); topógrafo (2); artesanato em couro (5); mecanografia (2); arte culinária (3); costureiro (3); auxiliar de hematologia (3); auxiliar de administração de fazendas (2); sanitaria animal (5); e, vacinador (6). Não consta desse livro de Resoluções-CD os cursos desse convênio que parecem ter ocorrido nos três anos seguintes, conforme outras fontes indicam terem sido efetivados.

AR/MS), por meio de um Termo Administrativo de Concessão de Uso Gratuito (1993), firmado com a Fundação CERA, com a interveniência da Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Administração, iniciando a gestão da Unidade Operativa (escola-fazenda) em janeiro de 1994. A concessão prevista nesse Termo foi de vinte anos (1994-2014), renovável por igual período. Em 1999 a gestão da Instituição retornou para a FCERA, que foi naquele momento “reativada”, mas sendo no final do ano seguinte extinta (temática a qual retornaremos ainda neste Capítulo).

Os trabalhadores da Instituição até o momento da privatização em 1994 estavam divididos em dois grupos: os que estavam vinculados ao quadro de pessoal da Secretaria de Educação do Estado, inicialmente do Mato Grosso, e a partir de 1980, conforme o Decreto n° 528/80, a Mato Grosso do Sul, e os comissionados, que não tinham esse vínculo. Antes da divisão e implantação do Estado (1979), em atas das resoluções expedidas pelo Conselho Diretor, há registros de que se encontravam colocados à disposição no estabelecimento funcionários da CODEMAT e da Secretaria de Educação do Estado, além da criação constante de cargos, em conformidade com as especificidades do estabelecimento e as necessidades decorrentes das práticas que ali estavam se realizando, evidenciando certa autonomia da Instituição, por meio de seus conselhos.

As duas primeiras atas de reuniões do Conselho Diretor permitem observar o quadro daquele primeiro ano de funcionamento. Na primeira (Ata n° 1-CD, 25/2/1975, p. 1-3) encontram-se relacionados 88 cargos, distribuídos entre funções administrativas (diretores, assessores, assistentes, chefes de departamentos, secretários, dentre outros) e de serviços gerais (cozinheiro, costureira, pedreiro, vigias, lavadeiras, tratoristas, trabalhadores de campo, dentre outros). No mês seguinte, o Conselho voltou a se reunir para, dentre outras questões, proceder à reformulação do “Quadro Funcional proposto e aprovado pela primeira reunião e resolução do Conselho Diretor” (Ata n° 2-CD, 25/03/1975, p. 3-6). Nesta reunião aprovou-se outro quadro mantendo os cargos anteriores e criando novos, a “[...] serem preenchidos nos termos estatutários na medida das necessidades impostas pelo aumento das atividades do Cera” (Id, Ibid, p. 5). O quadro aprovado contava então com 108 cargos. Observa-se a ausência do cargo de professor nos dois quadros, visto que somente no ano seguinte teve início a oferta do curso técnico. Alguns profissionais da Instituição naquele momento, além das funções que

desempenhavam, passaram a ministrar cursos básicos para trabalhadores, cujas verbas advinham de outras fontes (convênios firmados).

Em 1976 ocorreu uma “reestruturação funcional” (Ata-CD, 20/12/76) com vigência a partir de janeiro do ano seguinte, quando foram aprovados 127 cargos, aumentando o número de técnicos agrícolas (nove) e dois professores para práticas agrícolas. No final desse mesmo ano, aprovaram-se “novos níveis salariais” e abriram-se “novos cargos” (Ata-CD, 21/12/77), ficando o quadro de pessoal com 144 cargos, que, em março de 1978, passaram para 154 cargos (Resolução nº 003/78-CD, 22/03/78). Mesmo tendo iniciadas as atividades do curso técnico em 1976, não há registros nesses documentos de professores específicos às disciplinas da chamada “formação geral”.

O fato de contar em seu quadro de pessoal com um número significativo de funcionários mesmo antes de iniciar o curso técnico e, também, com um percentual expressivo de cargos comissionados, além dos membros dos Conselhos – Curador e Diretor, portanto, funções e cargos políticos, constituíram um dos motivos de a Instituição ter sido criticada desde o início de seu funcionamento.<sup>11</sup>

Essa questão do quantitativo de pessoal trabalhando na Instituição e do emprego como favorecimento político, perante a prática educativa que se desenvolvia, encontra-se presente nos discursos, produzidos sobre a escola e que simultaneamente a produziram. Nesse sentido, o diretor que assumiu em 1975, Antônio Salústio Areias, ex-prefeito de Aquidauana na década de 1960 e ex-secretário de Educação do Mato Grosso nos anos de 1973-1974 e que havia participado da idealização e implantação da Instituição, colocado à disposição da FCERA naquele ano, explicitou: “Quando lá cheguei, vi logo que o CERA não passava de um cabide de emprego, numa estrutura pesada, em que funcionavam

---

<sup>11</sup> O Livro Ata (1975-1987) contendo as Resoluções baixadas pelo Conselho Diretor da Fundação no período explicitam, de um lado, que eram compostos de vários nomes da administração pública local, bem como ligados à agropecuária e, de outro, o poder de decisão que esses homens tinham, em comum acordo com a administração pública estadual, na definição dos rumos da Fundação, e do Centro por ela mantido, de várias formas: pela indicação e/ou designação de seus conselheiros e demais cargos de confiança, na aprovação de seus balancetes mensais e movimentação financeira, na suplementação e/ou cancelamento de rubricas constantes do orçamento, na dispensa de licitações, na criação e extinção de cargos, contratação, demissão e reajustes de salários ou remunerações específicas (de alguns funcionários ou de grupos), na autorização e suspensão de férias e outros. Essa autonomia permitia que as práticas na Instituição fluíssem mais rapidamente, fato que posteriormente deixou de ocorrer, sendo considerado um dos motivos das dificuldades enfrentadas, em especial, a partir dos anos de 1980 nos períodos em que a mantenedora foi a Fundação CERA.

diversos cursinhos de trinta horas em convênio com o PIPMO (Programa de Formação de Mão de Obra)” (AREIAS *apud* ROSA, 1990, p. 106).

No início dos anos de 1980 apareceu uma determinação para “[...] reestruturação do quadro funcional da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana fixando cargos, níveis, salários, número de vagas, respeitando o limite do quadro existente” (Resolução n° 003/83-CD). Somente em 1987 foi aprovado um Plano de Cargos e Salários da Fundação (Resolução n° 002/87-CD/Anexo IV, p. 59) cujo quadro de lotação global explicita, além das funções, a quantidade de funcionários existentes no quadro da Instituição naquele momento. Divididos em dois grupos, técnico e administrativo, entendendo por técnicas as “funções fins” e administrativas as “funções meio”, ambas as funções com três categorias cada, pode-se observar no quadro um percentual bem superior de cargos administrativos, o que evidencia a burocratização das práticas institucionais e uma ampla divisão de tarefas. O total de funcionários lotados eram 139, sendo 27 cargos de confiança. Esses dados esclarecem pouco em termos de adequação ou não dessa lotação diante das reais necessidades da Instituição. Entretanto, se comparados com os acontecimentos nesse campo ocorridos dois anos depois se tornam elucidativos.<sup>12</sup>

Com a publicação do Decreto n° 4.961/89, aprovando o Quadro do Pessoal (DO n° 2.482, de 1º/10/89), observa-se uma expressiva ampliação, tanto de pessoal vinculado à Secretaria, como de cargos de confiança. O anexo do Decreto consta de duas tabelas que especificam o quadro de pessoal aprovado: a primeira, com 361 cargos, composto de técnicos de nível superior, apoio técnico, apoio administrativo e serviços especializados e auxiliares; a segunda tabela definiu a composição das funções de confiança, que foi dividida em: direção e assessoramento superiores e de assessoria direta à direção, para o qual 81 cargos foram previstos. Esses números permitem dimensionar não somente a mudança ocorrida, como também o que pode ter representado tais possibilidades de emprego naquele período à comunidade.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Referem-se ao processo de reestruturação do quadro funcional estabelecido pela Resolução n° 003/83-CD, de 29 de abril de 1983, e a Resolução n° 002/87-CD, de 10 de fevereiro de 1987, conforme livro Ata de Resoluções expedidas pelo Conselho Diretor da FCERA.

<sup>13</sup> Conforme o censo de 1980 a população de Aquidauana era de 34.482 habitantes, sendo 23.537 na zona urbana e 10.945 na rural. A produção agrícola mais expressiva era o arroz, seguido do milho e da soja, além da produção de subsistência. Na pecuária, o número de cabeças totalizava 491.000. Além de estabelecimentos comerciais e varejistas (492), 45 indústrias e 77 prestadoras de serviços. A educação de 2º grau contava com 5 escolas urbanas e 1 rural (CERA) e um Centro Universitário que oferecia os cursos de Letras, História, Geografia e Biologia. Aos profissionais das ciências agrárias (técnicos, engenheiros-agrônomo, médicos-veterinários) em especial, a criação do Centro constituiu

O interesse da administração pública estadual naquele momento em relação à Instituição, contudo, não se limitou à abertura de oportunidades de emprego no serviço público e de cargos de confiança. Tratava-se, também, de um espaço político que mereceu ainda outro cuidado especial, que implicou o envolvimento direto de diversas secretarias estaduais - forma de representação que permaneceu até início dos anos de 1990. Para além de uma representação política local, legitimou-se uma forma de intervenção mais ampla e direta na Instituição após sua vinculação à Secretaria de Estado de Educação de MS. A Revista (1989, p. 8) comemorativa dos 15 anos explicita em uma de suas matérias, com o título Uma atualização necessária, uma das intervenções ocorridas naquele momento:

Recentemente o CERA foi reestruturado com a nomeação do Conselho Curador formado pelo Secretário de Educação de MS – Dep. Valter Pereira de Oliveira; Secretário de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de MS – dep. Ruben Figueiró; Secretário de Fazenda de MS – Dr. Flávio Derzi; Secretário de Planejamento de MS – Jorge Martins; Presidente da Fundação CERA – Dr. Valdir Miranda de Brito.

O quadro de pessoal divulgado no início dos anos de 1990, como trabalhadores efetivamente atuando na Instituição, explicita que os cargos autorizados em 1989 pela Secretaria não estavam plenamente ocupados naquele momento. Em 1993, o quadro disponível em Revista (1993, p. 12) explicita um total de 129 funcionários na Instituição, sendo 40 deles “comissionados, sem vínculo” com a Secretaria de Educação, evidenciando certa desproporção entre trabalhadores diretamente envolvidos com as práticas de ensino e serviços gerais e os de confiança. Nesse volume observa-se uma redução significativa de cargos se comparados ao quadro aprovado em 1989, que previra 361 cargos. No volume explicita-se toda uma reorganização dos “sistemas básicos e operacional [e o] preenchimento dos cargos de direção, por pessoas com formação específica da área”, que teriam garantido, no período 1991-1993 um “trabalho qualificado e promissor”. A “qualificação” constituiu, pois, critério de ocupação desses cargos e justificou a necessidade de suas existências.

A lógica instituída no período da gestão do SENAR-AR/MS (1994-1998) foi diferente, mas não totalmente oposta à descrita no parágrafo anterior, visto que foi

---

espaço efetivo de trabalho no campo da educação. Atualmente, a população não deve ultrapassar 50.000 habitantes.

dada ênfase à “qualidade” da formação oferecida aos técnicos e se ampliou naquele momento o enunciado da profissionalização e especialização como necessidade implicada à ocupação dos cargos de direção e coordenação. Aspecto que se associava não mais à experiência na “vida pública”, mas a comprovação da competência requerida a cada função. Diferentemente, a escolha dos que ocuparam esses cargos restringiu-se a um poder decisório reduzido e centralizado: prerrogativa do diretor da escola, com anuência da superintendência do SENAR-AR/MS, evidenciando uma hierarquização acentuada das relações na Instituição. Os cargos de direção e coordenação, diretamente vinculados ao superintendente do SENAR-AR/MS (equivalentes aos antigos “cargos de confiança”), ficaram reduzidos a um diretor e três coordenadores, aos quais se vinculavam a orientação educacional, pedagógica e profissional, além dos chefes das unidades produtivas, isto é, em torno de quinze pessoas.

Permaneceu a cedência de pessoal técnico e docente por parte da Secretaria de Educação do Estado, cujo número variou no período, iniciando em 1994 com 150 e diminuindo gradativamente, até em 1998 contar com 32 funcionários cedidos. Em função dessa redução, o SENAR-AR/MS que inicialmente tinha na escola somente um funcionário (o diretor), contava em 1998 com 49 empregados contratados. O número total de pessoal atuando na Unidade era em 1994 de 151, no ano seguinte 138 e em 1998 eram 81 funcionários. Essa racionalização na cedência do pessoal feita pelo Estado foi um dos aspectos que inviabilizou a permanência do SENAR-AR/MS na administração da Instituição, já que sua folha de pagamento no local passou de um empregado para 49 em um momento em que sua arrecadação estava abaixo do padrão dos repasses mensais dos anos anteriores. O nível salarial do pessoal contratado estava acima da média dos profissionais da educação naquele nível de ensino. Além disso, os servidores cedidos pelo Estado recebiam do SENAR-AR/MS uma complementação salarial, visando a equiparar seus vencimentos ao que era pago aos celetistas.

Esses funcionários “públicos”, atuando em uma empresa “privada”, também, passaram a reproduzir e/ou produzir outros enunciados, experimentar outras práticas, diferentemente das que vinham desenvolvendo e, ainda, a eles se colocou um outro e expressivo desafio: o de lidar com relações de forças bem diversas das que haviam se

configurado nas décadas anteriores; configuração esta que ajudaram a instaurar, encontrando ou tentando construir para si mesmos “novos” lugares.<sup>14</sup>

O atual gerente da Fazenda, que na época era um dos servidores cedidos pelo Estado, explicita como foi na sua percepção para os alunos e os funcionários a mudança ocorrida com a “chegada” do SENAR-AR/MS:

Na verdade a chegada do SENAR aqui foi uma surpresa para os funcionários e alunos [...]. Não foi discutido com a administração local. Foi uma questão discutida apenas com o governo, com o governo do Estado, política do governo do Estado, que decidiu né, que repassaria a Fundação CERA, tudo, por 20 anos para o SENAR. O SENAR veio e acho como eu falei prá você no início, toda mudança tem seus prós e os contra, e deu um grande impacto para os funcionários e os alunos. É, até a questão de, havia um pouco mais de abertura na época. Quando o Francisco [diretor contratado pelo SENAR] chegou, chegou com outra metodologia né, uma vez que ele vinha da Fundação Bradesco, que tem outra metodologia de trabalho e que sofreram um impacto bastante grande (W. N. V, 2008, p. 18).

Indagado sobre esse “impacto”, o gerente reafirmou a mudança ocorrida e acentuou que o tipo de gestão empregada pelo SENAR-AR/MS, destoava das anteriores e esbarrava no que já se tornara ali uma tradição:

Com certeza houve uma grande mudança. Acho que mexeu mais na questão dos professores é[...] do campo [setores de produção] foram poucos os técnicos que pediram prá sair. Mas por outro lado, no campo o SENAR trouxe alguns benefícios, principalmente a questão salarial, porque [se] tinha um abaixo do padrão do SENAR, era feito uma complementação de salário. É uma questão que a gente precisaria parar, sentar e verificar quais foram os prós e os contras. Mas, de um modo geral, acho que sofremos alguns abalos nas pessoas, com certeza; mas é[...], no momento eu não saberia te falar se foi mais vantajoso do que prejudicial. Como falei no início, a questão do investimento financeiro que foi feito na Instituição é um dos pontos bastante positivos. Acho que, por outro lado, teve alguma[...] alguma quebra do tradicionalismo, que acabou trazendo alguns transtornos (W. N. V., 2008, p. 18).

O quadro de pessoal aprovado em 1989 não foi revogado permanecendo em vigor até 1999, mesmo após a desativação da Fundação CERA ocorrida em 1994, quando algumas transformações ocorreram. Decisões políticas tomadas pelo recém-empossado governo “popular” reviram a legislação sobre o pessoal previsto e o efetivamente lotado e, também, interferiram nas possibilidades de ocupação dos

---

<sup>14</sup>Os dados sobre o quadro de pessoal durante a gestão do SENAR-AR/MS foram obtidos em apresentação intitulada: O SENAR-AR/MS como Gestor do CERA no Período 1994-1998 (SENAR-AR/MS, 1998).



cargos de confiança. Dois decretos datados de 1999 legitimaram esse redirecionamento: o primeiro, publicado em janeiro, reativou a Fundação CERA (tema detalhado na próxima parte) e ao mesmo tempo dispôs sobre os cargos de confiança e as funções gratificadas, substituindo as 81 vagas previstas em 1989 por 42 vagas, mantendo praticamente as mesmas funções, mas não interferindo nas demais ali desempenhadas. O segundo, publicado em outubro, tratou exatamente do quadro geral de funcionários, extinguindo 250 cargos dos que haviam sido aprovados pelo decreto de 1989. Os cargos extintos foram os seguintes: técnicos de nível superior (14), apoio técnico (32), serviços especializados (49) e serviços auxiliares (139). Considerando o legitimado em 1989, o quadro de pessoal ficou reduzido a 111 trabalhadores, quantitativo este mais próximo do que efetivamente contou a Instituição para funcionar ao longo das décadas em estudo. Esta intervenção pode ter sido um dos aspectos geradores das contestações ocorridas, no interior e mesmo fora da Instituição.<sup>15</sup>

O quadro de funcionários públicos lotados na Instituição e/ou contratados no período em estudo não se manteve constante, entretanto, se comparado com o número de alunos dos cursos técnicos de 1976-1998, em geral inferior a duzentos, pode-se afirmar que a Instituição continuou funcionando com uma estrutura, senão “pesada”, pelo menos como um espaço significativo de trabalho local, conforme os quadros de pessoal tomados nos parágrafos anteriores explicitam.

Uma avaliação negativa sobre a escola e vinculada à questão do pessoal não se limitou ao diretor dos anos de 1970 anteriormente citado, ela se produziu também na cidade de Aquidauana. Em depoimento, P. C. de O. (2008, p. 10) evidencia que nos primeiros anos de funcionamento do curso técnico, a escola recebia elogios de locais fora do Estado, mas não era reconhecida na própria cidade:

Assim, com um clima [...]. Com os profissionais, todo mundo querendo fazer o melhor, porque dizia que seria uma escola modelo, que a gente estaria trabalhando ali numa escola que ia ser uma referência, como tava nesse período de euforia mesmo, tudo dando certo, então funcionava. Mas agora, interessante disso tudo, examinando o passado, Aquidauana não acreditava, isso é que era interessante, tinha ressonância nacional, mas aqui o que se passava era o seguinte: que era uma escola feita por políticos e quem estava trabalhando lá era por nomeação política; então

---

<sup>15</sup> Conforme Decreto n° 4.961, de 19 de janeiro de 1989 (DO n° 2.482, 20 jan.1989); Decreto n° 9.341, de 15 de janeiro de 1999 (D. O. n° 4.939, 18 jan. 1999); e, Decreto n° 9.652, de 1° de outubro de 1999 (DO n° 5.114, 4 out. 1999).

era tudo jogado: ah, o CERA, ah vocês ganham muito. Então o que ocorria era assim: quem trabalhava no CERA ganhava um rio de dinheiro e era tudo político, tinha que ser de tal partido ou de outro partido, não sei o que. [...]. No começo, no início da escola já começou assim: a escola formada e o pessoal da cidade já dizendo que aquilo lá era só um lugar de emprego político.

Essa relação problemática com a cidade, não ficou restrita ou circunscrita ao início das atividades da Instituição, permaneceu sendo repetida nas falas. Em vários outros momentos alguns funcionários e alunos da Instituição buscaram envolver e aproximar a comunidade. Por exemplo, no início da década de 1990 houve um cuidado da direção com esse aspecto, quando representantes da comunidade (administração municipal, área da saúde pública, órgãos ligados à agropecuária, educação, dentre outros), além de funcionários e alunos, foram chamados para um debate (FCERA/ATA, 29/05/1991), objetivando pensar a importância da Instituição e tentar aproximá-la da cidade. Naquele momento, o representante da Associação de Funcionários explicitou como um dos motivos à instauração de certa distância nas relações o fato de que “[...] muitas das atividades realizadas não têm uma continuidade, tais como trabalhos junto às escolas, com hortas escolares; junto às comunidades, com hortas comunitárias; programa de integração do formando no mercado de trabalho”, como também o representante do grêmio estudantil afirmou ser “[...] necessário divulgar melhor o Centro de Educação Rural de Aquidauana, principalmente na comunidade, que não o valoriza, talvez pela falta de entrosamento entre Centro e comunidade”.

A relação cidade-escola não foi somente negativa, no sentido de ressaltar a existência na Instituição de favorecimentos, altos salários, indicação de “estrangeiros” aos postos de confiança, falta de continuidade nos trabalhos e de entrosamento e outros, visto que simultaneamente, pelo menos inicialmente, ela constituía um atrativo, um empreendimento arquitetônico admirado, um ponto turístico, cartão de visitas da pequena cidade. Nesse sentido um depoimento explicita que a escola:

[...] era assim prá mostrar, porque se viesse uma pessoa na tua casa, de fora, o CERA era um lugar que você não podia deixar de levar a pessoa, para conhecer Aquidauana. Era um símbolo. Ah, vamos lá porque o CERA era uma construção espetacular, um lugar muito lindo, lá perto daqueles morros. Era um lugar de visitação. Tinha essa referência, mas [...]. Dentro dos bastidores uma certa resistência a essa escola (P. C. de O., 2008, p. 11).

A imprensa local deu ampla visibilidade às comemorações dos dez anos da Instituição, ocorrida em 1984. O Jornal O Pantaneiro (4/8/84) divulgou a programação das atividades que durou uma semana e que constava de: palestras; passeio pela escola (alunos de escolas estaduais e municipais); campeonato (jogos em diferentes modalidades); apresentação de fanfarra; dois dias de piquenique comunitário com atividades culturais, recreativas, artísticas e outras; e exposição fotográfica. Essas atividades foram anunciadas pelo jornal como forma de “[...] possibilitar uma convivência dos participantes, mais íntima, com o trabalho naquele estabelecimento escolar agrícola”.

Mas, além dessa “convivência íntima” com a comunidade a que se referiu o jornal local, outro sentido foi dado ao evento. Foi um acontecimento político que na abertura das atividades contou não somente com representantes da administração pública local (vice-prefeito, presidente da câmara, juiz de direito, comandante do batalhão de combate, prefeito da cidade vizinha - Anastácio, dentre outros), mas também com figuras da administração estadual (vice-governador, secretários de educação e de justiça, deputados) e com o patrono José Fragelli, na data ocupando o cargo de senador. Momento em que o então diretor-executivo enfatizou a importância da Instituição ao contribuir para “formular soluções alternativas” ao País, naquele período de abertura política e de consolidação da democracia, dando ênfase aos trabalhadores e alunos da Instituição e ao apoio prestado pelo governo estadual, conforme explicitou a cobertura jornalística do evento feita por um jornal local:

[...]. Daí a idéia de se comemorar amplamente os 10 anos desta instituição de ensino e de trabalho, porque consideramos a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana, hoje, um reflexo vivo da tentativa de mudar. [...] afirmou que ‘devemos ressaltar que tudo foi realizado neste último ano deve-se ao esforço e dinamismo dos colegas trabalhadores, sem os quais nenhuma tarefa poderia ser executada. Computamos à juventude, o desprendimento e participação dos alunos, que juntamente com os professores levaram adiante esta proposta nova de trabalho. Fazemos questão de lembrar a pujança de um governador, eleito pelo voto popular, voltado para os reais interesses da população de seu Estado, que em momento algum deixou de dar condições dignas de trabalho’ (O PANTANEIRO, 15/8/84, p. 4).

Na mesma edição do jornal em que foi dada visibilidade ao apoio prestado pelo governo à Instituição escolar, o Editorial (1984), dedicado ao aniversário da cidade de Aquidauana, traz como denúncia alguns “pedidos simples” dos moradores

e que esse mesmo governo vinha se omitindo em atender, evidenciando uma contradição no tratamento entre escola e cidade ou, no mínimo, um discurso diferente do discurso político emitido pelo diretor-executivo da Fundação, repetindo em uma mesma edição, efeitos contrários ou certo tratamento desigual que se afirmava instaurado:

Hoje o governador Wilson Barbosa Martins estará em nossa cidade com seus assessores e quiçá, pudesse ele ouvir os reclamos da população da periferia – bairros e distritos, que embora em festa, têm preso à garganta pedidos simples mas de grande importância. O abastecimento de água é talvez a primeira necessidade dos aquidauanenses. Na área urbana, como o governador e o presidente da Sanesul informaram, está ainda (pelo menos até ontem) entregue aos vaivéns da burocracia o projeto da construção da estação de captação de águas anunciada no ano passado, nas festividades do aniversário. Nos distritos, a situação muda de figura e o povo toma mesmo é água de lagoas poluídas por fezes, animais mortos, etc... Ainda no ano passado no aniversário da cidade, o governador percorreu obras do Ginásio de Esportes e Conjunto Poliesportivo. [...]. Estranhamente até hoje, salvo a instalação sonora do Ginásio de Esportes, nada mais aconteceu e aquelas obras estão abandonadas com a depredação de transeuntes e o rigor do tempo. [...]. Apesar de toda essa situação ouviremos hoje, mais uma vez, as promessas do governador neste dia de festa da nossa Princesa do Sul.

Desse modo, a relação ambígua produzida entre cidade-escola, as críticas sobre o seu funcionamento fundamentava-se em elementos diversos: de um lado, o fato de que muitos funcionários, em especial os cargos de direção, eram políticos ou de famílias tradicionais do município ou, ainda, de outros municípios e até de fora do Estado, indicados ou apoiados pela administração estadual; além da relação, algumas vezes problemática, entre alunos do CERA e jovens da cidade (brigas, desavenças, competições, dentre outras); e o tratamento diferenciado que em alguns momentos foi dado à Instituição diante do “descaso” com a cidade; de outro, o fato de constituir um diferencial, não apenas pela localização geográfica considerada privilegiada, mas pela estética e qualidade dos materiais de suas edificações (algo “espetacular”). E, ainda, pelas intervenções na vida dos habitantes, que, por seu intermédio, pela sua existência naquele local, foram possíveis: o teatro apresentando anualmente um novo espetáculo, os campeonatos esportivos em seu espaço, as visitas e a abertura do refeitório nos finais de semana para atender a comunidade (nos primeiros anos de funcionamento), as festividades, as apresentações da fanfarra, a escolarização gratuita para os jovens e a ocupação deles, a possibilidade de comprar produtos (hortifrutigranjeiros) a preço inferior aos oferecidos no comércio local, os empregos

e a possibilidade de novos espaços de trabalho, a movimentação do comércio local por parte de alunos e funcionários, dentre outras.

Os aspectos abordados sobre a dinâmica institucional, em diferentes esferas, evidenciam que a transformação ocorrida com a privatização dos anos noventa não foi a única observada durante o período em estudo. Isto é, não se deve conceber que somente no momento em que o SENAR-AR/MS assumiu a administração da escola-fazenda ocorreu uma ruptura ou uma transformação em seu funcionamento. Na segunda gestão daquela década (1991-1993), portanto, como instância pública, ocorreu uma transformação significativa nos discursos e nas práticas, se comparadas com a década de oitenta (e que também não foi homogênea em todos os aspectos). Pode-se, também, afirmar outra mudança com a reativação da Fundação empreendida pelo governo “popular” ocorrida em 1999 e com a incorporação da escola-fazenda à Fundação UEMS no início da presente década.

Desse modo, foi por constatar que várias transformações ocorreram na Instituição, mesmo durante as várias gestões públicas que ali se efetivaram, que se optou em não utilizar como recurso de análise categorias como público e privado, estatal e não-estatal, visto que estas não dariam conta de caracterizar os momentos de transformações pelas quais a Instituição passou, nas décadas em estudo. Ainda que se deva admitir que a educação profissional técnica possua uma história no País imbricada em tal dicotomia, ou nela produzida e reproduzida, e que instituições privadas, por iniciativas diversas, estejam há algum tempo recebendo apoio dos cofres públicos para cumprirem a “tarefa” de profissionalização de jovens e adultos. Se uma questão relacionada ao “público” pode ser colocada no caso em estudo, ela diz respeito às formas pelas quais ali foram gestados os fundos ou recursos públicos, seu excesso ou escassez em alguns momentos, ou a flutuação dos cargos tanto técnicos como os de confiança, a cedência de pessoal ao SENAR-AR/MS como forma de subsídio à manutenção da Unidade por ele criada e outros. Portanto, problema cuja importância não deve ser negada e que constituiu um dos elementos das diversas configurações do caso em estudo, mas a ele não redutível.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Com referência à questão de “gestão” do fundo público, consultar o trabalho de Frigotto (2002, p. 81). Dialogando com outros autores explicita que não se tratava naquele momento (segunda metade dos anos de 1990) de “aumentar pura e simplesmente o tamanho de Estado na educação e saúde”, mas de que o Estado deveria ser permeado pelas ações da sociedade civil, objetivando a democratização dos processos de gestão: no método, na forma e no conteúdo.

O CERA esteve por duas décadas sob a gestão pública sem ser objetivamente ameaçado. Tal “segurança” permitiu que vários procedimentos deixassem de ser questionados, como: práticas “irregulares” ou “ilegais”, favorecimentos, abusos, omissões, o tipo de ensino e de práticas de campo desenvolvidos, a ausência ou o tipo de supervisão aos estágios em empresas e outras, mas, favoreceu também, que alguns desses procedimentos fossem colocados em destaque no momento que interessou, isto é, no momento em que dar visibilidade a esses procedimentos foi útil com vistas a reordenar seu funcionamento, dar-lhe outros rumos (anular a concessão ao SENAR-AR/MS, reativar a Fundação, incorporar a escola-fazenda à UEMS).

Ao que pareceu foi somente no momento em que a Instituição passou à gestão do SENAR-AR/MS, que “a” dicotomia público-privado entrou em cena, isto é, foi possível o estabelecimento de uma “diferença” entre o que vinha sendo feito, como havia funcionado até aquele momento, e o que se instituiu com a “nova” gestão. O enunciado da privatização foi tomado em discursos institucionais e também nas falas dos sujeitos da escola a partir daquele acontecimento - um antes e um depois do SENAR-AR/MS, e também “uma” gestão pública e outra privada, reduzindo todo o período e as transformações ocorridas, mesmo nas diversas gestões públicas, aos dois termos. A própria Instituição, sua existência, permitiu que tal enunciado funcionasse como “verdade”. Sob essa verdade com seu poder de interferir e condicionar os comportamentos justificou-se diferentes formas de hegemonia (sociais, culturais, econômicas). O que tal redução pode ainda ter produzido foi o esquecimento ou, no mínimo, a colocação em plano secundário do objetivo fundamental ao qual justificou a invenção da Instituição, isto é, a formação e profissionalização de jovens e o treinamento de trabalhadores rurais.

Resolveu-se bisbilhotar um pouco mais essas reviravoltas ocorridas, em especial a partir de meados dos anos de 1990, isto é, as intervenções e decisões políticas que afetaram a configuração institucional, e que também influenciaram as programações de normas e de condutas destinadas à formação/profissionalização dos escolares.

## **2 Breve diagnóstico: a nova configuração institucional da profissionalização média no “CERA”, ou melhor, no “CEPA”**

Em 1997, o SENAR-AR/MS denunciou o Termo de Concessão (Ofício/PCA/nº 021/97, de 1º/9/97) que havia firmado com o governo estadual, à Secretaria de Educação, pois era renovado anualmente desde 1994, solicitando apoio financeiro ao governo do Estado, além do cumprimento da cedência de pessoal, de serviços, técnicos e docentes - que vinha acontecendo anualmente e se encontrava pendente naquele ano - para dar continuidade à gestão da Unidade, afirmando uma crise financeira em decorrência da queda em sua arrecadação. Afirmava que tal fato estava inviabilizando os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, visto que vinha injetando parte dos seus recursos mensais, destinados ao treinamento de trabalhadores rurais, naquela Instituição de ensino técnico.<sup>17</sup>

Esse apoio e outros que foram buscados não ocorreram, permanecendo ainda o SENAR-AR/MS na gestão da escola até fins de 1998, quando tentou mais uma vez manter-se na direção da Instituição, solicitando ajuda ao governo recém-eleito do partido dos trabalhadores, que assumiu o Estado a partir de 1999. Além de não oferecer o apoio solicitado, um representante desse governo (que assumiu como secretário de Estado de Educação), mesmo antes de tomar posse fez visitas à escola a convite do superintendente do SENAR-AR/MS, reuniu-se com os funcionários demonstrando interesse em (re)estabelecer o vínculo governo/escola, ou melhor, retomar a escola-fazenda, objetivando utilizá-la como espaço de formação não somente de jovens, mas de trabalhadores rurais (dentre eles os ligados ao movimento sem terra e assentados), para capacitá-los por meio de cursos específicos.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> O SENAR, cujo sistema de arrecadação advém principalmente de recolhimento na fonte da comercialização de produtos agropecuários, teve uma redução significativa em sua arrecadação no período 1997-1998, ficando impossibilitado de injetar recursos para a manutenção da escola, tendo priorizado a capacitação de trabalhadores, em cursos de curta duração (educação profissional básica), para cumprir suas metas e não à educação profissional técnica. O então Superintendente do SENAR-AR/MS Elúcio Guerreiro de Carvalho levou, mais de uma vez, a questão ao Conselho Administrativo do SENAR-AR/MS, cujo presidente ocupava também a função de presidente da Federação de Agricultura de Mato Grosso do Sul (FAMASUL), buscou apoio do governo estadual e de instituições privadas sem, contudo, conseguir investimentos concretos para manter a escola sob a gestão daquela Instituição do sistema “S”. Quanto aos trabalhadores, a Secretaria de Educação havia firmado com o SENAR-AR/MS um convênio (05/94-P, 6/4/94) para cedência de pessoal renovado anualmente.

<sup>18</sup> A eleição de um governo do partido dos trabalhadores no Estado de MS constituiu um acontecimento significativo e ímpar, se localizado e relacionado com a história política local, na qual se revezavam os mesmos partidos e os mesmos homens públicos ligados à oligarquia rural. Parece ser possível afirmar, após dois governos consecutivos daquele partido, ter sido aquela gestão do Estado

Nos primeiros meses do governo do partido dos trabalhadores no Estado (1999), a escola-fazenda foi alvo de cuidadosa atenção: momento em que se “reativou” a Fundação CERA, instância mantenedora da escola, visto que havia sido desativada quando fora firmado o Termo de Concessão de Uso com o SENAR-AR/MS com vigência a partir de 1994; criou-se uma Escola estadual objetivando oferecer ensino médio; instituiu-se uma Comissão com a finalidade de realizar levantamento da situação física e do estado de conservação dos patrimônios da Fundação, que haviam estado por cinco anos sob a responsabilidade do SENAR-AR/MS; firmou-se um protocolo de cooperação educacional entre a Secretaria de Educação, a Fundação CERA e o SENAR-AR/MS, para treinamento de trabalhadores rurais e alunos do curso técnico; e, ainda, extinguiram-se 250 cargos previstos à Fundação CERA (desde 1989), permanecendo os funcionários que estavam atuando vinculados à Secretaria de Educação e alguns de confiança.

Mas essa reativação da Fundação teve curta duração, pois, no final do ano seguinte, ela foi extinta e seu pessoal e as funções foram redistribuídos para o quadro permanente da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como seu patrimônio foi a ela incorporado. Portanto, decisões políticas diversas foram tomadas produzindo um novo cenário institucional, no qual o Estado, representado na figura da Universidade, retomou as rédeas da situação. Diversos aspectos poderiam exemplificar as relações de forças e o jogo de interesses que se efetivaram naquela Instituição escolar naquele momento histórico.<sup>19</sup>

Dentre eles pode-se citar a “discreta” instalação da Universidade naquele espaço, que começou alguns anos antes. A implantação de uma Faculdade de Zootecnia em um espaço circunscrito da escola-fazenda foi prevista desde a assinatura do termo de concessão firmado entre Fundação CERA e o SENAR-AR/MS, no final de 1993, sendo este o único e decisivo aspecto assegurado ao concessor. No período em que o SENAR-AR/MS administrou a escola-fazenda (1994-1998), fazendo dela uma extensão de suas práticas educativas no Estado, a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) instalou-se no

---

produtora de uma nova configuração política, entretanto, talvez mais simbólica do que produtora de uma nova realidade social.

<sup>19</sup> Conforme Decreto nº 9.341, de 15 de janeiro de 1999 (DO. nº 4.939, 18/1/1999); Decreto nº 9.341, de 15 de janeiro de 1999 (DO. nº 4.969, de 31/3/1999); Extrato do Protocolo de Cooperação Educacional, de 11 de julho de 1999 (DO. nº 5.060, de 15/7/1999); Decreto nº 9.652, de 1º de outubro de 1999 (DO. nº 5.114, de 4/10/1999); Lei nº 2.152, de 26 de outubro de 2000 (DO. nº 5.376, de 27/10/2000). Esta Lei definiu uma outra estruturação ao poder executivo do Estado, no governo do PT, extinguindo várias instituições, dentre elas a Fundação CERA e criando outras.



local com a implantação e o início do funcionamento daquela Faculdade, que implicou a construção de novas instalações, prolongamento da edificação escolar existente. As relações instauradas entre escola-universidade naquele momento somente na aparência foram plenamente amistosas.<sup>20</sup>

O acontecimento da reativação/extinção da Fundação CERA pode exemplificar melhor as relações de forças que naquele espaço-tempo se configuraram e suas contradições. O Decreto n° 7.964, de 4 de outubro de 1994 (MATO GROSSO DO SUL, 1994, p.1), tratou da “[...] desativação e extinção da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana”, sendo elaborado com vistas a regularizar a presença do SENAR-AR/MS, como mantenedor da escola-fazenda no seu primeiro ano de gestão, em 1994. O texto desativou a referida Fundação e estabeleceu um prazo de trinta dias, a contar de sua publicação, para que fossem tomadas as medidas legais necessárias à promoção de sua “extinção”, encarregando deste papel as Secretarias de Estado de Educação e de Administração.

Tratava-se naquele Decreto da extinção da Fundação e não do Centro (escola), conforme se encontra explicitada tal orientação: “Art. 1° - Fica desativada a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA, cabendo à Secretaria de Estado de Educação promover a sua extinção” (MATO GROSSO DO SUL, 1994). Contudo, logo abaixo o texto legal, além de estabelecer um prazo, envolve outra secretaria: “Art. 5° - Fica estabelecido o prazo de 30 (trinta) dias para a Secretaria de Estado de Educação, em conjunto com a Secretaria de Estado de Administração, promover as medidas administrativas legais para a efetivação da extinção da Fundação CERA” (MATO GROSSO DO SUL, 1994). Contudo, tal prazo não foi cumprido, ficando a Fundação desativada, mas não extinta, constituindo o que se pode chamar de um “ilegalismo” consentido, que veio posteriormente a facilitar sua “reativação”.

---

<sup>20</sup> No Termo Administrativo (28/12/93) assinado entre Fundação CERA e SENAR-AR/MS em 1993, estava prevista a utilização de parte do imóvel pelo concessor (FCERA/SED), com área prevista “de 3.000 m<sup>2</sup>, já previamente demarcada e separada pelas partes, visando à instalação e ao funcionamento da Faculdade de Zootecnia, a ser implantada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sem ônus para o Concessor”. A relação entre escola-universidade foi em alguns aspectos de animosidade, mas não formalizada, que passou por diferentes momentos/lugares das práticas cotidianas: certa hierarquização entre o saber técnico/médio e o saber universitário/superior, que se efetivou em atividades cotidianas como, por exemplo, as realizadas nos setores de produção por funcionários e alunos dos cursos técnicos (Meio Ambiente e Agropecuária) e, de outro lado, as aulas práticas utilizando os mesmos setores e a organização de campos experimentais desenvolvidos pelos professores/alunos do Curso de Zootecnia; além de uma infinidade de outras pequenas “distinções” produzidas e reproduzidas no dia-a-dia.

Foram esses os acontecimentos e as decisões tomadas: em 1993, o SENAR-AR/MS criou uma Unidade Operativa denominada “Centro de Referência Técnica Rural” em Aquidauana e assinou com a Fundação CERA um Termo de Concessão de Uso Gratuito da escola-fazenda.<sup>21</sup> No ano seguinte assumiu a Unidade e criou uma escola de 2º grau, onde passou a oferecer o curso técnico, desativando a escola de ensino fundamental ali existente desde o início dos anos de 1990. O governo do Estado desativou, então, no mesmo ano, a Fundação CERA e deu prazo para sua extinção, prescrição esta que não ocorreu; o novo governo eleito (1999-2002) reassumiu a escola-fazenda e reativou a Fundação, aproveitando-se do “esquecimento” dos secretários de Educação e Administração do governo anterior. Reativação esta que não completou dois anos, já que em 2000 ela foi finalmente extinta e tudo o que estava sob sua responsabilidade (pessoas e bens) foi incorporado à instituição denominada Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Como o poder se exerce e não se detém, interessou observar esse “esquecimento” ocorrido e, em especial, uma “memorização” que possibilitou a lembrança fundamental de que esse “esquecimento” estratégico havia um dia, no passado, ocorrido. Talvez mais um acaso, cujas várias “coincidências”, entretanto, despertaram a curiosidade de investigar esse aspecto mais detalhadamente.

Ao observar com mais atenção os documentos que legitimaram a desativação, reativação e extinção da Fundação CERA nos dois governos diferentes envolvidos, pode-se constatar que um dos representantes do governo estadual, a então Secretária de Estado de Educação, que em 1994 assinara o Termo Administrativo concedendo a escola à gestão do SENAR-AR/MS e que também assinou o Decreto nº 7.964/94 desativando a Fundação - e “esquecendo-se” de extingui-la - desempenhou papel importante na reorganização da Instituição, na efetiva extinção da Fundação CERA no final daquela década e, posteriormente, nos procedimentos de incorporação de seu patrimônio e pessoal à UEMS, ocupando em 2001 a função de pró-reitora de ensino desta Universidade.

---

<sup>21</sup> Conforme o Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 18) no item “Situações levantadas em relação à extinta Fundação CERA e da Unidade de Ensino”, a criação da Unidade Operativa pelo SENAR-AR/MS em Aquidauana foi tratada nos seguintes termos: “Em 1993, antes de o Executivo Estadual **desativar** a Fundação CERA e determinar sua **extinção** o SENAR antecipou-se e criou uma Unidade Operativa denominada ‘Centro de Referência Técnica Rural’ com vistas [a] firmar um ‘Termo Administrativo de Concessão de uso Gratuito’ da Fundação CERA, objeto do processo nº 13/032358/93”, explicitando o entendimento de uma ação precipitada porque “ilegal” do SENAR ou, no mínimo, estratégica.

Mas pode não ter sido somente disso que se tratou. Pode-se ainda, e para além do aspecto individual, remeter ao “velho problema”, ou a outra oposição que ainda cerca nosso presente, entre o público e o privado. A concessão feita ao SENAR-AR/MS, como instância privada, por parte da Fundação com a interveniência da Secretaria, pode não ter constituído algo tão simples, plenamente aceitável e, neste caso, o dito “esquecimento estratégico” (mas também sua rememoração) poderia ser concebido como uma resistência ocorrida no interior da instituição pública ou, ainda, uma estratégia que assegurou a “permanência” daquela Instituição, tão cobiçada, em condições de renascer no momento oportuno sob o domínio público.

Em documento disponível no Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), que se denominou simbolicamente, neste trabalho, Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 26), encontra-se explícito que a Secretaria de Estado de Educação/MS e o Núcleo Educacional de Aquidauana “[...] não tomaram as providências quanto à extinção da Instituição conforme determinava o Decreto n° 7.964/94”, o que parece ter permitido sem maiores complicações sua reativação como direito de Estado, quando interessou: “A não extinção da unidade mantida pela extinta Fundação concedeu ao Governo do Estado o direito de reassumir a referida unidade e concedeu a mesma nova denominação”.

Esse anacrônico fragmento legal não diz respeito à Fundação, mas a não extinção do Centro (escola) por ela mantido. Entretanto, observou-se que o SENAR-AR/MS, ao assumir a Unidade, precisou montar processo para regularizar tanto a escola como os cursos que por ele seriam oferecidos, já que a extinção da Fundação (consequentemente do Centro por ela mantido?) havia sido prescrita.<sup>22</sup>

No início de março de 2001, a Universidade, então assumindo a gestão de toda a Unidade, enviou uma correspondência ao Secretário de Estado de Educação, que explicitamente esclareceu o impasse ao qual se chegou, nos anos seguintes após

---

<sup>22</sup> Denominou-se Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001), ao processo disponível no Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), que resultou dos levantamentos realizados na Instituição pela Comissão instituída a pedido da UEMS (Resolução “P” SED n° 394/01, 12/3/2001) “[...] com a finalidade de realizar estudos com vistas à regularização do Curso Técnico de Educação Profissional oferecido pela Fundação Centro de Educação Profissional de Aquidauana”. Esse documento contempla a parte legal da Fundação CERA e dos cursos ali oferecidos no período em estudo: Técnico em Agropecuária, Técnico em Meio Ambiente e Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), além de um parecer conclusivo da referida Comissão. Enfim, uma tentativa do ponto de vista legal de sintetizar o arquivo daquela Instituição de ensino.

a saída do SENAR-AR/MS e início daquela gestão, em relação ao funcionamento da Instituição:

[...]. - os Atos Normativos que dizem respeito ao extinto CERA não clarificam sua trajetória histórica; [...]; - que no dia 14/02/2001, uma equipe desta Universidade esteve no município de Aquidauana para uma visita de reconhecimento, bem como efetuar levantamento da real situação daquela instituição; - que por ocasião da visita anteriormente mencionada não foi possível verificar com profundidade o histórico do extinto CERA, assim como a legalidade de funcionamento do curso Técnico em Agropecuária em execução; - que nas dependências do extinto CERA encontra-se instalada e em funcionamento a **Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira** que **aparentemente** incorporou a Educação Profissional Curso Técnico em Agropecuária (OF./UEMS, 1º/03/01, p. 1).

Em decorrência dessa situação repleta de dúvidas decidiu-se ainda, naquele momento, entre outros aspectos, pela necessidade de constituir uma comissão com objetivo de realizar “um levantamento rigoroso”:

[...] no que diz respeito: a) trajetória histórica do extinto CERA, juntando para tanto toda legislação desde a sua criação; b) levantamento dos atos de autorização de funcionamento e/ou de reconhecimento do curso oferecido desde o início de suas atividades; c) levantamento através das Atas de Resultados Finais, quadros curriculares, matrículas entre outros documentos, da forma de oferecimento do curso; d) verificar se a EE Geraldo Afonso Garcia Ferreira incorporou o curso quando de sua instalação nas dependências do extinto CERA; e) decidir sobre a melhor forma de regulamentar a situação constatada (OF./UEMS, 1º/03/01, p. 2)

Todos esses elementos descritos serviram de argumentação ao secretário de Educação, dentre outras questões, para constituir a Comissão objetivando “[...] a regularização do curso oferecido naquela instituição e emitindo a documentação dos alunos, levando em consideração o que é legal e o direito por eles adquirido no ato da matrícula” (Idem).<sup>23</sup>

Alguns dias após o envio desse ofício, o Secretário de Estado de Educação baixou uma Resolução (D. O. n° 5.466, de 13/3/01, p.18) constituindo a Comissão solicitada pela Universidade Estadual, composta de cinco membros, sendo quatro

---

<sup>23</sup> A decisão foi tomada em reunião com representantes da SUPED/Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional/SED, conselheira do CEE/MS, Diretora da Escola de Saúde de Educação Profissional e Pró-Reitora de Ensino da UEMS, na data de 22/2/2001, quando ocorreu uma “[...] tomada de decisões referentes a alguns assuntos, entre os quais, a necessidade de constituir uma comissão” (Ofício/UEMS, 1º/3/01), que seria formada por dois técnicos da Secretaria de Educação, o Assessor Técnico do Município de Aquidauana e um técnico da UEMS.

vinculados à Secretaria de Educação e um representante da UEMS, objetivando a “[...] regularização do Curso Técnico de Educação Profissional oferecido pela Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana”, que continuava sendo oferecido em módulos, de forma concomitante ao ensino médio, isto é, independentemente daquele ensino e sem cessar de abrir vagas anualmente desde a saída do SENAR-AR/MS em 1998. O trabalho dessa Comissão foi, pois, condensado no “Dossiê” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001).

Esse documento e outros consultados explicitam, ainda, que as mudanças e os ajustes necessários para assumir a Instituição de mais de vinte anos de existência não parecem ter sido muito fáceis à nova gestora, em especial, a tentativa de tornar uma instância repleta de reviravoltas e ilegalismos em conformidade com as prerrogativas legais. Talvez seja mais adequado dizer, criar leis que integrassem os inúmeros ilegalismos cometidos pela Instituição, inclusive os mais distantes no tempo, conforme alguns documentos consultados explicitam. Mas foi mais ainda: a “simples” regularização de um curso parece ter constituído um empreendimento de grande porte, que afetava não somente a vida dos escolares. Pelo explícito na documentação, esse problema dito central, isto é, a garantia do “direito adquirido” pelos jovens com a matrícula constituía um problema a ser solucionado pela “nova” administração. Observa-se, também, que nenhuma preocupação foi colocada sobre o ensino que vinha sendo efetivamente oferecido, isto é, com a proposta de formação geral e a profissionalização dos envolvidos ou com a forma modular que já havia sido adotada e que em momento algum foi questionada na documentação.

O momento datado em que começou a se configurar essa última transformação singular no caso em estudo, momento em que se tentou fazer mais uma vez convergir a instituição e os discursos, o visível e o enunciável, foi o final dos anos de 1990 e início desta década. Tentativa esta que encontra no Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001), não a única, mas sem dúvida, sua expressão mais acabada. Isto porque o referido documento constituiu um instrumento institucional com vistas a (re)ordenar as práticas, (re)formular o vivido (divulgando suas falhas, ajustando-as e integrando-as), de modo a contemplar as mudanças em curso e o porvir, propondo soluções para que prosseguisse, mas de um modo diverso.

A Conclusão no Dossiê da Comissão (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 27) explicita uma variedade de irregularidades cometidas anteriormente – porque consentidas - na escrituração e no funcionamento dos cursos em diferentes

momentos, não se limitando a um ou outro dos mantenedores e orientando a direção (UEMS) a tomar as seguintes providências.

[...] a) procurar localizar em seus arquivos documentos que comprovem a Validação de Estudos do Curso Técnico em Agropecuária relativo aos anos de 1976 e 1977 [quando iniciam as primeiras turmas do curso]; b) requerer ao CEE/MS a desativação do Curso Técnico em Agropecuária; c) garantir a expedição de diplomas aos alunos que iniciaram o Curso Técnico em Agropecuária no ano de 1997 e concluíram no ano de 2000; d) expedir certificado de qualificação profissional de nível básico aos alunos que iniciaram o curso Agropecuária em 1998, 1999 e 2000 [na forma concomitante ao Ensino Médio]; e) solucionar o problema dos Diplomas que se encontram registrados com ato de reconhecimento incorreto e qual denominação deverá ser registrada nos Diplomas que vierem a ser expedidos na data atual.

Vê-se que várias questões apontadas nesse fragmento explicitam irregularidades a serem corrigidas e integradas em novos procedimentos legais com vistas à continuidade da oferta do curso técnico. A localização e a distribuição do arquivo geral da Instituição em questão talvez contribuam para clarificar a situação. Buscar neles documentos específicos constitui um desafio. A evidência do descuido com o arquivo, com sua história, pode ser observada pela forma em que muitos documentos das diferentes administrações, da produção, do pessoal e mesmo ligados ao ensino, foram encontrados, acondicionados em um depósito junto a objetos em desuso e insumos agrícolas. Neste depósito foram encontrados, por exemplo, os livros-ata de criação da Fundação, do Centro e de reuniões dos Conselhos (curador e diretor), plantas baixas originais da organização arquitetônica da década de 1970, processos, material dos seletivos, ofícios dos anos setenta e em especial da década de noventa, controles de pessoal e da produção agropecuária, relatórios do ensino, das construções, projetos e uma infinidade de outros documentos, alguns se definindo pela ação do espaço-tempo.

Esse lugar, hoje ocupado pelo arquivo geral da Instituição, evidencia a importância dada aos registros do vivido e ainda permite observar que não foi a partir dele ou lançando mão de seus resultados que se pretendeu, naquele momento, produzir as “novas” regras. Tratava-se antes de esquecê-los, no presente e o mais rápido possível. Exceto, como se pode observar nas providências elencadas no Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001) no que diz respeito à escrituração da vida escolar dos alunos, que conta com um espaço específico, ainda que pouco adequado, nas dependências onde hoje funciona a escola de ensino médio. Mesmo

em relação a documentos que dizem respeito ao funcionamento da habilitação técnico em agropecuária, explicitou-se a inexistência ou o sumiço de processos, conforme constatado pela Comissão:

[...] evidencia-se que o curso foi oferecido irregularmente nos anos 1976 e 1977. O parecer nº 317, de 10/12/81, aprova grades da habilitação em questão e define que o processo de Validação de Estudos deve converter ao interessado para atender exigências contidas no Parecer 53/80. Entretanto, não nos foi possível ter acesso ao Processo de Validação para confirmar qual período encontrava-se irregular, haja vista que alguns processos não foram localizados (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 20).

Ao que parece, foi por se desejar estabelecer “novas” regras, justificar as mudanças que estavam operando desde fins dos anos noventa, que certas “irregularidades” foram dadas a ver e dizer, visto que a referida escola funcionou durante mais de vinte anos diretamente vinculada à Secretaria de Estado de Educação, sem ter sido “incomodada” por tais irregularidades ou ilegalismos, ou, dito de outro modo, ao longo de décadas não foram criados empecilhos ou limites rígidos ao seu funcionamento. Mas, foi mais do que isso. Foi certa relação de forças que fez funcionar no final dos anos noventa uma “nova” função para a Instituição.

De 1994 a 1998, a escola-fazenda vinha sendo administrada pelo SENAR-AR/MS, serviço este que no Estado esteve e ainda está vinculado aos médios e grandes produtores rurais (já que os pequenos produtores como os instalados em assentamentos e os de economia familiar, habitualmente não se associam aos sindicatos patronais) - e que voltou a ser alvo de interesse governamental, no momento em que os homens públicos deixaram de ser os mesmos ou ter somente os mesmos interesses que os agropecuaristas representados pela Federação de Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso do Sul (FAMASUL) e o SENAR-AR/MS.

Interesses que permitiram vir à luz pelo menos algumas das “irregularidades” cometidas, em especial, durante a privatização da Instituição, fruto de parceria entre a Fundação CERA e o SENAR-AR/MS. A gestão deste é mostrada no Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001) como exemplar em irregularidades, dentre as quais: na documentação não consta o regimento escolar aprovado durante sua gestão; se apropriou do nome “CERA” indevidamente; fez funcionar cursos sem autorização; não compatibilizou quadros curriculares com atas de resultados finais

(curso de Meio Ambiente). Tal constatação pode evidenciar várias coisas e ao mesmo tempo: de um lado, o modo como o SENAR-AR/MS lidava com as formalidades da educação escolarizada, tomando suas decisões sem as devidas autorizações; de outro, demonstra a ausência da Secretaria na Instituição, em seu papel de supervisão; e, ainda, um jogo de forças, inscrito na difícil relação que entre essas instâncias educacionais se efetivava, dentre outras.

Mesmo com os vários interesses em jogo e a intervenção do governo e da Universidade na Instituição, sua “recuperação” no final dos anos de 1990 não parece ter sido algo totalmente planejado. Ela contou com acasos diversos, dentre eles: os problemas na queda da arrecadação do SENAR-AR/MS e disso a denúncia do Termo Aditivo; o não apoio do governo ao subsídio público solicitado pelo SENAR-AR/MS em 1997-1998; a própria indisposição de membros do conselho administrativo do SENAR-AR/MS e de outros seus empregados em relação aos investimentos na escola-fazenda, em detrimento de sua “missão” junto aos trabalhadores rurais; a não extinção da Fundação em 1994; dentre outros.

A Conclusão do Dossiê (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001), elaborada pela Comissão, então orienta a UEMS a proceder para solucionar ou ao menos ajustar toda a problemática encontrada no arquivo da Instituição. Além da incorporação das funções, pessoal e patrimônio do “extinto CERA” e da definição de “como” deveria ser a oferta de educação profissional, que constituiu uma problemática para a Universidade, visto ser uma novidade em suas funções, elencou várias outras providências que lhe competiam, nos seguintes termos:

[...]: a) efetuar o levantamento dos móveis e equipamentos que estão sendo utilizados na EE Geraldo Afonso Garcia Ferreira [escola de ensino médio], uma vez que o patrimônio que lá se encontra foi incorporado à Fundação UEMS; b) definir as políticas para a educação profissional; c) reformular o Regimento contemplando a Educação Profissional de nível técnico e tecnológico; d) reformular a Resolução que define a estrutura da Fundação UEMS para atender esta modalidade de ensino da Educação Básica; e) criar os Centros de Educação Profissional ou Escolas Técnicas Profissionais que se fizerem necessárias; f) definir junto aos seus órgãos colegiados que tipo de atendimento será adotado na instituição de Aquidauana, se em tempo integral ou parcial e que tipo de documento será firmado junto a SED/MS para que a EE Geraldo A. G. Ferreira possa usufruir além dos móveis as dependências do imóvel; g) constituir comissão para definir a Proposta Pedagógica e o Projeto do Curso com previsão para início em agosto/2001; h) proceder esclarecimentos e a divulgação sobre a oferta do(s) curso(s) junto a comunidade local; i) propiciar aos professores e técnicos que atuarão nos Projetos de Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico estudos sobre as normas que regulamentam esta modalidade ensino da Educação Básica; j) solicitar



junto aos órgãos competentes dos Sistemas Nacional e Estadual de Ensino os atos legais para funcionamento dos cursos que se fizerem necessários; k) redefinir o uso do espaço físico entre a EE Geraldo A. G. Ferreira e o futuro Centro de Educação Profissional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 28).

Esse texto conclusivo com vistas à regularização da situação do curso técnico explicita uma série de procedimentos que deviam ser efetivados objetivando a oferta da educação profissional técnica. Deixa evidente a relação de desigualdade que se instaurou entre a Universidade, como instância central de decisão, e as duas instituições secundárias ou a dependência destas em relação àquela. Mais ainda, aponta explicitamente a importância não apenas de que houvesse uma continuidade, mas indica a necessidade da criação de centros ou escolas técnicas, em uma projeção de ampliação da oferta desta modalidade de ensino, que naquele momento não tinha ainda sua existência questionada. Dessa matéria foi preciso então indagar “como” efetivamente está funcionando a escola-fazenda atualmente, com a gestão da UEMS e após os encaminhamentos contidos naquele documento e as transformações que vêm ocorrendo com a profissionalização média.

Funcionam atualmente no local três instituições: uma escola estadual de ensino médio, vinculada à rede estadual de ensino, e uma unidade da UEMS, que oferece o curso de Técnico em Agropecuária, e os cursos superiores de Zootecnia, de Agronomia e de Engenharia Florestal, como também o curso de pós-graduação, nível de mestrado, em Agronomia, tendo ocorrido seleção para os dois últimos no final de 2008. As edificações foram ampliadas e reformas vêm sendo realizadas, com especial cuidado aos laboratórios. Os alojamentos destinados de 1976 até fins dos anos de 1990 aos alunos internos estão sendo transformados em laboratório cuja reforma tem deixado professores do ensino superior, seus futuros usuários, entusiasmados. Descrição esta que evidencia o investimento e a preocupação central com a formação superior na Instituição.

Por outro lado, continua sendo oferecido o curso Técnico em Agropecuária, na forma modular (eram seis módulos em 2000 e atualmente foram reduzidos para quatro, mais o estágio supervisionado), tendo sido criado para tanto, em 2001, o Centro de Educação Profissional de Aquidauana (CEPA), fazendo desaparecer, pelo menos oficialmente, a inscrição “CERA”. Quanto ao curso regular de ensino médio observa-se, em função da própria legislação em vigor, certa “concepção profissionalizante” referente ao domínio “científico e tecnológico” (distribuídos nas

áreas de conhecimentos), além de se encontrar inscrita no final dos anos 1990 em seu Quadro curricular (1999; 2000) uma “parte diversificada”, amplamente voltada à formação agropecuária. Esse aspecto foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, p. 14) ao instituí-lo como uma “parte” da organização curricular, mesmo não dando ênfase à profissionalização, mas ao desenvolvimento e à consolidação de conhecimentos das áreas exigidas “referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas”.

No caso em estudo, a separação entre médio e técnico, ocorrida no final da gestão do SENAR-AR/MS, não significou uma diminuição da carga horária destinada à preparação e/ou formação para o trabalho e nem mesmo no total das duas formações, já que um jovem que concluiu os dois cursos no início desta década precisou cumprir aproximadamente cinco mil horas-aula. Porém, esse “tempo” foi condensado em três anos e não mais em quatro como foram nos anos de 1990. Essa forma de oferta pode estar implicando várias coisas, conjuntamente: uma disjunção entre ensino médio e técnico e a desarticulação entre as áreas de conhecimento; uma concepção profissionalizante presente no próprio ensino médio; uma limitação das atividades práticas agropecuárias em função da fragmentação em módulos; além do aumento do tempo do aluno destinado à parte teórica nesse nível de escolaridade. Portanto, a exigência de mais educação, mais escolarização e formação veiculadas nos discursos da passagem do século não devem ser apreendidas de forma extremada, com “pessimismo” ou “otimismo”, devem antes ser problematizadas levando em conta singularidades, como o caso CERA.

A reforma educacional dos anos de 1990 pretendeu modificar os sistemas de ensino e impôs-lhes a difícil tarefa de redefinir suas propostas curriculares, além de mais uma vez ter colocado em polos opostos ensino médio (para a vida) e ensino técnico e tecnológico (para o trabalho). Dicotomia esta que foi tomada no caso em estudo como “a” alternativa desde o final da gestão do SENAR-AR/MS e não modificada pela atual administração, mesmo com a possibilidade legalmente assegurada (Decreto n° 5.154/04).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Com a reforma educacional, uma gama de estudos foi produzida fazendo a crítica à organização da educação média e profissionalizante no País, ajudando a constituí-la como campo a ser pensado e problematizado na atualidade: Ferreti (1997; 2000) analisa a reforma educacional ocorrida nos anos de 1990, logo após a homologação da legislação, explicitando que as proposições nela contidas foram determinantes à formação geral e específica, mas também promoveram mudanças significativas no ensino médio. Afirma ainda em outro texto que uma “concepção profissionalizante” está inserida mesmo no ensino médio, no domínio de aspectos científicos e tecnológicos; a coletânea de textos

Os limites decorrentes dessa “opção” foram explicitados à reitoria da Universidade logo que esta assumiu a escola-fazenda, em 2001, tanto no que dizia respeito à oferta de ensino médio, como do curso técnico, considerando serem os alunos os mesmos matriculados nos dois cursos e cujo espaço-tempo constituiu, então, objeto de atenção:

1º- [...]. Como agora temos duas entidades ministrando os cursos a estes alunos, os mesmos deverão ter horários distintos para os dois cursos, bem como para as escalas nos setores produtivo-didáticos, dessa forma o Quadro Curricular deverá ser mudado, inclusive para a 2ª e 3ª série. 2º - A parte diversificada destinava-se a atender ao Ensino Técnico oferecendo disciplinas que constavam no currículo dos dois cursos, pois já estaríamos trabalhando disciplinas técnicas, mas dentro da carga horária do Ensino Médio, assim sendo não há necessidade de que essas disciplinas continuem constando nos dois cursos (EE Geraldo A. G. Ferreira, OF. nº 001/2000, 09/01/2001).

Além disso, ocorreu naquele momento uma unificação do currículo do ensino médio para todas as escolas estaduais, desconsiderando desse modo as particularidades institucionais ou, de outro lado, permitindo que tal unificação servisse de argumento ao não atendimento das especificidades locais:

[...]. 3º - Há ainda a questão da Secretaria da Secretaria de Estado de Educação, através de Resolução/SED nº 1.453, de 18/12/00, ter instituído o Plano Curricular Unificado de Ensino Médio para todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo que, a princípio, temos que nos adequar ao mesmo (Idem).

Quanto à oferta do curso técnico em agropecuária, inicialmente assumida pela Escola Estadual Geraldo A. G. Ferreira, outras questões que dizem de perto sobre a comprovação da formação dos alunos foram explicitadas no documento:

---

organizada por Frigotto (2000) constitui uma referência das preocupações daquele momento com o campo da educação e do trabalho. A maioria dos trabalhos dessa coletânea foi apresentada no Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” (GT-9) na 20ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED); destacou-se o trabalho encomendado de Kuenzer (2000a), no qual a questão teórico-metodológica desse campo e o papel social da escola são tomados como objetos de preocupação. Outra referência que pode ser consultada é o texto de Castilho e Pereira (2003), onde retomam os textos publicados no periódico do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Conforme ainda o Dossiê Ensino Médio, apresentado por Kuenzer (2000b), no qual se encontra o texto “Ensino médio agora é para a vida”. Disponível no periódico: Educação e Sociedade (2000), revista da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

[...]. 2º - A partir de 1998, o SENAR, na época entidade mantenedora da Escola de 2º Grau CERA, implantou um curso com nova estrutura, separando-se Ensino Médio e Ensino Técnico. Em janeiro de 1999 a Fundação CERA assumiu então a Escola, com 03 turmas para a 2ª série e 90 (noventa) alunos aprovados no Exame Seletivo realizado em dezembro de 1998, aptos a se matricularem na 1ª série. Dessa forma foi dada continuidade nos trabalhos, enquanto se negociava com os órgãos competentes a regularização do referido curso. Infelizmente até o término do ano 2000 não foi possível a concretização desse fato, principalmente pelo motivo do curso ter se iniciado sem a prévia autorização [que deveria ter sido solicitada pelo SENAR]. 3º - Assim sendo, a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está recebendo os alunos de 1998, 1999 e 2000 com várias matérias estudadas, alguns módulos já concluídos que não poderão ser certificados pelo nível técnico da Educação Profissional, mas sim pelo nível básico para fazer-se aproveitamento de estudos (EE Geraldo A. G. Ferreira, OF. n.º OO1/2000, 09/01/2001).

Duplo problema: a difícil tarefa de conciliar o currículo do curso médio e do técnico e as mudanças consecutivas de mantenedoras (SENAR-AR/MS, Fundação CERA, UEMS) ocorridas em um curto espaço de tempo. Descartada a possibilidade de integrar educação geral e profissional, a oferta do curso técnico na forma de módulos independentes tem corroborado com a produção de técnicos para o setor agropecuário com maior rapidez e economia. Tem aumentado o número geral de alunos formados na Instituição, em especial, considerando que cada um deles efetua duas matrículas, uma no curso médio e outra no técnico e, também, dos jovens que possuem ensino médio e podem ali cursar apenas o técnico. Além desse aspecto, a duração do curso técnico pode ser bem reduzida, inferior a dois anos, se os módulos estiverem sendo oferecidos.<sup>25</sup>

Outro aspecto que caracterizou a Instituição estudada foi a concorrência quase sempre três, quatro vezes, superior às vagas ofertadas nos seletivos, e que tem

---

<sup>25</sup> Efetivamente, o número de concluintes/ano como formação média (seja ela ensino médio e/ou educação profissional) aumentou na Instituição. Nos dois últimos anos da administração do SENAR-AR/MS, 1997 e 1998, formaram-se 44 e 41 técnicos respectivamente; em 1999 concluíram 63; em 2000 foram 49, além de 94 concluintes do ensino médio, totalizando 143 formandos; no ano de 2001, formaram-se 92 técnicos e 91 alunos do ensino médio, totalizando 183 concluintes; em 2002, foram 77 técnicos e 74 no ensino médio, em um total de 151 formandos. Resultado este que evidencia, nos dois últimos anos citados, um equilíbrio das matrículas nos dois cursos e demonstra a expressiva produtividade institucional se considerar o número efetivo de jovens que concluiu os cursos. Resultado que, para além das possibilidades efetivas de trabalho/emprego, contribuiu não somente com a formação, mas para somar positivamente nas estatísticas da educação escolarizada e para comprovar os investimentos estatais na esfera educacional. Mas essa relação de equivalência no número de concluintes do ensino médio e do técnico tem sofrido mudanças, indicando outra tendência que é a de formar mais rapidamente técnicos do que concluintes do ensino médio: em 2003 e 2004, formaram-se respectivamente 58 e 57 técnicos e 37 e 33 no ensino médio; diferença que se acentuou em 2005, quando concluíram 92 no técnico e 52 no médio, cf. informações obtidas no arquivo escolar da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira e do Centro de Educação Profissional (CEPA).

sofrido transformações. Segundo depoimento (2009) da ex-diretora e ex-secretária da Fundação CERA, atualmente secretária da UEMS, na última abertura de inscrições para o processo seletivo, no final de 2008, evidenciou-se uma diminuição acentuada da concorrência para o curso técnico se comparada a períodos anteriores.

Em 2001, uma matéria jornalística intitulada O CERA que Estávamos Construindo (ROSSI, 2001, p. 4) explicitou um certo posicionamento sobre as limitações e expectativas em relação ao ensino técnico, considerando a gestão da UEMS:

[...]. Por muitos altos e baixos já havia passado a FCERA, mas nenhuma provação tão contundente, que chegasse a implicar a extinção de uma das melhores escolas agropecuárias do país. Dizer que tudo continua da mesma forma que só mudou seu sistema mantenedor é pura balela. Nenhuma universidade vai dar prioridade ao ensino técnico e fazer “educação com produção”, como era o lema do CERA. O próprio SENAR, cujos objetivos são voltados para a formação de mão de obra, não demorou 5 anos para perder o interesse pelo CERA. E a UEMS nunca teve interesse pelo curso técnico, senão pelo seu complexo patrimonial.<sup>26</sup>

A matéria seguiu demonstrando como vinha sendo possível, nesse “complexo patrimonial” tão singular e desejado, articular “educação e produção”, partindo, para tanto, da última gestão desenvolvida antes da incorporação pela UEMS. A matéria levou efetivamente em conta a produção - representativa da tão almejada e inatingível autossustentação e, portanto, independência política e financeira da Instituição:

Foi esse complexo que pegamos para administrar em 1999. Tínhamos então uma dotação orçamentária de R\$ 705.000, cerca de 40% a menos das dotações de outros tempos. Desse total, foram gastos R\$ 596.000, sendo que cerca de R\$ 100.000 gerados pelo trabalho da própria instituição. Administrando a Fundação com racionalidade, logramos reduzir o custeio da máquina em 50%. Todo equipamento agrícola foi posto em funcionamento, inclusive com o reaproveitamento dos espaços para aumentar a produção. Tudo que a imaginação permitia foi feito nesse sentido [...]. Aumentamos a produção de ovos simplesmente mudando a forma da criação de galinhas. [...]. Estávamos progredindo, igualmente, com relação à suinocultura e à piscicultura (Idem).

---

<sup>26</sup>Matéria escrita pelo ex-diretor da Instituição nomeado no ano de 1999, momento de transição entre gestão do SENAR e da UEMS. O jovem Jornal (2001) utilizado pretendia servir de instrumento ao “povo mais carente” do município de Aquidauana, seus distritos e da Região; tinha na época edição quinzenal, com tiragem de 10 mil exemplares, distribuídos na região sudoeste do Estado de MS.

Colocando em descrédito qualquer interesse da Universidade no sentido apontado no fragmento anterior, o texto explicita certa impossibilidade de que, em especial, os jovens ligados ao setor primário possam cursar o ensino superior:

[...]. Certamente, a Universidade, restrita ao seu papel específico, não terá interesse em tais promoções. Nós sabemos que a maioria dos filhos dos pequenos produtores, assentados, indígenas, etc, não cursarão uma universidade, pois necessitam entrar logo no mercado de trabalho. E o CERA, com a estrutura que já vinha funcionando, estava preparando para dar encaminhamento a essa e outras grandes questões do ensino técnico. Não estaria na hora de se repensar isso? [e impedir que a Universidade efetivamente assumisse a escola-fazenda] (ROSSI, 2001, p. 4).

O destaque dado pelo Jornal (2001, p. 4) sobre a matéria em questão ataca as ações do “Governo Popular” (governo do Partido dos Trabalhadores), no que se refere à escola técnica:

As reformas administrativas do Governo Popular interromperam um programa educacional na área agrícola que caminhava para se tornar auto-sustentável. Ou seja: os custos com professores e alunos poderiam sair da própria produção do CERA, resultante de suas aulas práticas. Rossi mostra a necessidade de correção no ato governamental.

A “nova” configuração institucional e a atual posição do curso técnico após a Universidade assumir a gestão da Unidade é temática colocada em diferentes formulações. Em depoimento, de um ex-funcionário que tem contato com o idealizador e patrono do antigo Centro, o ex-governador e ex-senador José Fragelli, o qual ainda residia em Aquidauana, afirmou que:

[...] a universidade lá não foi do agrado dele. Ele não queria. Ele queria que aquela área fosse explorada para o técnico; ele falou que era a necessidade da mão de obra das pessoas da Região que precisava disso e que não era da Universidade. Então, ele teve uma certa resistência a essa iniciativa (P. C. de O, 2008, p. 3).

Quanto a possíveis resistências perante a atual configuração, um dos depoimentos retrata que para quem permaneceu na Instituição desde a década passada, e que não são muitos, ela não existe na atualidade, mas na cidade ainda pode ser localizada:

Acho que lá dentro o CERA passou. Aqui na cidade é que a gente encontra ainda uns “sacatrapo da vida”, esse pessoal que fala “que judiação, nunca mais a gente viu o caminhão do CERA passando na cidade; aquela produção que tinha lá acabou tudo né”. Então, aquele saudosismo[...] o Fauzi [prefeito eleito em 2008] no discurso dele comparou: o CERA teve sua época, sua importância, mas hoje com a UEMS, com os cursos que está tendo[...] é muito maior. Em termos da própria cidade inclusive. Agora acho que quem ficou lá passou, passou aquela fase[...] assumiu (A. M. C, 2009, p. 4).

Diante dessas falas, resistências e contestações à atual configuração institucional, indagou-se se haveriam interesses e quais seriam em continuar e até ampliar a formação de técnicos ao setor primário no Estado.

Tal indagação remeteu a uma problematização da relação entre a educação e o mundo do trabalho, isto é, um dos aspectos que acaba sendo subjetivado pela juventude e justificando suas “escolhas”. Se os dados da economia local deixam evidentes que a produção agropecuária continua sendo expressiva no Estado, parece ser uma desnecessidade questionar sua validade: os dados de maior destaque na economia de final dos anos noventa e início deste século garantiam e incitavam - apesar da multiplicidade de outras atividades produtivas desenvolvidas no Estado - que se falasse na agropecuária como “base” da economia local.

Os números divulgados referentes aos anos de 1999 e 2000 evidenciavam que a produção de rebanho bovino do Estado atingiu o primeiro lugar no *ranking* nacional (3,4 milhões de cabeças/ano) destacando-se, também, na produção de aves e de suínos; além dos lugares de ponta ocupados pela produção agrícola, com destaques para as culturas do trigo, da soja, algodão, milho, dentre outras. Mas não é tão simples ou não é somente disso que se trata. Esse quadro nada diz ou diz pouco se não for colocado em relação com outros elementos.<sup>27</sup>

Quando se trata de uma localidade ou região cuja produção primária é determinante economicamente, fica-se tentado a considerá-la como pouco desenvolvida, “parada no tempo”. Se não for desse modo como explicar que não tenha atingido os “graus mais evoluídos” de industrialização e, mais recentemente, o galopante despontar do terceiro setor. Contrariando a história efetiva, somos tentados a homogeneizá-la, vê-la e pensá-la como uma sociedade que vive do trabalho no campo ou que, no mínimo, dele depende diretamente; a afirmar que tal situação decorre da baixa escolaridade; e, que, conseqüentemente, com pouca formação se

<sup>27</sup>O documento do governo do Estado que consultamos intitula-se Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul (2005) e toma dados oficiais de 1999 a 2003.

ganha pouco ou não se tem emprego formal, isto é, não há desenvolvimento. Quase tudo isso, que mesmo o “senso comum” autorizaria dizer, tem fundamento se essas afirmações foram analisadas isoladamente, mas observemos mais detalhadamente o que os discursos oficiais utilizados como expressão e produção do que somos autoriza ou nos incita a dizer.

Contrariando partes das afirmações tendenciosas, os dados populacionais apresentados pelo IBGE (2001), explicitam que Mato Grosso do Sul já era no início deste século um Estado eminentemente urbano, visto que 84,66% das pessoas viviam em cidades. Entretanto, em torno de 55% da população economicamente ativa (PEA) não possuíam o ensino fundamental completo (sendo que destes quase 10% não possuía qualquer escolaridade).

Tomando como elemento o mercado de trabalho, pode-se observar que dentre os setores que mais ofereceram vagas no mercado chamado formal (com carteira assinada) no início deste século, a agropecuária somente pode ser localizada em quarto lugar (57 vagas); em primeiro lugar encontrava-se o setor de serviços (464 vagas), seguido de longe do comércio e da indústria. Isso não significa que a agropecuária não estivesse oferecendo, naquele momento, mais vagas para além das formalmente instituídas; mas que possam ser historicamente e, até a atualidade, mais “informais” do que formais e que exijam ainda em vários cargos pouca escolaridade, valendo-se os empregadores da preparação em serviço - o aprender a fazer fazendo, *slogan* do SENAR-AR/MS até os anos de 1990.<sup>28</sup>

Quanto à educação profissional segundo censos de 1999, eram 19 o número de instituições que ofereciam educação técnica, sendo 8 estaduais, 3 municipais e 8 privadas (incluindo nestas as instituições do Sistema “S”). O número expressivo de cursos naquele momento era de nível básico, totalizando 160 e os de nível técnico somavam 28. Destes, 9 eram no setor agropecuário, 3 na área industrial e 16 no de serviços. Em contradição com essa oferta, o número de matrículas era expressivamente superior nos cursos de agropecuária que totalizava 1.962 alunos enquanto no de serviços era de 1.370 alunos.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup>Dados obtidos cf. documentos do IBGE (2001a; 2001b) e do Sistema de Gerenciamento de Emprego (SIGAE)/Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), 2003. Com relação ao *slogan* adotado pelo SENAR-AR/MS, encontra-se inscrito em vários documentos da época, mesmo após assumir a Instituição.

<sup>29</sup>Conforme dados de censos realizados em 1999 pelo MEC/INEP/SEEC, censo de educação profissional: dados gerais, do nível básico e do técnico.



Esses dados, números e enunciados, que daí pode-se extrair, permitem algumas considerações: por um lado, explicita-se que a agropecuária constituía no período, potência econômica no Estado; de outro, ofertou poucas vagas no chamado mercado de trabalho “formal”; e, contraditoriamente, foi a formação de maior procura dentre os cursos técnicos. Como isso funcionou em relação ao caso em estudo?

Não há material disponível nos arquivos da Instituição ou fora dela que dê conta de fornecer informações fidedignas e abrangentes sobre seus egressos durante o período estudado, visto que não foi realizada uma pesquisa ou um trabalho controlado e registrado nesse sentido. Entretanto, se se tomarem as duas revistas comemorativas dos seus aniversários de 10 e 15 anos, mas também as entrevistas/depoimentos realizadas em 2008 e 2009, com ex-funcionários e funcionários, que viveram grande parte de suas existências estudando e/ou trabalhando ali, pode-se afirmar que não foi exatamente no setor primário que os técnicos formados estiveram trabalhando, ainda que vários dos formados tenham saído da escola diretamente encaminhados para propriedades rurais da região e empresas ligadas ao setor primário (conforme listas de espera de empregadores feitas ao longo das décadas em estudo e que ainda na atualidade evidenciam). O comércio local e regional, portanto o terceiro setor, como casas de insumos agrícolas, de ração, de vacinas e medicamentos, além de escritórios de planejamento, comportou um número expressivo desses técnicos, mas também o serviço público estadual e municipal. Nesse sentido, a participação de um funcionário da Empresa de Pesquisa e Extensão Rural (EMPAER), extinta nos anos 1990, em um Debate (FCERA/ATA-CD, 29/5/91) ocorrido na Fundação CERA, explicitou a absorção de técnicos formados por aquele órgão público e demonstrou ainda interesse em contribuir na formação dos jovens ali matriculados.

Segundo depoimentos (2008; 2009) de funcionários atuais da Instituição, essa questão da formação em relação ao mercado de trabalho evidencia uma mudança na absorção dos técnicos se comparado com as décadas anteriores, pelo menos até início dos anos noventa, considerando uma demanda atualmente mais dirigida para áreas do setor primário que continua em expansão no Estado, em especial, em decorrência do incentivo à produção de álcool, o que não ocorria anteriormente, e disso, uma necessidade específica de formação, que “não exige tanto conhecimento”. A demanda também vem sendo dirigida para as áreas de reflorestamento, para as quais

existe uma solicitação de técnicos feita por empregadores aguardando para ser atendida. Essas falas contribuem para produzir e justificar não somente a continuidade da profissionalização na área, mas contrariamente aos discursos que circulam desde final dos anos 1990, propugnando a necessidade de uma formação ampla, eles reproduzem a necessidade de um direcionamento a essas demandas mercadológicas cujas exigências são muito específicas.

Seguindo apenas esses dados, contudo, não é possível descrever objetivamente a situação dos técnicos formados na Instituição no período em estudo e que estão na atualidade envolvidos com a produção agropecuária, visto que a própria “informalidade” tem sido garantia de certa obscuridade. Pode-se ainda assim afirmar que esse enunciado sobre a necessidade de técnicos pode ser localizado na linguagem de produtores cuja atividade vem demandando inevitavelmente maior tecnologia e conhecimento científico como condição de competitividade - esses pouquíssimos que elevam a produção estadual ao topo dos *rankings* inventados. Mas não parece ser o caso dos médios e pequenos produtores locais cuja situação financeira impede muitas vezes a contratação de mão-de-obra especializada, o que não significa que não contratem serviços especializados esporadicamente ou não façam o mesmo em suas falas, isto é, que não estejam reproduzindo sua necessidade e que não bradem pelo direito de tê-la, denunciando a impossibilidade de contar com esse saber, como um dos elementos da desigualdade instaurada. Assim, seguindo a repetição dessa necessidade em diferentes falas, justifica-se a significativa procura dos jovens por uma formação especializada e ligada ao setor agropecuário no Estado.

Parece, porém, não se tratar somente de economia e política de trabalho, visto que os dados deixam explícita a grande procura por esse tipo de formação, mesmo sem garantia de emprego formal ou trabalho no setor. Não é, sem dúvida, somente disso que se trata, pois que esse tema se refere, também, a valores e a práticas sociais cotidianas dessa região do País. Diz respeito à produção de um estilo de vida (hábitos de alimentação e vestuário, música, esporte, certo modo de ser e agir, de dizer e fazer, dentre outros) ligado ao campo ou à agropecuária, o que está longe de se limitar aos meios de produção e/ou à venda da força de trabalho nesse setor, ainda que deles não se desvincule.

Trata-se da fabricação de uma identidade, não somente nesta parte do País, mas que encontra aqui um esforço recorrente para ser mantido e que tem sido subjetivado desde a mais tenra idade ou pelo menos como resultante de uma

preparação escolarizada. Foi neste sentido que o CERA acabou produzindo a oferta de 5ª a 8ª séries como iniciação profissionalizante (“pré-qualificação”), no período de 1991-1993, e cuja preocupação apareceu em reunião de funcionários e representantes da comunidade local, como crítica à inexistência de um investimento desse tipo no “currículo escolar” do primeiro grau das escolas públicas:

[... diretora de ensino] disse que no currículo escolar de primeiro grau da região não existe um programa que desperte/estimule o aluno para a agropecuária. Disse também que nas escolas regulares não existe um programa educacional eficiente, com a presença de psicólogo, orientador educacional, e outros profissionais, e que se muda a grade curricular todo ano, sem que com isso, digo, sem contudo ter uma educação de fato eficiente. É necessário repensar o ensino. Acha importante o ensino agrícola de primeiro grau, de forma eficiente, com programas que viabilizem a orientação vocacional, e como forma de atender a comunidade que realmente deseja ter uma formação agropecuária (FCERA/ATA-CD, 29/5/1991).

Os relatórios disponíveis no arquivo escolar denominado “Avaliação do currículo”, realizada pela coordenação pedagógica da Instituição nos seus anos iniciais de funcionamento e das quais os alunos participavam, explicitam como motivadores da procura por aquele curso três situações principais: como maior incidência, a possibilidade de trabalho no setor primário; seguido da “total afinidade” com o curso; e, ainda por uma “afinidade parcial” com o curso. Esses resultados evidenciam que as “escolhas” não estavam naquele momento restritas ao fator econômico, mas que eram também determinadas pelo aspecto cultural.

Some-se a esses valores e práticas locais a efetiva mudança que vem ocorrendo na atualidade, em relação à exigência de mais formação/especialização coexistindo com menores garantias de emprego e até oportunidades de trabalho e que podem estar sendo subjetivadas, sendo adotadas pelas pessoas como uma norma. Tornando-se norma e não mais um possível dentre possíveis tal condição passa, quase sempre, para o campo do inevitável, do inquestionável, contribuindo para aprofundar a naturalização do objeto em estudo.

### **3 CERA: um enunciado repetido por décadas e em vias de adormecer no arquivo como signo de época**

O parecer conclusivo no Dossiê da Comissão (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001) evidencia, dentre outras questões, as diferentes denominações dadas à escola nos vários processos que tramitaram no CEE/MS: Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA (1974-1990); Escola de 2º grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (1978); Escola de 2º grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA (1980-1986); Fundação “Centro de Educação Rural de Aquidauana” – Escola de 1º e 2º graus Centro de Educação Rural de Aquidauana (1989); Unidade de Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento Profissional, que passou a ser identificada como Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (1991-1993); Escola de 1º e 2º graus da “Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana” (1992); Escola de 2º grau “CERA” (1994-1998), e, por fim, Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira (2000), sendo ainda criado um Centro, já na gestão da UEMS, denominado Centro de Educação Profissional (CEPA). Esses nomes diversos, utilizados quase sempre à revelia de qualquer autorização legal até 1994, são explicitados nas conclusões do Dossiê, nos seguintes termos:

Nesta síntese observa-se que não se respeitou a denominação do estabelecimento de ensino desde a época de sua criação e instituição no Estado de MT. No período de 1974 a 1994, não encontramos quaisquer documento que comprovasse as mudanças ou alterações da referida denominação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 26).

Quanto ao período em que o SENAR-AR/MS administrou a Instituição, o documento ressaltou a apropriação indevida de tudo o que a caracterizava, incluindo sua denominação: “O período em que a extinta Fundação esteve *desativada* (01/01/94 a 31/12/98) o SENAR além de utilizar-se dos móveis, equipamentos e do imóvel, apropriou-se dos cursos e da denominação do CERA” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 26).

Porém, não foi somente nos documentos da escola que essa proliferação de denominações se deu. Consultando as legislações ou os documentos administrativos é possível chegar a algo muito parecido. Observa-se que o texto da Resolução (2001) que criou a Comissão, tratava ainda a Unidade como “Fundação Centro de Educação

Rural de Aquidauana”, quando esta já havia sido extinta. A marca “CERA” seguia assim na linguagem, sem poder dela escapar e parecendo querer durar “para todo o sempre”, colada àquela Instituição seja lá o que ela estivesse se tornado, ou melhor, ajudando a defini-la desde sua criação.<sup>30</sup>

Como uma inscrição, compõe sua identidade, mesmo depois de sua morte legalmente instituída, ainda que seja como uma referência negativa: o extinto “CERA”. Enfim, mudou-se em vários momentos o lugar onde ela aparecia na denominação da escola, mas essa identificação se repetiu. As várias mudanças feitas na denominação da Instituição ajudam a evidenciar sua singularidade, já que tudo o que foi produzido, pronunciado sobre e em seu interior, não deve ser separado de sua existência concreta; mais ainda, essas quatro letras em uma determinada ordenação, constituíram-se como enunciado, remeteram e formaram essa Instituição, mesmo que não sejam a mesma coisa que ela. Se esses usos institucionalizados considerados impróprios, porque “ilegais”, foram produzidos e depois denunciados pela Comissão, no uso geral esse problema do termo a ser usado para denominá-la nunca existiu, visto que ela sempre foi, somente e de forma ao mesmo tempo, genérica e específica “CERA”.

Esses “ilegalismos” consentidos em relação às diversas denominações e outros, não questionados ao longo de mais de vinte anos, permitem evidenciar, também, um jogo de forças nas relações que as administrações dessa Instituição estabeleceram com os órgãos governamentais, desrespeitando a legislação ou forçando para que fossem criadas leis que integrassem suas práticas, em conformidade com os diferentes interesses em jogo em cada período. E, também, evidenciam que a Secretaria, em diferentes governos, omitiu-se de orientar ou supervisionar a Instituição, deixando-a funcionar livremente.

Um fragmento emitido na Conclusão do Dossiê explicita esse procedimento, ao indicar uma omissão ocorrida diante da solicitação da Instituição, então sob a gestão do SENAR-AR/MS e, na mesma escritura, as transformações ocorridas na própria Secretaria de Educação:

---

<sup>30</sup> A questão da denominação da Instituição como Fundação Centro de *Educação* Rural de Aquidauana, ou Fundação CERA, é algo tão recorrente que mesmo tendo sofrido em 1993 uma modificação legalmente instituída, passando a se denominar Fundação Centro de *Ensino* Rural de Aquidauana – CERA, a publicação do Extrato do Termo Administrativo de Concessão de Uso (D. O. n° 3.702, 7/1/94) foi com a primeira denominação que ela foi mais uma vez identificada pela administração pública.

Registros do Livro Termo de Visita consta que a penúltima [a última foi a da Comissão em 2001] visita de representantes da SED/MS naquela instituição ocorreu no ano de 1995 [um ano após o SENAR assumir a gestão]. Naquela época existia um órgão no município de Aquidauana que representava a SED/MS denominado Núcleo Educacional que posteriormente transformou-se em Agência Educacional, que por sua vez foi extinta e passou a ser representada pelo Inspetor Escolar. Ainda no ano de 1997 o Presidente [superintendente] do SENAR solicita a intervenção da SED/MS para que técnicos efetuassem levantamentos com vistas a continuidade da proposta pedagógica [que] seria iniciada no ano de 1998. Em relação a este assunto, porém, não encontramos quaisquer registros sobre o atendimento à solicitação. O acima exposto nos leva ao entendimento que poucas foram as orientações aos administradores daquela instituição. Outro fato que deve ser levado em consideração é que a referida Unidade Escolar localiza-se em região de difícil acesso e provimento [mesmo asfaltado e com ônibus circulando no período matutino e vespertino?]. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 25).

Ficou ainda explícito nos documentos que somente no momento em que se tentou fixar-lhe uma nova identidade, uma nova denominação (CEPA, UEMS), uma nova dinâmica, enfim, outra configuração, que uma série de “pequenos ilegalismos” foi localizada no arquivo e trazida à luz. Desse ponto de vista pode-se afirmar que foi necessário que algo exterior à própria dinâmica escolar interviesse, entrasse em cena, mas algo que dela não pode ser separado, para que o novo se produzisse. Dito de outro modo foi necessário que algo diferente do visível (decisões políticas, práticas, instituição) e do enunciável (dito/escrito) entrasse com eles em relação, para que o foco de luz mudasse de lugar, de posição, possibilitasse ver e dizer elementos que já estavam lá, porém, fora dos limites de luminosidade.<sup>31</sup>

No momento em que se definiu que o curso técnico ficaria sob a gestão da UEMS, que se extinguiu o CERA criando outro Centro com nova denominação, a comunidade aquidauanense se manifestou, talvez entendendo que fossem acabar com o curso técnico. Assim, um dos depoimentos explicitou:

Quando mudou de nome CERA, aliás, não acabou o colégio, só mudou de nome [...] nossa, foi um reboliço que teve com as reuniões na Câmara [de vereadores]. A reitora [...] teve que ir lá explicar, que estava assumindo o CERA, com o compromisso de continuar mantendo o curso. Se de uma hora para outra extinguir, os saudosistas vão [...], não importa se tem dez cursos superiores lá (A. M. C, 2009, p. 4).

---

<sup>31</sup> Conforme Foucault (2000a) analisa em *Vigiar e Punir*, não se trata de opor lei e ilegalidade, mas de observar uma correlação que denomina ilegalismos-lei, visto que a lei não cessa os ilegalismos, ela os compõe, diferenciando-os. Ver Deleuze (1998) sobre saber (visível e enunciável) e poder (De-fora) sobre a obra de Foucault.

Certa possibilidade de extinguir a formação técnica, na contramão da história daquela Instituição e de certo modo dos discursos em circulação na atualidade, que preconizam a necessidade de profissionalização e/ou anuncia a criação de um número expressivo de escolas e centros, não ficou restrita ou se encerrou no momento da transformação em que a Universidade assumiu o curso técnico. Ela ecoa objetivamente naquele espaço-tempo e “incomoda” até mesmo funcionários, constituindo motivo que embala conversas e encontros. Em reunião com funcionários, a proposta de extinção foi formulada pela administração da Fundação UEMS (cujas sede é no município de Dourados), que estiveram na escola em agosto de 2008, sendo repudiada com o seguinte argumento de um funcionário: quem conhece a UEMS?

Buscou-se evidenciar com tal indagação que se alguma visibilidade positiva sobre a Instituição vinha sendo produzida naquele momento, ela ainda era decorrente do conhecimento que as pessoas possuíam do “CERA”, de seu nome, enfim, de sua história. Mesmo após legalmente extintos (Fundação e Centro), esse signo continua sendo enunciado e ecoando como forma de identificar aquela Instituição, portanto, como coisa do presente. Desse ponto de vista, e ainda, acabar com o curso técnico seria acabar com o CERA “para todo o sempre”.

Os vários elementos tomados neste Capítulo, os diferentes discursos e práticas, inscritos em dimensões diversas (política, econômica, cultural), contribuíram à invenção e à continuidade dessa Instituição por décadas; produziram-na e reproduziu-a como objeto de cuidados, instrumento para o desenvolvimento local sendo, por isso mesmo, as práticas efetivadas em seu interior questionadas em sua funcionalidade e utilidade em diferentes momentos. E foi exatamente esse aspecto que interessou investigar nos próximos Capítulos deste trabalho: como funcionou a profissionalização dos jovens? Quais programações de condutas e normas foram produzidas e (re)produzidas? Ou, como funcionou o dispositivo de escolarização naquele espaço, isto é, que tipos de formação/profissionalização por seu intermédio podem ter sido efetivados, no recorte temporal adotado? Ou, seguindo Foucault (2001), tratou-se de indagar acerca do dispositivo de verdade que em seu espaço-tempo tomou distintas configurações.

Para conhecer essas programações optou-se em descrever como nelas foram tratados o espaço, o tempo e as atividades, objetivando dirigir as capacidades individuais e coletivas e as condutas (o saber e o fazer), enfim, o modelo ou modelos

de educação e profissionalização que se intentaram efetivar por meio dessas prescrições e codificações. Dentre os aspectos que contribuíram à configuração da profissionalização média instituída na década de 1970 no Estado e da qual o CERA foi um elemento visível e dela inseparável, sua arquitetura constitui ela mesma em um “programa”. Programa este que assegurou um tratamento específico ao espaço, em sua relação com o tempo, aspectos dos quais a Instituição e a constituição dos sujeitos são inseparáveis, levando ao desafio de observá-la e descrevê-la em detalhes no próximo Capítulo.



## CAPÍTULO II

### **O PROGRAMA INSCRITO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇOS E USOS, RECICLAGENS E TRANSFORMAÇÕES**

Nos projetos de formação de jovens, como no caso CERA, a arquitetura escolar constitui um “programa”, que regula os espaços, tolerando ou cerceando a construção de lugares, educando a partir de determinadas regras, impondo valores e outros. Por isso, mereceu ser descrito em detalhes, como parte expressiva da profissionalização, objeto deste trabalho ou, em outros termos, como um dos elementos que configurou o dispositivo de escolarização nas décadas em questão e naquele local específico. Descrição a que se propôs este Capítulo.

A história dessa Instituição escolar poderia, sem dúvida, ser contada pela história de seus espaços, de seus usos, reciclagens e transformações inseparáveis dos significados que lhes foram atribuídos, das práticas pedagógicas e dos demais exercícios efetivados em seu interior.

A organização arquitetônica do Centro em estudo é mais do que um espaço onde se acha a educação institucional, mais do que um cenário planejado ou uma estrutura de pedra, é também

[...] por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente inovações pedagógicas, também em suas concepções mais gerais como nos aspectos mais técnicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Essa concepção de arquitetura escolar explicita uma estreita relação com os discursos pedagógicos de cada momento e lugar. Evidencia ainda que as categorias de espaço e de tempo não são noções neutras, “simples esquemas abstratos”. Em estreita relação com essas categorias, diferentes práticas são ou foram possíveis; formas diversas de intervenção foram realizadas, como nas escolas de ensino mútuo, nos jardins de infância, nas escolas seriadas, na escola nova, dentre outras. Dito de

outro modo: diferentes formas de saber e de subjetividades foram produzidas e de poder exercitadas.<sup>32</sup>

Pode-se nesse sentido evocar a utopia de uma ordenação plena do espaço, citada por Foucault (2000a) como uma das características do poder disciplinar que se instaurou nos países ocidentais no século XVIII e se prolongou nos seguintes: a “arte de distribuição”. Esta organizava espaços complexos que, ao mesmo tempo em que fixavam, permitiam a circulação controlada, que transformava as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A figura arquitetural que expressa a composição desse tipo de poder é o panóptico de Jeremy Bentham (apud FOUCAULT, 2000a): uma arquitetura em anel com uma torre central. Nessa construção, planejada para as prisões, cada cela possuía janelas voltadas para o interior e para o exterior do anel, permitindo a entrada da luz e a completa transparência e visibilidade: a representação e a garantia da ordem - utopia da plena visibilidade.<sup>33</sup>

Varela (2002, p. 84) observou que a incorporação direta do poder no espaço-tempo encontra-se:

---

<sup>32</sup>Utilizando o método lancasteriano, que se disseminara na Europa, tratava-se na escola mútua, de um controle detalhado do tempo e da composição das forças individuais, para obter um aparelho eficiente, isto é, construir uma “máquina”, que tendo as peças elementares combinadas, pudesse produzir um efeito máximo. A escola mútua é utilizada por Foucault (2000, p. 140) como um dos exemplos da composição das forças inscrita na tecnologia disciplinar: toda uma organização permitia que todo o tempo, de todos os alunos, estivesse plenamente ocupado, seja aprendendo, seja ensinando: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível, cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino”. Esmiúça-se o tempo, que será afinado até chegar aos minutos. No Brasil oitocentista, segundo Chizzotti (2001, p. 36), a preocupação com a instrução pública, implicou um “plano” que “consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e, voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem”. Conforme Sucupira (2001, p. 59), nas discussões de um projeto de lei apresentado no Parlamento em junho de 1827 pela Comissão de Instrução Pública, explicitava-se que fosse criada em cada capital uma escola de ensino mútuo e onde fosse possível, em função do número de alunos e prédios escolares. Consultar Neves (2000; 2006), que procura indícios dos usos do método lancasteriano ou de ensino mútuo no país, antes mesmo de sua legitimação nas escolas públicas imperiais.

<sup>33</sup>Tratava-se para Bentham e seus contemporâneos do problema da acumulação dos homens. Contudo, segundo Foucault (2001, p. 214), não se tratava para Bentham de tratar tal problema em termos de riqueza, preocupação dos economistas, mas em termos de poder, isto é, “a população como alvo de relações de dominação”. Considerava-se nesse caso que as mudanças econômicas do século XVIII impunham a circulação dos efeitos do poder, em formas mais sutis, atingindo cada indivíduo em suas práticas cotidianas. Dominação calcada em uma visibilidade “organizada em torno de um olhar dominador e vigilante”: uma tecnologia de poder para resolver problemas de vigilância. A tipologia arquitetônica utilizada ainda no século XIX esteve em algumas sociedades européias, mas não somente nelas, associada ao esquema panóptico.

[...] na base de uma utopia social regida pela transparência e a visibilidade que o *panóptico* de J. Bentham reflete de forma paradigmática. A busca dessa sociedade de cristal na qual o olhar desempenha um papel primordial está intimamente ligada à quadriculação progressiva do espaço e à historicidade progressiva do tempo. Um tempo e um espaço divididos, segmentados, seriados, que deveriam permitir, segundo os reformadores da época, uma síntese e uma globalização totais. Essa modalidade de poder não apenas torna possível a visão de uma sociedade em contínuo progresso, mas também uma percepção funcional do corpo, um corpo-segmento pronto e disposto a articular-se com outros em conjuntos produtivos mais amplos que tornem possível a obtenção de seu máximo rendimento, um resultado ótimo de conjunto.

No projeto benthamiano, nas escolas de ensino mútuo e no início das escolas seriadas, a arquitetura constituiu motivo de cuidados, com modos específicos, mas contemplando uma programação disciplinar. Nas primeiras décadas do século passado, com as inovações científicas e técnicas vinculadas aos novos métodos de ensino, preconizados na Europa por Maria Montessori e nos Estados Unidos por John Dewey, o tema “escola nova” galgou importância. Nela a arquitetura procurou atender ao mesmo tempo em que ajudou a produzir uma redefinição nos métodos de ensinar que abandonava, por exemplo, a submissão hierárquica do aluno ao professor. O aluno, com suas necessidades e interesses, foi colocado no centro da ação educativa, implicando a transformação do espaço e do tempo escolares. A organização do meio (distribuição do espaço, mobília flexível, iluminação, ventilação) constituiu nessa proposta em elemento central do programa educativo, desviando o “controle” a ser exercido pelo professor para o meio e não mais, como na escola tradicional, para a programação das atividades e dos exames.<sup>34</sup>

As edificações escolares no País sofreram transformações no período da “escola nova”, que, deixando de lado a arquitetura que caracterizara o século XIX e início do seguinte (imponência, simetria perfeita, uso de materiais nobres, corredores e pátio internos e grandes janelas verticais), preocupou-se com os alunos e com o

---

<sup>34</sup> Conforme Varela (2002, p. 94), os centros educativos que se organizaram em países da Europa no início do século XX, momento em que se reformula a pedagogia proposta pelos ilustradores e em especial Rousseau, colocaram em ação novas técnicas pedagógicas com a finalidade de “condicionar o meio” de acordo com as necessidades e interesses infantis, pressupondo uma transformação das categorias espaço-temporais em que se desenvolveriam as atividades escolares: tratava-se de construir um mundo adaptado ao aluno – “mundo em miniatura”. A criança nessa perspectiva foi, então, colocada no centro da ação educativa. Tal preocupação foi expressa pelos reformadores da educação brasileira, com o movimento escolanovista. Nesse sentido a escola nova teve por objeto “[...] organizar e desenvolver os meios de acção duravel com fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo” (AZEVEDO 1932, apud GHIRALDELLI Jr., 1991, p. 59).

“quantitativo” (aumento do número de vagas nas escolas). Isto produziu formas mais modernas, isto é, “Formas geométricas simples, uso de novos materiais, como o concreto armado, novas técnicas construtivas, não mais simetria perfeita, ausência de colunas e ornamentos, pátio interno sob *pilots* e grandes aberturas envidraçadas” (BUFFA, 2005, p. 108). Paradigma arquitetônico que ainda permanece em muitos estabelecimentos escolares da atualidade. Os trabalhos de Anísio Teixeira sobre a “escola nova” ecoaram em iniciativas arquitetônicas dos anos de 1930, desenvolvidas no Rio de Janeiro, e que perduraram até 1950 em projetos realizados em São Paulo, conforme Segre (2008).

A partir dos anos de 1960, outra modificação pode ser observada, período em que o aspecto quantitativo ganhou primazia, excluindo ou colocando em plano secundário o aspecto “qualitativo” (o ensino, os alunos, os métodos). Modificação que se estendeu a vários Estados do País e se prolongou na década seguinte.

A arquitetura dos anos de 1970, segundo Razaboni (2001a; 2001b), estava dirigida à produção de escolas em massa, primando pela rapidez e economia, sem cuidado com a “qualidade estética”. Ao analisar essa arquitetura na Região Metropolitana de São Paulo, em projetos de escolas públicas, realizados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em 1991, evidencia que mesmo com uma metodologia de padronização de ambientes e componentes foi possível maior liberdade e a melhoria na qualidade dos materiais se comparados aos anos de 1970.

Nas décadas de 1970 e 1980, a arquitetura escolar no País caracterizou-se, conforme Segre (2006), por um “hiato” ou pela quase inexistência de obras públicas em decorrência não somente da ditadura militar instaurada, mas de dificuldades econômicas associadas à entrada do País no sistema econômico globalizado. Entretanto, também demonstrou a importância de iniciativas que se efetivaram na passagem do século na cidade de São Paulo com a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e com o conjunto de quase oitenta obras e projetos concluídos em 2006, efetivados pela Secretaria de Educação daquele Estado, nos quais não ocorreu uma padronização nas tipologias, que variaram em conformidade com o tamanho e a particularidade do sítio.

As análises sobre a arquitetura escolar nos anos de 1970 e 1980, expostas nos parágrafos anteriores, dizem respeito ao período em que instituiu a Fundação CERA, mas são generalizações sobre o País ou dizem respeito a outros Estados, que podem

ou não caracterizar a Instituição em estudo. Desse modo, para conhecer sua arquitetura e os espaços aos quais deu existência, inscrevendo-a ou não nessas generalizações referentes ao momento de seu aparecimento, buscou-se responder a algumas indagações.

Como e em que sentido a arquitetura escolar, a preocupação com o espaço, foi planejada e executada no caso tomado como referência à profissionalização neste trabalho? Primou pela rapidez e economia? Qual a forma arquitetônica projetada e o tipo de materiais utilizados nas edificações? Como sua arquitetura interveio e organizou o espaço dos sujeitos que ali desenvolveram ações e permaneceram provisoriamente, isto é, de que modo a arquitetura ensinou e contribuiu à constituição dos sujeitos e à profissionalização? Objetivou a vigilância e o controle cerrados, hierarquizou as relações e/ou permitiu a constituição de novas relações com o espaço-tempo?

### **1 Arquitetura do CERA: a intervenção no espaço e o espaço intervindo na formação dos escolares**

Pela rodovia Aquidauana-CERA, distante 12 km da sede do município de Aquidauana, depara-se com uma construção moderna e ampla, cuja identificação junto à guarita traz a inscrição: “UEMS - Unidade Universitária de Aquidauana: agronomia, zootecnia, técnico em agropecuária”. Analisando as plantas baixas conforme planejadas inicialmente, pode-se observar, desde a parte exterior das edificações, que reformas e ampliações foram feitas, buscando atender as transformações ocorridas nas pouco mais de três décadas de sua existência sem, contudo, alterar radicalmente o estilo e a organização arquitetônica conforme inicialmente implantados.

As plantas obtidas referem-se aos blocos onde funcionaram: os serviços administrativos e pedagógicos, as salas de aula e laboratórios, a biblioteca e o auditório, as casas para os funcionários e alguns setores produtivos onde seriam realizadas as práticas de campo. Não foram encontradas plantas baixas de todo o conjunto construído na década de 1970, como as plantas das construções destinadas a atender o regime de internato: a lavanderia, o refeitório/cozinha e os alojamentos. Mas as imagens da época da instalação da Instituição permitiram observar que elas já haviam sido construídas naquele momento.

Pode-se, entretanto, descrever em linhas gerais o conjunto arquitetônico como: uma ampla construção moderna, com tipologia horizontal e disposição em vários volumes, utilizando formas geométricas simples, retangulares ou quadradas, em concreto armado e blocos maciços de cerâmica, com esquadrias horizontais em basculantes de madeira e vidros transparentes, cobertura em madeira e telha francesa. A quadra de esportes, mais verticalizada diante das demais edificações do conjunto, possui treliças e cobertura metálicas. Observa-se após três décadas de suas edificações principais que se primou pela qualidade construtiva e pela escolha de materiais que garantiriam durabilidade e facilidade de manutenção.

Os prédios do ensino e da administração, cujas obras se iniciaram em 1973, formam um conjunto no qual se encontra estabelecido um critério de funcionalidade, possível de observar pela distribuição dos espaços destinados às diferentes atividades de ensino, separadamente dos espaços da administração e dos serviços pedagógicos. A organização arquitetônica do Centro compõe-se, desse modo, de blocos que visam a atender as diferentes atividades da prática pedagógica daquele momento e consideradas dela inseparáveis. Isto é, todo um aparato administrativo e de serviços pedagógico-educacionais têm seus espaços garantidos na planta baixa conforme levantamento feito em 1975, logo após executada, mesmo que os usos desses espaços tenham sido em diversos momentos alterados.

Para descrever e analisar a arquitetura escolar da Instituição em estudo buscou-se considerar sua localização em relação aos outros espaços, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição em espaços e usos diversos. A necessidade de tratar a localização da Instituição em relação ao seu entorno foi pelo interesse em conhecer como tal empreendimento constituiu uma novidade na localidade e na região e se diferenciou ou não dos demais espaços construídos e destinados à educação naquele período.

A Fundação CERA, hoje UEMS, é uma instituição educativa localizada no município de Aquidauana, em uma propriedade rural de 806 hectares, faz divisa com pequenas propriedades rurais, com a Serra de Maracaju e com a rodovia estadual Aquidauana-CERA e que, por várias razões, dentre as quais sua localização, não necessitou enfrentar o problema comum a outras instituições escolares daquele momento: a de ser regulada em função do crescimento urbano ou mesmo de não possuir edifício próprio. Melhor ainda, uma de suas características foi ter sido

planejada para ter prédio próprio e estar localizada no meio rural e, ao mesmo tempo, próxima à cidade, com fácil acesso.

Destoava e ainda destoa das construções existentes na pequena cidade destinadas à educação. Mesmo se comparada com a edificação onde funcionou e ainda funciona desde 1971 um Centro da então Universidade Estadual, hoje Federal: uma construção vertical, de concreto armado e esquadrias metálicas, que inicialmente era adequada para os usos a que se destinava, mas que comportou nas décadas seguintes vários cursos para os quais a edificação não fora planejada, necessitando para abrigá-los, separar espacialmente os demais prédios.<sup>35</sup>

A definição da localização das escolas constituiu um dos critérios básicos desde o século XIX e estava ligado naquele momento a questões de ordem higiênica e moral. Nesse sentido, Gondra (2004, p. 165) analisou a apropriação do objeto educacional pela ordem médica, estudando teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no período de 1850-1890. Identificou e selecionou algumas que discorriam sobre o problema educacional, tendo como referência um modelo higienista, por meio do qual:

[...] definem um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização, a arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos. Representações produzidas a partir daquilo que os médicos estudam, lêem, enunciam, registram e sustentam por ocasião da adesão ao referido recolhido nos manuais de higiene.

Justificando com o discurso científico e buscando fundamentar cada aspecto a ser contemplado nos colégios, as teses enunciam um detalhamento criterioso e minucioso do trabalho educativo, um projeto de controle microfísico e higiênico do espaço-tempo, das ações e do pensamento dos escolares. A preocupação com a arquitetura escolar, sua localização e a regulação do tempo constituíram elemento desse cuidado de ordem higiênica e moral.

---

<sup>35</sup>A Universidade Federal adquiriu outra área onde, nesta década, três prédios foram construídos, destinados a alguns dos cursos que oferece, tendo funcionado em instalações aquém de suas necessidades, em especial nos anos de 1990. Essas novas edificações seguem estilo arquitetônico bem diverso do primeiro e se localiza em outro extremo da cidade, o que vem acarretando a desvinculação espacial entre os cursos, departamentos, professores, alunos e outros.

A esses critérios foi acrescida, posteriormente, uma preocupação com o deslocamento dos alunos, as dimensões do estabelecimento de ensino e a própria tarefa educativa, que no caso tomado neste trabalho implicou a existência de espaços destinados às aulas teóricas e outros para as práticas de campo, além de toda uma infraestrutura destinada ao regime de internato. Nesse caso, sem excluir os demais, as dimensões e a tarefa educativa parecem ter constituído critérios determinantes no projeto arquitetônico, mais ainda considerando a perspectiva de a Instituição servir de “modelo” ao ensino técnico da região e do País, como se expressam alguns dos documentos utilizados neste trabalho.

O conjunto arquitetônico inicialmente implantado, compreendendo três blocos destinados à administração e ao ensino, quadra de esportes, refeitório/cozinha, lavanderia e alojamentos, possuía uma área coberta de 5.900 m<sup>2</sup> construídos até a inauguração ocorrida em 1974. Sobre esse conjunto, Oliveira (2008), arquiteto responsável, assim se explicitou: “Foi uma firma de Campo Grande que fez a execução da obra, mas o projeto foi de Cuiabá; foi um projeto do governo mesmo”.

As edificações destinadas ao ensino e à administração, que ainda hoje permanecem pouco alteradas e em bom estado de conservação, são: três blocos paralelos, de diferentes dimensões (Figuras 3 e 4), com laje de concreto e cobertura em duas águas, contemplando áreas de circulação nas duas faces, protegidas por circulação coberta. Foram construídos de concreto armado, com fechamento com blocos cerâmicos maciços (tijolo comum) e cobertura em telha francesa (Figuras 5 a 8).

As esquadrias de madeira compõem-se de janelas basculantes com vidros lisos, dispostas nas duas faces protegidas pela circulação (varandas). Ocupam todo o espaço entre os pilares do ambiente, localizadas mais próximas à laje e com uma única abertura de acesso (Figura 9). São ligadas perpendicularmente por uma área de circulação coberta, também de duas águas, vigas de madeira e telhas francesas (Figuras 10 e 11).



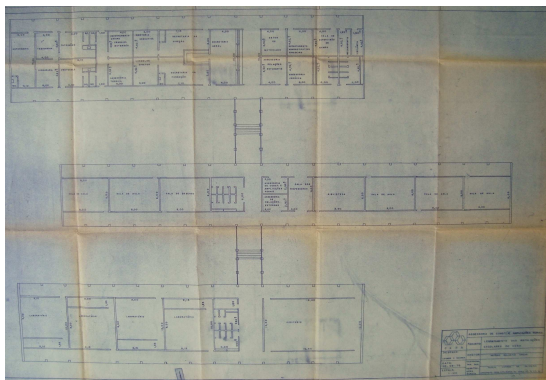


Figura 3 - Planta baixa dos blocos.  
Fonte: FCERA: OLIVEIRA, 1975



Figura 4 - Foto aérea dos blocos, com parte da quadra de esportes, campo de futebol e estrada de acesso à Instituição.

Fonte: FCERA. Folder, 1974.



Figura 5 - Bloco 1: Auditório e laboratórios.  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figura 6 - Bloco 2: Salas de aula (foto).  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figuras 7 e 8 - Bloco 3: Administração e demais serviços pedagógicos.  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figura 9 – Bloco 3: Foto das esquadrias (janelas/portas).  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figura 10 - Área de circulação coberta entre os Blocos 2 e 3.  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figura 11 – Bloco 2: Área de circulação coberta, acesso aos banheiros.  
Fonte: Ziliani, 2008.

Esses corredores dispostos no sentido perpendicular unem e cortam, em linha reta, os três blocos à quadra (e, posteriormente, aos demais blocos construídos a partir de meados dos anos de 1990). Essa disposição permite uma visibilidade e funcionalidade que vêm servindo para circulação e encontro de professores e alunos, já que a sala dos professores, mesmo mudando de localização ao longo dos anos, sempre deu acesso a tais espaços de circulação e podem, também, ter possibilitado o controle e a vigilância.

As identificações descritas nas figuras expostas a seguir referentes a cada bloco sofreram algumas modificações durante as décadas em estudo. Os blocos não são numerados, mas o foram neste trabalho objetivando facilitar posterior referência

a eles. Utilizou a entrada de acesso à Instituição como ponto referencial as suas localizações (Figura 3).

Na Instituição, ainda na atualidade, esses blocos são identificados e nominados pelos usos a que se prestam. Para quem está entrando na Instituição, e para se chegar ao Bloco 3, destinado aos serviços administrativo-pedagógicos (sala da direção, secretaria escolar e demais serviços) é necessário passar ao lado dos Blocos 1 e 2 (atualmente também pelos três blocos construídos para funcionamento da UEMS).

O desnível do terreno entre os blocos (1, 2 e 3) permitiu que do terceiro fosse possível visualizar o segundo e deste o primeiro, tendo no corredor coberto alguns degraus de um para o outro. Como também do pavilhão das bandeiras para o Bloco 3, cujo desnível mais acentuado (Figura 7) exigiu a construção de escadarias. Considerando os três blocos, as salas de aula foram localizadas no bloco central, um pouco abaixo do bloco administrativo-pedagógico, permitindo rápido acesso e visibilidade.<sup>36</sup>

Os blocos foram separados por áreas de circulação aberta, que posteriormente se tornaram áreas sombreadas. Não houve um planejamento do paisagismo, mas o viveiro local vem produzindo mudas de árvores de espécies nativas que foram plantadas desde a primeira formatura, em 1978. Além dessas árvores, outras espécies de médio e de pequeno porte ou de jardinagem foram plantadas sem seguir um planejamento prévio. Em 1975 encontrava-se contratado um jardineiro, evidenciando uma preocupação inicial com o paisagismo dos espaços abertos e de circulação.

O ginásio coberto ou quadra de esportes (Figura 12), ligado ao Bloco 3 por uma área de circulação coberta, executada após a inauguração da escola (Figura 13), é a parte mais visível do conjunto arquitetônico. Foi construído em estrutura metálica com treliças, que descem do telhado em quatro águas e são apoiadas em blocos maciços de concreto na altura do solo, sem pilares. Em praticamente todos os documentos da Instituição em que aparecem imagens sua presença é constante. É, também, a parte da construção que pode ser vista alguns quilômetros antes da chegada à Instituição, considerando sua verticalidade diante do conjunto. As poucas imagens disponíveis de formaturas têm a quadra como lugar dos eventos. Os

---

<sup>36</sup>Segundo depoimento do gerente da Unidade, W.N.V. (2008), estaria sendo inauguradas no mês de agosto/2008, dentre outras obras, rampas de acessibilidade, em conformidade com as atuais exigências legais.

volumes comemorativos dos dez, quinze e dezenove anos a privilegiam nas imagens, como também no fôlder (1974) da inauguração. A festividade (almoço) foi registrada em seu espaço.

O piso dessa edificação ficou abaixo do nível do calçamento do pavilhão das bandeiras e no mesmo nível do bloco administrativo, servindo as escadarias de arquibancadas. Sob sua cobertura encontram-se alguns prédios: refeitório/cozinha, vestiários (masculinos e femininos), cantina, sala de jogos e por um curto período, o centro cívico. Nos anos de 1990 foram feitas reformas modificando alguns desses espaços.



Figura 12 - Ginásio coberto (quadra) - vista do pavilhão das bandeiras.  
Fonte: Ziliani, 2008.



Figura 13 - Área de circulação coberta ligando a quadra ao Bloco 3  
(à direita, blocos de concreto de fixação das treliças da quadra ao solo).

Fonte: Ziliani, 2008.

A descrição feita e as imagens expostas até aqui permitem evidenciar a diferença dessa edificação escolar se comparada à descrição da estrutura de várias instituições destinadas ao 2º grau no Estado de MS, mesmo mais de uma década depois de sua implantação e, ainda, constatando que não havia naquele momento outras instituições no Estado destinadas à profissionalização média voltadas à agropecuária.

Nas conclusões do trabalho de Osório et al. (1991, p.76) em relação ao “espaço” destinado nas escolas estaduais para esse nível de ensino, referente ao final dos anos de 1980, evidencia-se que:

A tipologia física das escolas está voltada para o atendimento às séries iniciais do 1º grau. No que se refere ao ensino de 2º grau, na maioria das vezes, os espaços são improvisados, ocasionando adaptações normalmente inadequadas. Para a implantação de um curso de 2º grau, o único critério que pesa é o das salas de aula disponíveis.

Tanto os materiais utilizados nas edificações descritas, como a preocupação com as áreas de convívio e de circulação, a horizontalidade, a separação dos serviços administrativo-pedagógicos das salas de aulas e laboratórios, dentre outros elementos construtivos, evidenciam que se tratou de um projeto arrojado e uma novidade, especialmente no Estado, mas também se comparado aos poucos investimentos destinados às obras públicas naquele período no País ou a construção de escolas com rapidez e economia, objetivando aumentar o número de vagas nas escolas. A arquitetura escolar do caso CERA, o estilo e os materiais utilizados permanecem ainda com características dos projetos implantados, por exemplo, nas recentes edificações escolares públicas do Estado de São Paulo, consideradas por Razaboni (2001a) diferenciadas pelos materiais utilizados e pela especificidade de cada projeto implantado.

As edificações voltadas ao funcionamento do regime de internato no CERA, diferentemente das demais que foram reformadas e/ou ampliadas a partir do final dos anos de 1990, não foram modificadas, exceto quanto aos usos a que se destinaram ou deixando de funcionar.

O bloco de alojamentos, o refeitório/cozinha e a lavanderia possuem o mesmo estilo arquitetônico e materiais utilizados nas demais edificações, isto é, concreto armado, blocos maciços, cobertura de telha francesa. Apenas as esquadrias do refeitório, seguindo um princípio de higienização, são metálicas e não de madeira como as demais. A lavanderia e o refeitório/cozinha foram equipados para atender a um número de alunos superior ao que efetivamente ocorreu ao longo de todo o

período em estudo, evidenciando as projeções feitas à Instituição no momento de sua implantação.

O refeitório e a cozinha, construídos em um único bloco, estão sob a cobertura da quadra, acima das escadarias, no mesmo nível do pavilhão das bandeiras. A Revista “Cera em Notícia” (1993), objetivando evidenciar a infraestrutura privilegiada da qual dispunha a Fundação, quase vinte anos depois da construção do refeitório/cozinha, que não foi modificada nesse período, descreveu a capacidade e os equipamentos desses espaços, permitindo observar investimentos em tecnologia na área, disponíveis na época em que foram edificadas e instrumentalizadas:

Com capacidade para 150 refeições simultâneas, o refeitório da Fundação possui 01 balcão térmico com 05 divisões, bebedouro, cafeteira industrial, máquina de lavar pratos, possui equipamentos para fornecimento de águas gelada e quente. [...]. Com 03 panelões a vapor, 01 bifeteira, 01 fogão industrial de 06 bocas, 02 câmaras frigoríficas, a cozinha da Fundação tem capacidade para fornecimento de 1.500 refeições/dia.

A lavanderia, localizada logo acima e à esquerda da quadra de esportes, pouco acima do nível do pavilhão das bandeiras, foi equipada com: “[...] 02 máquinas para lavar 150 kg de roupas, 02 centrífugas, 02 secadoras, 01 calanga e 02 passadeiras todas elétricas e a vapor, a lavanderia da Fundação atende até 1.800 peças/dia” (REVISTA CERA EM NOTÍCIA, 1993), estrutura que também não foi utilizada em sua capacidade plena durante as décadas em estudo.

Os doze alojamentos com banheiros foram construídos em um único prédio, acima e à direita do refeitório; possui cobertura em duas águas e áreas de circulação nas laterais, sendo seis alojamentos em cada lado da edificação. Conforme descrição feita na Revista Cera em Notícia (1993) possui “[...] capacidade para acomodar 150 (cento e cinquenta) alunos, os alojamentos são constituídos de 11 (onze) apartamentos coletivos e 01 (um) apartamento para inspetor de alunos”. Os beliches foram confeccionados de madeira e sob medida, prontos quando da inauguração da escola, como mostram as imagens da época. Essa descrição evidencia que até a década de 1990 não havia sido construído um local para moradia do inspetor de alunos, que utilizava um dos alojamentos dessa construção.

As descrições da localização e infraestrutura das edificações dirigidas a suprir o regime de internato evidenciam um cuidado inicial com funcionalidade e tecnologia. A lavanderia, o refeitório/cozinha e os alojamentos foram desativados

nessa década, na gestão da UEMS, com a eliminação do regime de internato. Em visita ao local em 2008 foi possível observar que o prédio da lavanderia se encontra inativo e que uma parte daquela edificação era improvisada para práticas de piscicultura (que contraditoriamente possui um excelente laboratório no setor de produção) e o prédio dos alojamentos encontrava-se em reforma, objetivando transformá-lo em um laboratório. Esses espaços, em especial o refeitório/cozinha e os alojamentos, foram colocados em questão em vários momentos do funcionamento da Instituição e constituiu objeto de “lutas”, aspecto abordado ainda neste Capítulo.

Entregue o conjunto principal em 1974, ainda restava muito a ser concluído. Toda a mobília e os equipamentos necessários, em especial, ao ensino, incluindo dois espaços que exigiam razoáveis investimentos, os laboratórios e a biblioteca, não contavam com a infraestrutura necessária para o funcionamento.

Além de outros espaços considerados imprescindíveis, tratando-se de uma Instituição destinada à profissionalização, e que estavam ainda por fazer: as salas-ambiente e os setores produtivos, nos quais seriam realizadas aulas e práticas agropecuárias. Também se encontravam indefinidas algumas das edificações destinadas a funcionar como moradia para os empregados, visto que, no período noturno, em finais de semana, feriados e recessos maiores, o trabalho com as plantações e as criações não podiam ser interrompidos e/ou deixados a cargo somente de alunos escalonados.

O retrato das condições em que se iniciou o funcionamento da Instituição se encontra explicitado especialmente nos Relatórios Anuais do setor de Assessoria das Construções e Ampliações Rurais, no qual o arquiteto responsável descreveu as atividades que realizou, com a ajuda de outros funcionários e alunos dos cursos básicos, referentes aos anos de 1975, 1977 e 1978.

Nesses documentos encontram-se detalhes das obras que foram planejadas e/ou executadas nos primeiros anos de funcionamento. Esses relatórios foram elaborados pelo setor, a partir de um registro diário individual dos funcionários a ele ligados, denominado Diário do Mês (1977). Neste aparecem atividades de carpintaria, eletricidade, marcenaria, abastecimento de água, dentre outros. Os aspectos apresentados no parágrafo anterior e outros mais constituíram as atividades e os desafios desse setor nos anos iniciais de funcionamento da Instituição.

O relatório de 1975 explicitou que a Instituição foi inaugurada com carência de infraestrutura, mesmo nas edificações do conjunto central, além de todas as

edificações para o funcionamento dos setores produtivos, destinados às atividades de prática agropecuária. Nele encontram-se explicitados vinte e um projetos, alguns executados naquele mesmo ano e outros aguardando a possibilidade de execução. Nesse relatório pode-se elencar, dentre as atividades realizadas: construção de escadas, porteiras, mata-burro; troca e expansão da rede elétrica e hidráulica; confecção de móveis (cantina); colocação de rufos; dentre outras. Uma consulta aos três relatórios permite concluir que, apesar das inúmeras atividades realizadas, as necessidades ainda eram muitas, como os projetos elaborados e não executados evidenciam.

Partindo desses registros, observa-se que os recursos para dar continuidade ao término das edificações e infraestruturas necessárias ao funcionamento do Centro deixaram de ser uma prioridade com a mudança de governo (a partir de 1975) e que não havia um planejamento a ser seguido inicialmente. Desse modo, os setores produtivos, diferentemente das edificações concluídas em 1974, foram construídos com materiais “rústicos” e de forma “improvisada” por meio de licitação de mão-de-obra ou com trabalho realizado pelos funcionários do próprio setor ou, ainda, pelo aproveitamento das instalações existentes e usadas pelos colonos antes da desapropriação da área. Nesse sentido, Oliveira (2008) relata como foi o início de seu trabalho em 1975, como responsável pelas construções e ampliações:

[...] eu peguei as plantas do Colégio, falei bom, vou organizar. Eu tinha todas aquelas plantas, olhando prá ver falei bom: o defeito, os problemas que derem aqui eu vou estar conhecendo um pouco né. Então, eu fiquei nessa primeira parte, até que começaram... os veterinários, tudo, estabeleceram o que seria feito. Então começamos a fazer tudo assim rusticamente, os aviários rústicos, tudo era assim levado na base da improvisação [risos], porque prá isso não tinha uma verba especial. Aí então é que começou.

Os registros datados de 1975 explicitam, além de outras atividades, os esforços empreendidos e alguns dos materiais utilizados para organização dos primeiros setores de produção: construção de porteiras e cercas, instalação de rede de água para as hortas, extensão de rede elétrica, construção de garagem e oficina, construção de um aviário rústico com cobertura de sape, construção de cinquenta ninhos no aviário, pavimentação de concreto do estábulo e do galpão de forragem, instalação da trituradeira de ração, construção de três coelheiras, início da construção da “nova” pocilga (havia outra instalação antiga reformada para uso), instalação de três piquetes grandes e dois pequenos para suínos feitos com madeira costaneira e



aramé, construção de um galpão para frango de corte e galpão para poedeiras. Empreendimentos diversos que objetivavam dar condições ao funcionamento do curso técnico que iria iniciar no ano seguinte.

O relatório referente ao ano de 1976 não foi encontrado no arquivo, entretanto, encontra-se explícito em ata que as “aulas do núcleo comum”, da primeira turma, tiveram início em Aquidauana - nas instalações da então Universidade Estadual, visto que as salas de aula não possuíam mobília. O problema de transporte dos alunos constituiu também uma questão a ser resolvida naquele momento, levando o Conselho Diretor a autorizar a compra de um ônibus para a Instituição (RESOLUÇÃO-CD, 09/75). Pode-se disso evidenciar que as aulas práticas/práticas de campo foram realizadas na própria escola-fazenda e que a implantação dos setores contou com a contribuição decisiva dos alunos.

Nos Relatórios (1977; 1978) dos anos seguintes registrou-se um número reduzido de obras dirigidas às edificações nos setores produtivos, mas apareceram atividades relativas à infraestrutura e aos equipamentos, como: bebedouros, lajes, instalações elétricas, como a de aquecedor elétrico rústico, e outros, como também projetos que não puderam ser executados, como a construção de um “depósito celeiro” para a horta e a de um embarcadouro. Surgem também reformas e reparos, inclusive nas edificações escolares e alojamentos, que já se encontravam em uso.

No texto denominado Plano de Governo: ações setoriais (1984, p. 1), momento em que a Instituição comemorava uma década, um diagnóstico das instalações enfatizou a situação dos setores de produção, contrapondo-os às demais instalações escolares:

As instalações que atendem aos setores administrativo e pedagógico são construídas de alvenarias, telhas francesas e estrutura metálica, encontram-se em regular estado de conservação, e atendem de maneira satisfatória ao número atual de alunos [192], porém necessitará ser ampliada no caso de se aumentar a oferta de vagas, como é pensamento da atual Diretoria. As instalações e benfeitorias do setor agropecuário são em madeira, cobertas com telhas francesas ou telhas de cimento amianto, muitas destas instalações, são pouco funcionais e estão mal conservadas, o que vem exigindo da direção atual a inversão de recursos na construção de novas instalações (aviários, coelhários, estábulos, galpão) que atendam de uma maneira mais compatível com a tecnologia de produção desenvolvida na Escola aos diversos setores agropecuários.

A matéria demonstra uma preocupação particular com os setores produtivos, portanto, com as práticas de campo que ali vinham sendo desenvolvidas, explicitando

o desvio de investimentos de outras áreas para cobrir as deficiências citadas. Explicita, também, que quase uma década depois das instalações que foram inicialmente construídas ou aproveitadas, com materiais “rústicos” disponíveis no local ou em adaptações nas construções dos antigos colonos, pouco havia se modificado, isto é, pelo menos em termos de “instalações e benfeitorias”, que em dez anos não haviam sido equiparadas às condições de funcionamento dos demais espaços.

Porém, como abordado no próximo Capítulo, tais limitações não significaram a inexistência de práticas de produção condizentes com a tecnologia disponível na época, em especial nos anos de 1980. É, antes, o contrário disso: eram as condições das instalações que não estavam respondendo à altura da tecnologia que vinha sendo ou se tentava empregar como o próprio texto anterior explicita. Esse documento de circulação restrita, entretanto, não destoa muito das “deficiências” elencadas na Revista comemorativa (1989) publicada alguns anos depois, cuja circulação foi mais ampla.

Os poucos recursos disponíveis diante das inúmeras necessidades e dos desafios não implicaram imobilidade, pelo menos do setor de Assessoria de Construções, cujas atividades foram fundamentais, em especial, naquele início de funcionamento da Instituição. Encontra-se explicitado na descrição das atividades de 1975, dentre outras iniciativas, que havia sido elaborado um projeto para atender os funcionários que ali iriam residir, com a previsão de construção de três casas (42 m<sup>2</sup> cada), e uma delas foi concluída naquele ano e duas outras se encontravam em construção.

Diferentemente do que havia sido projetado em 1973 pela Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (CODEMAT) e não executado, o referido projeto demandou a pesquisa de materiais disponíveis na escola-fazenda e região e constituiu uma prática singular em termos de construção de baixo custo.

Segundo Oliveira (1978, p. 1), a obra arquitetônica do Centro, construída entre 1973-1974:

[...] não veio pronta, acabada, irretocável. Veio sim como um núcleo embrião para ser plasmado, moldado, física e direcionalmente, que fosse, nas portas do pantanal, um entreposto de conhecimentos e experiências para essa imensa região. Dentro desse espírito de criatividade regional e local o CERA é que procuramos nortear o nosso trabalho. Confiando nos livros e nas técnicas estabelecidas, mas, também, buscando no homem simples da terra sua experiência e sua ajuda.

Esse fragmento explicita o envolvimento do arquiteto, que estava participando daquele acontecimento local e transformando as visíveis limitações em possibilidades de intervenção, em novas práticas. Mas não se tratou de uma idealização, de um compromisso cultural ou ecológico, ou uma preocupação pura e simples com as condições de moradia dos funcionários. Antes, decorreu das práticas, isto é, da necessidade de transferência de antigas edificações utilizadas naquele momento por funcionários e a definição dos locais onde seriam fixadas essas moradias em função das áreas nas quais estavam sendo ou seriam implantados os setores de produção, marcadamente o agrícola, que demandava uma maior extensão de área, apropriada às culturas.

A definição dos locais onde seriam estruturados os setores produtivos constituiu, então, um problema a ser resolvido pelos que lá se encontravam, visto que ainda não havia um estudo mais detalhado da área (topografia, solo, reservas e outros) e a conseqüente definição de seus aproveitamentos mais adequados, conforme explicita Oliveira (2008):

[...] na verdade na função de arquiteto, eu falava: olha gente, o essencial que eu acho é o seguinte: é fazer a divisão da área como ela vai ser aproveitada, prá não ficar perdido; a gente faz uma coisa aqui, depois a outra, tem que desmanchar essa prá fazer outra. Então, estabeleceu como prioridade, assim, uma organização inicial dos locais.

A área da escola-fazenda constava, antes da desapropriação, de chácaras nas quais havia edificações, algumas de alvenaria de “aspecto razoável” e outras eram “ranchos e palhoças”, que estavam servindo de moradia aos funcionários que se fixaram na escola-fazenda; proximidade esta de interesse da própria administração. Esses ranchos começaram a ser empecilho com o desenvolvimento das culturas agrícolas, tornando-se necessária suas transferências, o que levou o arquiteto a examinar suas condições: “Seis deles eram inconcebíveis: paredes construídas em tronco de bocaiueira [material comumente utilizado no pantanal], com frestas incontáveis; chão de terra batida; cobertura em sapé; sem instalação hidráulica, elétrica ou sanitária” (OLIVEIRA, 1978, p. 2).

Tal situação, que não era nenhuma novidade no meio rural, em especial no Pantanal, se comparada ao conjunto arquitetônico concluído em 1974, constituía uma contradição visível, conforme a descrição e as imagens divulgadas anteriormente

permitem demonstrar. Enfrentar essa contradição tornou-se um desafio, que levou Oliveira (1978, p. 2) a expressar:

Não coadunava sua existência num colégio pretendente a ter instalações-modelo. Com pouca verba e tantas coisas a fazer, como atender mais esta programação? A Assessoria de Construções e Ampliações Rurais ficou encarregada de estudar um plano exequível.

A planta baixa de “casas para funcionários”, elaborada pela CODEMAT em 1973, explicita o projeto previsto para atender essa necessidade do “Colégio Agrícola”. Seguindo os materiais adotados seria feita de alvenaria e telha de cerâmica, com 49 m<sup>2</sup>, sendo um bloco com duas casas. Projeto este que, contudo, não foi executado, ficando o setor de Assessoria de Construções e Instalações responsável pela obra (Figura 14) que deveria levar em consideração os poucos recursos existentes, mas que primasse por algumas comodidades disponíveis na época, isto é, “[...] que fossem tão baratos como os ‘ranchos’, mas, também, com toda a funcionalidade e higiene de uma ‘casa’ – que estivessem agrupados ordenadamente, com benefícios de instalações elétricas e hidráulicas” (OLIVEIRA, 1978, p. 4).

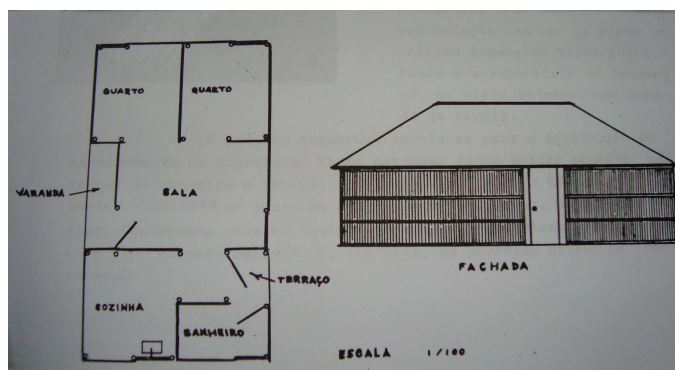


Figura 14 - Croqui: casa de taquaruçu.  
Fonte: OLIVEIRA, 1978.

Ressalta-se nesse projeto executado o barateamento pelo uso de procedimentos e materiais locais. Nas práticas de construção desses ranchos na região, duas experiências haviam sido observadas pelo arquiteto: na primeira, a estrutura das paredes feitas de taquaruçu, “[...] material bastante usado nos ranchos da região” era associado ao barro; na segunda, o taquaruçu era aberto ao meio e transformado em folhas planas, em seguida amarrado com arame aos esteios e

preenchendo os vãos com barro. O projeto optou pelo segundo procedimento construtivo, só que utilizando uma massa de cimento e areia por dentro da construção, fixando, para maior segurança, o taquaruçu, pregando-o aos esteios com faixas horizontais, tendo um caibro por dentro e ripas por fora. Do taquaruçu foi ainda feito o madeiramento da cobertura, que utilizou vigas serradas somente “[...] nas terças da cumeeira e espigão”.<sup>37</sup>

Essas edificações foram executadas nos anos de 1975 e 1976 e, no ano seguinte, Oliveira (1978, p. 1) inscreveu o projeto no Concurso de Ideias promovido pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), sendo o 1º colocado do grupo “Procedimentos Construtivos” e, como parte do prêmio, apresentou o trabalho intitulado Casa de Taquaruçu (1978) no Simpósio sobre Barateamento da Construção Habitacional, ocorrido em Salvador, BA, por considerar que: “Desse casamento de técnicas e experiências populares, acreditamos que a ‘casa de taquaruçu’ seja um fruto fecundo colhido. E, por isso mesmo, por mais modesto que fosse o resultado, vimo-nos obrigado a sua divulgação”.<sup>38</sup>

Comparada às condições anteriores das construções destinadas aos funcionários e descritas pelo arquiteto, tal iniciativa constituiu algo singular, uma efetiva melhoria nas condições de habitação dos funcionários e uma novidade nos procedimentos de construções local.

Contudo é preciso concebê-las também em relação ao restante das edificações existentes na Instituição e que constituíam seu entorno. Nesse aspecto, se comparada com a organização arquitetônica central construída para o funcionamento da Fundação/Centro, tratava-se ainda de uma visível disparidade coexistindo no interior da escola-fazenda. Uma determinada fixação espacial, explicitando em si mesma certa relação econômico-política, portanto, de poder.

Descritas em linhas gerais a localização do conjunto arquitetônico, as demais edificações em seu entorno e evidenciadas algumas das contradições que as contemplaram em relação a outros projetos escolares da época e em seu próprio

---

<sup>37</sup>O taquaruçu é um tipo de bambu nativo na região que, segundo Oliveira (1978), era utilizado em casas do município de Aquidauana; casas com mais de sessenta anos feitas com esse tipo de madeiramento e em bom estado de conservação naquele momento.

<sup>38</sup>O trabalho enviado por Oliveira (1977) para o concurso não foi obtido no arquivo da Instituição. A cópia foi disponibilizada com uma funcionária da Escola de Ensino Médio que atualmente funciona nas instalações da Instituição e que a encontrou em uma lixeira após uma “limpeza” feita nos documentos no início da nova gestão da UEMS. Essas moradias para funcionários tinham um regulamento a ser seguido e pela qual era cobrada uma taxa, pelo menos inicialmente, fixada em 1976 em 20% do salário mínimo regional, conforme a Resolução CD-01/76.

interior, foi necessário observar com mais cuidado que espaços efetivamente existiram nessas edificações, seus usos e as transformações neles ocorridas.

## **2 Os espaços existentes e seus usos: é preciso priorizar...**

Como o levantamento das edificações dos Blocos 1, 2 e 3, elaborado em 1975 (Figura 1) explicita, cada um dos espaços neles existentes, tiveram naquele momento suas funções definidas. Inicialmente, essa distribuição previa para o Bloco 3 abrigar os seguintes serviços: enfermaria, tesouraria, patrimônio, protocolo, conselho diretor, diretoria executiva, departamento de pesquisa e extensão, assessoria técnica, três secretarias, da Fundação, da Direção e secretaria-geral, setor de materiais, assessoria de relações estudantis (coordenação pedagógica), assessoria jurídica, departamento administrativo e financeiro, sala de supervisão de campo, mecanografia e vigilância.

Os espaços mais amplos nesse bloco foram destinados às secretarias, do conselho e da direção executiva, que funcionavam também como sala de espera, além da secretaria-geral e da enfermaria. Essa distribuição explicita a existência de inúmeros serviços burocráticos exigidos em decorrência do funcionamento das duas instituições: da mantenedora e do Centro, além de toda uma infraestrutura nela implicada de pessoal e cargos diretamente vinculados à direção.

O Bloco 2, localizado no centro, constava dos seguintes espaços: cinco salas de aula, sala de desenho, sala dos professores, biblioteca (com a mesma dimensão das salas de aula, isto é, 48 m<sup>2</sup>) e banheiros (masculino e feminino) destinados aos escolares e professores. Portanto, uma função estritamente ligada ao ensino-aprendizagem, evidenciando uma autonomia dos professores e, ao mesmo tempo, sua vinculação aos alunos e o distanciamento espacial dos serviços administrativos e das direções (executiva, de ensino e de produção). O Bloco 1 estava dividido em quatro laboratórios (cada um com 80 m<sup>2</sup>), auditório (160 m<sup>2</sup>) e banheiros. A visão de conjunto evidencia que dos três blocos, dois estavam destinados a atender o ensino, demonstrando uma preocupação com a formação teórica e prática dos escolares.

Seis anos depois dessa descrição, um Diagnóstico (1981) realizado sobre as escolas que ofereciam habilitação em agropecuária, solicitado pelo MEC/SESP/COAGRI, os espaços destinados ao ensino e à administração foram descritos da seguinte forma: divisão técnica, supervisão pedagógica, sala de professores, secretaria escolar, salas de aula, biblioteca, laboratório de química e de

agropecuária, sala de desenho, audiovisual e quadra coberta (necessitando de reformas). Observa-se que dois dos quatro espaços destinados aos laboratórios estavam ocupados.

Na administração encontravam-se: gabinete do diretor, secretaria escolar, seção de pessoal, seção de execução orçamentária e financeira, patrimônio, cantina, protocolo e arquivo, oficina mecânica, carpintaria e garagem (necessitando de reformas). Nessa relação, os espaços destinados inicialmente ao conselho e às demais secretarias não são elencados, além de se acrescentar, como diretamente vinculados à administração, outros setores que não estavam localizados no bloco administrativo-pedagógico.

Nessas áreas constata-se ainda a eliminação de vários setores inicialmente previstos, como o departamento de pesquisa e extensão, a tesouraria, a enfermaria, sala de supervisão de campo e vigilância. Este possivelmente limitado ao “prefeito de disciplina” que ocupava um espaço no bloco dos alojamentos destinado aos alunos.

Entretanto, no ano seguinte, em cópia de formulário do serviço de estatística do MEC (1982), na distribuição reaparecem espaços ocupados pelo conselho diretor e pela direção executiva, além de outros que não estavam elencados nos dados de 1981, como: sala de topografia, sala do agrônomo, sala do veterinário, espaços estes diretamente ligados às práticas de campo e, ainda, sala do centro cívico, evidenciando a valorização dessa forma de organização dos alunos, que aparece também sendo reforçada pela direção executiva para, por exemplo, fazer a “fiscalização da cozinha” (Ata nº 15/82, p. 10), quanto ao manejo da alimentação.

A descrição disponível em Relatório sobre a infraestrutura (1992, p. 1) explicita como estavam distribuídos os espaços destinados ao ensino e ao regime de internato, no início dos anos de 1990:

[...] Bloco de ensino, composto por 2 (dois) prédios contendo 8 (oito) salas de aula (2 em fase de construção); 1 (uma) sala de desenho, 2 (duas) salas para laboratório; 1 (uma) sala biblioteca; 1 (um) auditório com capacidade para 160 pessoas; 1 (uma) sala de topografia e 4 (quatro) sanitários coletivos; 3 (três) salas ambiente nos setores de produção; - Pavilhão de alojamento, com 12 dormitórios coletivos e capacidade para 192 alunos; - Prédio cozinha/refeitório com capacidade para servir 1.500 refeições/dia; - Prédio lavanderia com área de 246m<sup>2</sup>; - Instalações esportivas, contendo quadra poliesportiva coberta, com 640m<sup>2</sup>, com vestiário, pista de atletismo e campo de futebol.

A capacidade do auditório na referida descrição não foi a mesma definida inicialmente e que apresentava 120 e não 160 pessoas; porém, esse espaço não sofreu ampliação em relação a 1974, mas passou por reformas. As duas salas de aula “em fase de construção” deveriam ser destinadas ao funcionamento do ensino fundamental - 5ª a 8ª séries que, mais uma vez, passou a ser ofertado.<sup>39</sup>

Várias tentativas foram empreendidas na gestão daquele período (1991-1993) para modificar a infraestrutura, os equipamentos e a produção na Instituição, por meio da apresentação de projetos ao governo federal, sendo alguns deles atendidos pelo governo estadual. Dentre esses projetos, encontrava-se a proposta de construção dessas salas de aulas:

De todos os projetos apresentados, somente esse último foi possível a execução, graças ao alto espírito de apoio e colaboração da Secretaria de Estado de Educação que do convênio anual firmado com o Ministério da Educação repassou parte dos recursos responsáveis pela construção e equipamentos de 02 (duas) salas de aula (Relatório da Presidência, 1992).

A distribuição inicialmente definida para os três blocos sofreu poucas modificações nas décadas estudadas. Alguns documentos evidenciam problemas de inadequação de espaços, desde os anos de 1980. Também, em função de mudanças referentes ao modelo de administração do SENAR-AR/MS no final dos anos de 1990 e a racionalização das funções, ocorreu a eliminação ou o reordenamento de alguns espaços, enfim, uma “nova” distribuição espacial foi instituída.

Os espaços destinados ao ensino foram alvos de cuidados e investimentos na gestão SENAR-AR/MS, conforme o documento de denúncia do Termo de Concessão de Uso (1994) encaminhado à Secretaria de Educação detalhou:

[...] informatização da Escola: montagem da unidade de ensino de informática (sala com onze computadores, impressora etc.); construção do auditório (ajuste no próprio prédio, para 88 lugares); montagem, aprimoramento da unidade de ensino de classificação de produtos de origem vegetal (mesas com luminária e ambiente com ar condicionado) (OF./PCA/Nº 021/97, 1º set. 1997).

---

<sup>39</sup>O auditório funcionou até 1993 no Bloco 1, conforme a planta baixa de 1975 identificou, com uma área de 160 m<sup>2</sup>. Entretanto, na gestão do SENAR-AR/MS ele foi transferido para o local onde funcionou desde 1976 a biblioteca. A oferta de ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, havia sido iniciada em 1988/89, mas não passou da 6ª série naquele momento. Na gestão de 1991-1993, quando se solicitou autorização para tal funcionamento, observou-se que havia funcionado irregularmente no final dos anos de 1980.



Seguindo Frago (2001) tomaram-se alguns desses espaços, construídos e ocupados, portanto existentes durante as décadas em questão neste trabalho, para exemplificar, em conformidade com as várias programações, os diferentes usos, as reciclagens e as transformações neles ocorridas: a sala da direção (ou salas), a biblioteca, os setores de produção e os alojamentos,

A localização da sala da direção executiva (conforme planta baixa de 1975) estava em uma posição central no Bloco 3 ao lado das secretarias, onde permaneceu até início dos anos de 1990, quando foi criada a função de Presidente da Fundação; momento em que algumas modificações nos usos dos espaços daquele bloco foram realizadas sem alterar significativamente a distribuição inicial. Se se tomar não somente os blocos como referência, mas incluindo a quadra e as demais edificações que nela se encontram abrigadas, a posição do bloco administrativo-pedagógico, onde se localizou a direção, encontra-se posicionado no centro do conjunto arquitetônico.<sup>40</sup>

Até início dos anos de 1990 existiu também na Instituição um diretor de ensino e outro de produção. No caso do ensino havia ainda um Assessor de relações estudantis (coordenador pedagógico) cuja sala funcionou por vários anos no Bloco 2, ao lado da sala dos professores, e que pelos relatórios ocupava uma função importante nas atividades de ensino. Em 1991 foi criada ainda uma equipe multidisciplinar (psicólogo, pedagogo, assistente social), que passou a apoiar as atividades da direção de ensino. A sala do diretor de ensino, figura que existiu durante quase todo o período estudado, não foi localizada na planta baixa inicial, ainda que tenha ocupado um espaço no Bloco 3, durante as décadas em que essa função existiu.<sup>41</sup>

Somente na gestão do SENAR-AR/MS (1994-1998) a direção-geral foi deslocada para outro espaço, constituindo a primeira mudança significativa de localização da sala da direção ao longo de mais de duas décadas. Racionalizando as funções, essa gestão contou com um diretor, responsável por todas as atividades desenvolvidas na Unidade Escolar. Com ela, a sala da direção com uma pequena

---

<sup>40</sup>A posição do bloco administrativo-pedagógico encontra-se disposto como o último no sentido do acesso à Instituição, o que implica ter-se de passar ao lado dos demais blocos para se chegar à sala da direção ou à secretaria escolar e aos demais serviços.

<sup>41</sup>No caso CERA existiu durante alguns anos uma diretoria executiva e ligadas a ela algumas divisões ou departamentos. Posteriormente (1991-1993) criou-se a figura do presidente (como um diretor-geral), ao qual estavam ligadas três diretorias: executiva, de produção e de ensino e, vinculadas a estas, alguns departamentos.

antessala passou a funcionar no extremo direito, no acesso principal ao bloco administrativo-pedagógico, distanciando-se um pouco mais da secretaria escolar, da sala de professores, das salas de aula, dentre outros espaços destinados ao ensino.

Ao lado da sala da direção funcionou um espaço coletivo ocupado pelos três coordenadores (ensino, produção e administração), cujas práticas se aproximavam das funções dos diretores executivo, de ensino e de produção da Fundação CERA. Vinculado à coordenação de ensino funcionou o serviço de orientação, também localizado em uma sala do Bloco 3, mas ao lado da secretaria escolar e da sala dos professores (que passou a funcionar no mesmo bloco e não mais no prédio das salas de aula, como funcionara até início dos anos de 1990). Observa-se que nas diferentes gestões o papel mais próximo a professores e alunos não foi desempenhado pela direção de ensino e/ou coordenação de ensino, mas sim pelos serviços de assessoria (coordenação pedagógica), posteriormente pela equipe multidisciplinar e, por último, pela orientação pedagógica.

O posicionamento central requerido da direção em escolas do século XIX e início do seguinte (como nas escolas seriadas, nos grupos escolares) tinha como objetivo vigiar os professores, necessitando, para tanto, estar próximo a eles, para o caso de necessitar intervir em suas aulas. A substituição dessa concepção da função da direção por outra,

[...] na qual o diretor se via, entre outras funções, como representante da escola na comunidade externa e o responsável pelos serviços gerais administrativos e pedagógicos, a sala do gabinete da direção tenderá a se localizar, com o passar do tempo, no lugar que hoje é habitual: próximo à entrada do edifício, à direita ou à esquerda, com uma pequena ante-sala a fim de protegê-la ou separá-la, que impede o acesso direto desde o corredor ou vestíbulo, e não muito distante da secretaria e serviços administrativos. (FRAGO, 2001, p. 114-115).

A localização da sala da direção de ensino e executiva, durante as gestões da Fundação CERA e mesmo na gestão do SENAR-AR/MS no Bloco 3, pode evidenciar também certa autonomia e “independência professoral” que naquele Centro foi razoavelmente exercitada, em especial até final de 1980, mas também explicita a existência de um conjunto de funções complementares que passaram a cumprir o papel anteriormente destinado exclusivamente à direção, e que na Fundação se ampliou nos anos de 1990. Além dos serviços especializados, desenvolvidos por profissionais de áreas das ciências humanas (pedagogia,

psicologia, serviço social), a Instituição contou durante o período estudado com um atendimento de vigilância e apoio aos escolares, prestado diuturnamente, recebendo inicialmente a denominação de “chefe de disciplina” ou “prefeito de disciplina” e posteriormente “inspetor de alunos”.

Ressalta-se que no geral esses diretores executivos ou direção geral, possuíam uma formação em agropecuária e, portanto, significavam suas práticas a partir dessa referência. Entretanto, alguns desses diretores expressavam uma preocupação e uma defesa incisiva da educação, geral e profissionalizante, como condição a uma “boa” formação para o trabalho. Neste sentido ressaltam-se as duas gestões iniciais dos anos de 1990, tanto da Fundação CERA quanto do SENAR-AR/MS, ambos com formação em agronomia e várias experiências profissionais em educação média e/ou superior.

A distribuição desse espaço destinado à direção constitui elemento importante na formação desenvolvida naquela e em outras instituições escolares, pois contribuiu à produção e reprodução de formas específicas de saber e de poder, que ajudaram a condicionar os comportamentos. Permitiu maior ou menor autonomia, possível de ser apreendida na própria existência ou não de alguns espaços, na forma como foram edificadas, nos materiais utilizados, os significados que lhes foram atribuídos, quais sujeitos da educação tiveram acesso a eles e em que situações. Observou-se que a esse papel era atribuída uma importância relevante e que em última instância tinham a palavra final, tanto para decisões administrativas como educacionais, especialmente quando se tratava de questões de ordem disciplinares.

A localização da direção no CERA contou ainda com outra intervenção mais incisiva no espaço tornando visível o importante papel por ela desempenhado e a necessidade de manter, em especial, o “olho do poder” permanentemente atento, em especial, sobre os escolares. Funcionando no início dos anos de 1990 com três diretorias, já citadas, interessava que o diretor executivo ali residisse. Assim, com objetivo de “[...] sanar os freqüentes problemas ocorridos, especialmente, fora dos expedientes normais, a partir de agosto/91, instalou-se a residência fixa do Diretor executivo” (FCERA/Revista, 1993, p. 11).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup>Esse fragmento encontra-se na Revista “CERA em Notícia” (1993), que procurou tornar visível todos os aspectos potenciais da Instituição e daquela gestão. Um dos elementos considerados importantes foi a construção de uma habitação para o diretor executivo cuja função passou a ser, também, a de estar ali dia e noite, apoiando e, se preciso, vigiando os alunos e inclusive o “prefeito de disciplina”.

Alguns aspectos dessa construção mereceram ser observados com mais detalhes: de um lado, o seu estilo e materiais utilizados; de outro, o fato de que essa edificação foi executada quase duas décadas depois da implantação da Instituição, evidenciando que funcionou sem essa figura no local após o expediente até aquele momento e que os possíveis problemas teriam sido “solucionados” por outros empregados, como o próprio “chefe de disciplina”; e, ainda, sua localização estratégica.

Em relação ao último aspecto, ao observar a imagem aérea da Instituição (Figura 4) pode-se localizar onde a construção destinada ao diretor executivo foi edificada: na parte de cima da figura, no extremo superior do campo de futebol, próximo à estrada de acesso à Instituição. Deslocada do conjunto, como podia ser tão especial sua localização? De suas varandas ou do seu interior pode-se observar grande parte das edificações do conjunto central: os três blocos, a quadra, a entrada para a cozinha, um dos lados do prédio dos alojamentos, além de parte do pomar. No sentido oposto, isto é, em direção à parte inferior do campo de futebol, é possível ver a estrada de acesso e a guarita.

Construída de alvenaria, esquadrias de madeira e cobertura de quatro águas e telhas francesas, tem áreas de circulação coberta disposta nos quatro lados da edificação, com 167,43 m<sup>2</sup>, garantindo certo conforto ao diretor executivo e sua família e permitindo, além da assistência, a vigilância e o controle noturnos, momento em que os funcionários que ali não residiam (a maioria) haviam encerrado seus turnos, permanecendo apenas o inspetor com a função de manter a tranquilidade nos alojamentos, garantindo que os escolares mantivessem um ócio permitido e respeitassem, por fim, o horário de silêncio. Durante a administração do SENAR-AR/MS, com a centralização da direção, quem ocupou essa edificação foi o coordenador de administração, que desempenhava função semelhante a do diretor executivo nos períodos anteriores.

Como visto anteriormente, as demais edificações destinadas como moradias de funcionários não foram executadas em conformidade com o planejado inicialmente, sendo a maioria delas adaptação feita nas antigas edificações dos colonos ou construídas com materiais locais (como as casas de taquaruçu). A edificação destinada à direção executiva mais próxima ao padrão do conjunto central evidencia a valorização dessa função na Instituição naquele momento. Essas diferentes construções constituíram como desigualdades de tratamento entre

funcionários, que a arquitetura permitiu ela mesma evidenciar e que fizeram parte do programa educativo, reforçaram ou produziram valores, induziram a condicionamentos e contribuíram ao exercício de um tipo de poder.

Quanto aos espaços destinados ao ensino e aos estudos, observou-se nos documentos consultados que a biblioteca, funcionando desde 1976 em um espaço equivalente ao de uma sala de aula, teve sua estrutura em pouco tempo questionada. No Relatório de Atividades (1980) da Assessoria de Relações Estudantis (coordenação pedagógica), a avaliação do currículo feita pelos alunos e professores evidenciou a necessidade de “ampliar a biblioteca e laboratórios existentes”. No ano seguinte, o Relatório (1981) desse setor tornou visíveis as condições dos espaços destinados ao ensino e o problema da biblioteca permanecia inalterado: “Dispõe ainda de uma biblioteca, funcionando em uma sala de aula, com espaço muito pequeno para pesquisa e estudo”. Na Previsão Orçamentária para 1982, as necessidades de materiais e equipamentos à biblioteca são especificadas, sendo: livros e revistas técnicas, estantes de aço e máquina de datilografia, além do espaço reduzido que foi mais uma vez citado.<sup>43</sup>

No sentido desse espaço e do seu funcionamento, o Jornal Estudantil O Urtigão (1984, s.p.), que circulou na primeira metade dos anos de 1980, e que teve seu segundo número como edição comemorativa dos dez anos da Instituição, explicitou:

---

<sup>43</sup>O final da década de 1970 e início da seguinte foi o momento da divisão e implantação do Estado de Mato Grosso do Sul, que em um ano de funcionamento teve três governadores nomeados, sendo os dois primeiros exonerados pelo então presidente da República João Batista Figueiredo (por causa das pressões de políticos locais). O governador nomeado em 1980 e que permaneceu no cargo até 1983 (Pedro Pedrossian) preocupou-se com o desenvolvimento regional da agropecuária por meio de vários projetos e melhoria de estradas, além da construção de uma ampla sede para o governo recém-instalado, deixando de efetuar outros investimentos. No início dos anos de 1980, a Fundação CERA passou por acentuadas dificuldades financeiras, que afetaram os projetos em andamento, limitando os investimentos em diferentes áreas, tendo em 1981 atingido também os funcionários. A correspondência (Ofício nº 128/81) enviada à Secretaria de Estado de Educação em agosto de 1981, assinada pelo diretor de ensino e pela coordenação pedagógica, expressa a dimensão do estado em que se encontrava a Instituição, inclusive os trabalhadores. A Instituição estava naquele momento sem diretor executivo e sem conselho diretor, os funcionários estavam sem receber o salário do mês de julho e estava terminando o mês seguinte, estavam sem condições de colocar combustível no ônibus, os fornecedores em Aquidauana haviam sustado o crédito por falta de pagamento e os gêneros alimentícios para as refeições dos internos estavam no fim. Assim, a proposição explicitada na correspondência à Secretaria referia-se à ampliação de um recesso que seria de uma semana, no início de setembro, para 26 dias, tanto para alunos como funcionários. Tempo no qual se esperava que fossem: “[...] solucionados todos os problemas desta Instituição e, assim, possamos concluir o presente ano letivo, sem prejuízo para os 160 jovens oriundos de 35 cidades de nosso Estado, que se encontram matriculados neste Estabelecimento de Ensino”. No mês de julho daquele ano, nos registros organizados pela Assessoria, observa-se que foi realizada a venda de produtos hortigranjeiros à comunidade aquidauanense, objetivando levantar recursos para pagamento de dívidas contraídas, o que até aquele momento não era habitual.

[...] gradativamente a biblioteca CERA foi suprindo suas estantes das mais variadas obras técnico-científicas. Entrando dessa maneira na relação das principais escolas do ramo agropecuário a possuir um ambiente de pesquisa relativamente completo. Contudo, a necessidade de pesquisa aumenta e o tempo disponível torna-se insuficiente, portanto, houve a necessidade de a biblioteca ter também o seu funcionamento noturno sob a responsabilidade de alunos [cujas horas eram computadas pela coordenação pedagógica como “prática de campo”]. Sob o ponto de vista atual torna-se imprescindível aumentar a área da biblioteca bem como efetuar uma atualização em grande parte de livro, principalmente técnicos, que a cada ano sofre inovações, propiciadas por experiências de peritos do ramo.

Observam-se no texto vários aspectos que mereceram a atenção dos escolares, como: não negar os esforços que vinham sendo realizados, considerando ser aquela edição comemorativa do aniversário de dez anos da Instituição, mas, também, tornar visível o acervo que estava aquém das necessidades, o espaço inadequado, a falta de um funcionário no período noturno e, ainda, evidenciar que ao longo do dia estavam ocupados com atividades que não permitiam dedicarem-se à pesquisa e aos estudos.

A ausência de outros espaços de estudo, exceto as salas de aula, pode ter acirrado a problemática e inadequação do espaço destinado à biblioteca. Esse espaço foi posteriormente deslocado para o Bloco 1, no local em que a descrição da planta baixa de 1975 localizou o auditório, espaço que ocupa ainda hoje. Esse deslocamento da biblioteca e a nova distribuição espacial ocorreram na gestão do SENAR-AR/MS, quando o auditório passou a funcionar no espaço destinado por duas décadas à biblioteca, após uma ampla reforma nos dois locais, em especial no destinado ao auditório, que incluiu novo mobiliário e novos equipamentos (TV, vídeo, telão). Este espaço sofreu também uma (re)significação, destinando-se a eventos efetivamente programados pela equipe diretiva e deixando de ser aberto nos fins de tarde para que os alunos assistissem à televisão.

Somente no início dos anos de 1990, com a fixação da residência do diretor executivo no local, foi possível que uma funcionária da Instituição (esposa do diretor executivo, depois coordenador de administração), passasse a atender a biblioteca no período noturno. Antes disso, foram os representantes das turmas que ficaram responsáveis pela abertura no período noturno, nos sábados e domingos ou por outros alunos escalados pela coordenação pedagógica.

Problemática que se assemelhava, em alguns aspectos, aos estabelecimentos estaduais que ofereciam o 2º grau, pesquisados já no final da década de 1980 por

Osório et al. (1991). Neste trabalho, a biblioteca foi tratada pelos entrevistados como contendo espaço suficiente em relação aos alunos atendidos, porém com localização, iluminação e horários de funcionamento inadequados, visto que funcionavam no período diurno enquanto a maioria dos cursos (90%) era oferecida no período noturno, além de não contarem com pessoal especializado para atendimento e com limitações em relação ao material bibliográfico disponível (segundo a maioria dos professores era suficiente, mas os alunos do final dos cursos afirmavam ser insuficiente).

O acervo da biblioteca do CERA era, até pelo menos no final da década de 1980, composto de livros e revistas em sua maioria frutos de doações. Entretanto, em um volume contendo cópia de doze projetos elaborados em 1988, encontra-se um intitulado “Materiais didáticos, livros técnicos e livros didáticos” cuja solicitação orçava 552 unidades de livros técnicos, em diversos títulos e áreas, além de 117 didáticos. Não há informação sobre a aquisição dessa previsão. De todo modo, o acervo foi sendo ampliado ao longo dos anos seguintes, especialmente em decorrência das aquisições e do uso conjunto que passou a ser feito pela Universidade em fins dos anos de 1990, mas também durante a gestão do SENAR-AR/MS foram feitos investimentos em livros técnicos e assinatura de periódicos da área.

Outro espaço destinado ao ensino foi tomado como exemplo: os setores de produção. Esses espaços foram, também, alvo de inúmeros escritos. Estiveram no centro dos desafios colocados aos envolvidos com a educação naquela Instituição, como a assessoria de construções e ampliações rurais, a coordenação pedagógica, a presidência, as direções, os alunos, dentre outros, em decorrência de suas infraestruturas, seus usos e das práticas neles realizadas. Talvez mais do que suas instalações consideradas muitas vezes inadequadas nos materiais consultados, foram os usos que colocaram em realce tais inadequações. Ou em outros termos: foram às práticas ali desenvolvidas, o envolvimento de técnicos, professores e alunos que lutando em alguns períodos contra as dificuldades financeiras pelas quais passava a Instituição, mas também pela efetivação de práticas produtivas em conformidade com o projeto de profissionalização que se pretendia efetivar, que parecem ter contribuído para que as inadequações desses espaços de produção fossem tomadas, simultaneamente, em diferentes discursos. Nestes pode-se observar que a tais espaços era dedicada uma atenção especial, em decorrência da significação que lhes

era atribuída, isto é, os saberes que neles se podia adquirir e ensaiar constituía-se fundamento para assegurar a efetivação da profissionalização propugnada.

A descrição das instalações dirigidas à produção no Relatório (1981, p.1), elaborado pela Assessoria de Relações Estudantis, cinco anos após o início do funcionamento do curso técnico, explicita problemas de funcionamento:

[...]. b) Com as instalações técnicas rústicas, a suinocultura é praticada em condições não satisfatórias; a avicultura dispõe apenas de dois pequenos aviários; as atividades de agricultura têm, na falta de máquinas e equipamentos agrícolas, custeio de produção e deficiência de captação de água os empecilhos maiores a uma maior produtividade.

Em outro documento daquele momento, no Relatório (1981, p.1) da Assessoria de Construções e Instalações Rurais, encontram-se definidas, dentre as construções e reformas necessárias, as dos setores de produção:

Um pavilhão destinado para ceva de suínos, conforme solicitação e especificações fornecidas pelo veterinário do Cera [...]. Melhoramentos nas instalações de suinocultura, conforme solicitação e especificações do veterinário do Cera [...] tais como: reforma dos cochos, grades aquecedoras na maternidade, abrigos, tulhas, comedouros automáticos. [...] Um aviário com a área de 210,00 m<sup>2</sup>.

Na comemoração dos dez anos da Instituição, o Jornal Estudantil O Urtigão (1984, s.p.), publicou várias matérias dedicadas a tornar visível o funcionamento dos setores produtivos, onde apareceu o uso do espaço da fazenda com as criações de animais, as condições das instalações, necessidades e projeções, evidenciando suas existências naquele momento e a importância dada por eles às atividades práticas:

Na pecuária contamos hoje [1984] com 113 cabeças de gado a qual vem suprindo os problemas de abastecimento leiteiro. Além de projetos de curral novo, aumento da área de napie, inseminação artificial. Na ovinocultura que se iniciou este ano, começamos com 60 cabeças e hoje já contamos com 30 filhotes. Na suinocultura o setor enfrenta problemas com instalação que são muito antigas, estão a necessitar de reforma e de compra de equipamentos adequados para as celas parideiras. [...]. Outros projetos que estão em andamento é o de apicultura em que as caixas já estão espalhadas pelo colégio e com as aulas práticas não haverá problema. [...] Temos projeto de um novo matadouro [...]. Na parte da piscicultura, teremos andamento do projeto logo com a chegada do sistema de irrigação auxiliada pelo Inamb.



Essas matérias citam diferentes necessidades desses espaços dedicados à produção agropecuária, evidenciando que, em dez anos de funcionamento da Instituição, algumas delas não haviam sido sanadas ou se ampliaram, como foi o caso do setor de suinocultura. Mas permitem, ainda, observar esforços para encontrar saídas, objetivando tornar esses setores com a autossuficiência discursivamente tão propugnada ou, pelo menos, pouco dispendiosos, além de espaços tecnicamente adequados ao ensino-aprendizagem.

O volume denominado *Projetos* (1988) constitui uma rica fonte das necessidades e tentativas empreendidas pelos sujeitos da escola para melhorar as condições dos setores de produção. Dos doze projetos ali disponíveis, dez dizem respeito a esses espaços. Incluindo a construção de edificações, como o “viveiro de mudas”, no qual se previa a construção de uma sala-ambiente e a construção de um “silo”. O projeto do viveiro com a sala foi executado naquele momento.

Para suprir as carências evidenciadas nos discursos em relação aos setores de produção, em especial até início dos anos de 1990, foi recorrente a elaboração de projetos em parceria com outras instituições públicas e privadas, ligadas à agropecuária, como por exemplo, um Projeto Agropecuário (1984, p. 9) organizado pelo professor de agricultura da época e alguns alunos da 3ª série do curso técnico, tendo como órgão gestor a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), dividido em dois subprojetos, um de avicultura de corte e outro de agricultura, cujo objetivo geral era o de “Diminuir os gastos da ‘Escola-Fazenda’ com sua manutenção e propiciar condições para melhorar a relação ‘ensino-aprendizagem’”.<sup>44</sup> Nele encontra-se uma descrição detalhada das construções e benfeitorias dos setores agropecuários, além de suas condições de conservação, que em síntese estavam em: bom estado de conservação - aviários (2), coelhário, viveiro, galpões e depósitos; em estado regular - pocilga, estábulo, um dos aviários, oficina; e, em mau estado - um dos coelhários e o abatedouro.

Em Relatório sobre a Infra-estrutura (1992, s.p.) da FCERA, a piscicultura foi descrita “[...] tendo em vista a solicitação de cadastramento em órgãos de pesquisas de ordem nacional e estadual”, como contendo:

---

<sup>44</sup>As informações contidas no Projeto explicitam que foi aprovado pela COAGRI, com liberação de 60% do valor inicialmente previsto.

[...] 14 (catorze) tanques para alevinagem/engorda; com dimensões variáveis de 200 a 1.000m<sup>2</sup>/cada [figura 14]. Prédio, em alvenaria, coberto com telhas francesas, piso cimentado, com equipamentos laboratoriais para a hipofisacção, incubação e larvicultura, caixas d'águas, compressor de ar e demais equipamentos.

Na Revista (1993) explicita-se a existência de três salas-ambiente, distribuídas no viveiro, na horta e na pocilga, que haviam sido construídas nos anos de 1980. A descrição disponível não evidencia o estado de conservação das edificações dos setores, mas relaciona quais instalações estavam destinadas à produção e às práticas de campo. Em função de seu objetivo, isto é, de mostrar aspectos positivos da Instituição, a ênfase foi dada à produção, aos seus índices e não ao detalhamento das condições de suas edificações, exceto uma descrição geral das instalações e equipamentos. Nenhum aspecto negativo é dado a conhecer, evidenciando um enfoque diferente dos setores e da Instituição.

Os setores de produção constituíram objeto de cuidado especial do SENAR-AR/MS ao assumir em 1994 a gestão da escola-fazenda.<sup>45</sup> Todos os setores produtivos mereceram investimentos em reformas ou ampliações, cujo registro se encontra detalhado em Álbum Fotográfico (SENAR-AR/MS, 1994-1998) disponível em sua sede em Campo Grande, cujas imagens explicitam, lado a lado, um a um dos setores, comparando o estado em que essas instalações foram encontradas e a sensível mudança operada após as reformas. Essas imagens foram utilizadas em apresentações feitas no seu período de gestão, objetivando demonstrar os investimentos feitos e o trabalho que ali vinha sendo realizado. A questão da autossuficiência dos setores e da Instituição ganhou nos documentos daquela gestão uma ênfase especial, demonstrada também na apresentação feita em 1998.

---

<sup>45</sup>A questão da produção na Instituição foi nas décadas em questão uma problemática recorrente em diferentes documentos consultados. Apareceu como possibilidade de ensino-aprendizagem, como alimentação escolar (refeitório), como condição de minimizar dificuldades nos momentos de crise financeira, chance de conquistar certa autonomia institucional, como instrumento para conquistar a cidade, motivos de queixas dos funcionários que reivindicavam acesso diferenciado a tais produtos e outros. A engorda de peixes, por exemplo, motivou a reunião (Ata nº 7, 26 nov. 1991) do Conselho Técnico e de chefes de setores da FCERA ligados à produção, no final de 1991. O técnico responsável pela piscicultura naquele momento “[...] informou e notificou à Produção que ficou sabendo que mais ou menos 100 kg de peixes salgados foram doados. Mas existe uma incógnita, para quem? Que critério foi estabelecido para tal doação? Reclamou ainda que muitas vezes funcionários que ganham tão pouco pediram a ele uns peixes, mas, para evitar comentários, não deu nenhum, agora sumiram todos e dizem que foram doados”. Em 1994, quando o SENAR-AR/MS assumiu a Instituição não obteve os dados sobre a engorda de peixes que vinha ocorrendo no local, para elaborar o comparativo que fez com as demais áreas, conforme a Apresentação feita em 1998.

O documento que descreve com mais detalhe as edificações existentes na escola-fazenda e talvez o único que especifica todos os setores de produção implantados nas décadas em estudo é o Termo de Concessão de Uso (1993) firmado entre a Fundação CERA e o SENAR-AR/MS. Esse material evidencia não somente a existência de vários espaços destinados às práticas e à produção agrícola e pecuária, mas detalha a área e parte dos materiais utilizados nas instalações.<sup>46</sup>

Por causa de sua função legal encontram-se nele explicitadas as edificações e instalações construídas e destinadas às aulas práticas, práticas de campo e produção agropecuária, isto é, setores e salas-ambiente, com suas respectivas áreas, evidenciando o que foi empreendido nas duas décadas de funcionamento da Instituição. Nesse Termo foi considerado que a Instituição contava naquele ano com 10.672,67 m<sup>2</sup> de área construída, incluindo, além do conjunto central, as instalações dos setores de produção, as salas-ambiente, galpões, oficina, dentre outros; quase o dobro do que fora construído em 1974.

Em 1997, momento em que o SENAR-AR/MS denuncia o Termo de Concessão de Uso (OF./PCA/Nº 021/97, 1º set. 1997) e solicita apoio financeiro à Secretaria de Educação/MS, a correspondência enviada explicita como havia cumprido suas obrigações como concessionário da Unidade, dando visibilidade aos investimentos que havia feito em vários espaços; dentre eles, os destinados à produção agropecuária, que constituíram modificações que haviam sido permanentemente denunciadas anteriormente como necessárias:

[...]. Reforma de 410 ha de pastos; construção de 17 km de cercas; construção do mangueiro com tronco de contenção; reforma dos prédios (pocilga, galpão para aves); construção de 5.000 m<sup>2</sup> de tanques para engorda de peixes; construção de um laboratório para produção de alevinos, com capacidade para 5.000.000 de unidades; construção de um galpão para engorda de 60 cevados; construção de um galpão para engorda de ovinos; construção do redondel com pista para doma e adestramento de equinos; construção de um galpão para depósito de arreios e para ministrar cursos de preparo e utilização de couro para produção artesanal de utensílios e utilização em fazendas (SENAR-AR/MS, 1997, p. 2).

Essas informações disponíveis no Termo (1993) e em sua Denúncia (1997) explicitam que mesmo com as dificuldades desde o início da implantação da Instituição até a segunda metade dos anos de 1990, utilizando materiais de qualidade

---

<sup>46</sup>Esse Termo (1993) foi localizado no arquivo institucional, no Dossiê (CEE/MS) e no SENAR-AR/MS.

inferior ao das edificações centrais destinadas à administração, aos serviços pedagógicos e às aulas teóricas, constatou-se um esforço constante dirigido aos espaços e práticas produtivas considerados, portanto, imprescindíveis ao funcionamento da Instituição e ao ensino-aprendizagem, ou seja, ao longo das décadas em estudo, de diferentes formas e investimentos, esses espaços destinados à produção não deixaram de merecer atenção cuidadosa e serem tomados como essenciais para a profissionalização.

Se comparadas a descrições anteriores, por exemplo, disponíveis nos relatórios da Assessoria de Construções e Ampliações de 1975-1978 e mesmo em documentos das décadas seguintes, torna-se evidente que não se concebia a profissionalização naquela Instituição sem investimentos nos espaços produtivos e nas práticas de campo. Foi esse sentido a eles atribuído que motivaram vários escritos. Tal concepção inscreve-se nos discursos daquela década, como o da própria Reforma educacional ocorrida no início dos anos de 1970 e em discursos políticos e pedagógicos que a tomaram como objeto, como o “modelo” de educação média que permitiria atingir, e o mais rapidamente possível, o tão sonhado desenvolvimento do País.

Essa preocupação, presente nos discursos da Instituição em estudo desde o final dos anos de 1970 até as décadas seguintes, não parece se referir “apenas” à profissionalização dos escolares, visto que, em vários momentos, com ela se colocou em questão certa possibilidade, sem dúvida a que parecia mais viável, de sobrevivência e, quem sabe, de autonomia institucional. Os materiais permitem até afirmar que esses dois aspectos estiveram intimamente implicados um no outro, sendo talvez impróprio analisá-los separadamente.

Como será tratado no próximo Capítulo, até início dos anos de 1990 não se diferenciava ou se diferenciava pouco “aula prática”, “prática de campo” e “estágio supervisionado”. Tudo isso era prática, produção, aplicação de conhecimentos, tecnologia, produção, manutenção da Instituição, enfim, ensino-aprendizagem. A luta constante dos indivíduos e grupos, de diferentes formas, observada no período em estudo, evidencia que esses espaços, improvisados e edificados com materiais rústicos ou planejados e edificados com materiais considerados de qualidade,

constituíram lugares, porque foram efetivamente construídos e ocupados pelos sujeitos, contribuindo de modo específico à profissionalização dos escolares.<sup>47</sup>

Atualmente esses setores não têm como princípio a produção ou mesmo a autossustentabilidade, o que não significa que não estejam produzindo, mas se destinam principalmente ao desenvolvimento de pesquisas e às aulas práticas dos cursos superiores e também do curso técnico em agropecuária.

Em relação aos espaços destinados ao regime de internato, tomaram-se como exemplo os alojamentos. A problemática do número de alunos em relação às acomodações disponíveis foi motivo de preocupação colocada em escritos diversos - da presidência, da direção executiva, da coordenação pedagógica, da assessoria de construções e dos alunos - e que deram visibilidade a sua superlotação e à necessidade de construção de mais um bloco, desde final dos anos de 1970 até início dos de 1980. Preocupação esta que se prolongou na década seguinte sem uma solução que atendesse aos diversos reclamos.<sup>48</sup>

Na Análise (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1981, p. 1) elaborada pela Assessoria de Relações Estudantis, conclusiva de uma avaliação do currículo escolar, a problemática dos alojamentos foi explicitada como elemento determinante na limitação da oferta de vagas, que o documento reconhece estar aquém das possibilidades gerais dos espaços da Instituição:

[...]. a) Se no momento oferecemos a formação de técnico em agropecuária, em regime de internato, em curso com duração de três anos, sabemos que não podemos aumentar o oferecimento de vagas, cujo total

<sup>47</sup>Conforme Frago (2001, p. 63-4) explicita a noção do tempo, que se entrecruza com o espaço de diferentes formas, nos chega por meio da noção de espaços diversos. O conhecimento de si, a história interior é um depósito de imagens. Imagens de espaços que foram em algum momento lugares. A “posse” do espaço vivido constitui elemento determinante na constituição da personalidade e mentalidade individuais. Mais que o “espaço objetivo”, que em certo sentido não existe ou não conta, o que conta é o território, com noção de característica individual ou grupal e de extensão variável. Lugar e território nesse sentido são construídos pelos indivíduos e grupos e são, portanto, construções sociais. Desse modo, o espaço nunca é neutro; contempla em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais.

<sup>48</sup>Quanto aos espaços destinados ao internato pode-se tratar do refeitório/cozinha que constituiu um espaço problemático. Foi colocado como tema de preocupação dos escolares e levado às reuniões do Centro Cívico (Atas: n° 14, n° 15 e n° 16). Tratava-se não somente do cardápio e da “qualidade da alimentação”, mas também da “limpeza” do ambiente e do horário em que era servido aos internos um chá no período noturno, já que o jantar era servido às 18 horas. A qualidade da alimentação e higiene foram motivos de uma “greve de fome” deflagrada pelos alunos nos anos de 1980, acontecimento sobre o qual não se encontraram registros e mesmo funcionários admitindo ter ocorrido não prestaram mais informações, somente que se tratava de uma manifestação contra a falta de “qualidade e de higiene” da alimentação servida. Com relação à lavanderia não apareceu nos documentos nenhuma referência relacionada ao seu uso, exceto sobre sua infraestrutura utilizada apenas parcialmente ao longo das décadas estudadas.

não pode exceder a 180 alunos, porque, se em parte dispomos de refeitório/cozinha e lavanderia com capacidade de atender um contingente superior a 400 pessoas, por outro lado só possuímos condições de alojar 180 pessoas, utilizando os alojamentos com uma lotação superior a sua real capacidade em mais de 20%. Temos alojados, hoje, 139 alunos. Num dos alojamentos mora o prefeito de disciplina, diminuindo dessa forma, mais ainda, a capacidade de alojamentos.

No sentido de contribuir para solucionar o problema, o Relatório (1981), redigido pelo setor de Assessoria de Construções e Instalações Rurais, propõe, dentre outras “necessidades urgentes”, a construção de:

Uma casa para o chefe de disciplina que atualmente ocupa, com a família, um dos alojamentos destinado ao dormitório dos alunos. Tal situação, além de trazer desconforto para a família do funcionário, restringe os alojamentos destinados aos alunos. A cada, conforme sugestão anexa, poderia ter uma área coberta de 77m<sup>2</sup>, compreendendo uma sala, dois quartos, um banheiro, uma cozinha, uma área de serviço e uma área de entrada.

A tentativa de efetivar a construção de mais um bloco de alojamentos foi realizada de outro modo, anos depois, no início de 1988, com a Secretaria Especial de Assuntos Fundiários do Estado, utilizando como argumento a “política agrária” do governo estadual que se adequava a uma das finalidades estatutárias da Fundação, que era a de oferecer formação básica aos trabalhadores e que, como visto, não vinha sendo cumprida desde o início daquela década, mas serviu naquele momento como argumentação. A proposta foi, então,

[...] de repasse de uma verba no valor de Cz\$ 12.000.000,00 (doze milhões de cruzados) destinada à construção de um alojamento com aproximadamente 700 (Setecentos) m<sup>2</sup> e capacidade para 100 (Cem) pessoas em consonância com a atual política de agrária em desenvolvimento nessa Secretaria vem atender plenamente as necessidades da Fundação CERA no sentido de cumprir um dos seus objetivos estatutários, ou seja treinar e qualificar a mão-de-obra rural, principalmente aquela oriunda dos assentamentos rurais, coordenados por essa Secretaria (OF. 007/88 CD/DE).

A habitação para o chefe de disciplina não foi construída, nem a edificação do alojamento ocorreu. No ano seguinte, outra publicação deu mais uma vez visibilidade ao problema elencado dentre as “deficiências” da Instituição:

Ênfase deve ser dada aos alojamentos de alunos, hoje com sua capacidade máxima ocupada, e inadequadamente construído, sendo indispensável sua ampliação para alojar os alunos de maneira que possam lhes oferecer o mínimo de conforto e bem-estar (FCERA/REVISTA, 1989, s.p.).

Não foi somente a carência de espaço que levou os alojamentos a serem colocados nos ditos dos envolvidos com a Instituição. Seus usos, as condições e os materiais disponíveis a sua manutenção foram assuntos tratados pelo Centro Cívico. Nesse sentido, a Ata (n° 13, 11/06/81) de reunião explicita:

[...] os alojamentos encontram-se em condições sub-humanas por falta de higiene. O Colégio deverá suprir a falta de material higiênico, como ródos, vassouras, panos de chão, desinfetante e sabão. O Centro Cívico se propõe a fiscalizar diariamente a limpeza dos alojamentos.<sup>49</sup>

Permaneceram, portanto, ao longo da década de 1980, as limitações já expostas, constituindo mais um dos elementos do programa que os espaços e a arquitetura contribuíram para solidificar. As diversas queixas expressas em registros de reuniões internas, mas também em materiais que tiveram maior circulação, como o Jornal Estudantil e algumas revistas comemorativas, evidenciam as tentativas de canalizar as atenções a problemas que afetavam o cotidiano escolar, em especial, relativos às necessidades de investimentos, utilizando esses meios de comunicação como instrumentos capazes de tornar visível a situação e talvez solucioná-los, produzir efeitos, utilizando de forma recorrente e como justificativa, a impossibilidade de abrir mais vagas em função da carência de espaço nos alojamentos e a situação em que se encontravam instalados os alunos. Estes, por sua vez diretamente afetados, pressionavam a direção e os demais funcionários, por meio de seus representantes de sala, do centro cívico, de publicações, reuniões, buscando resolver seus problemas imediatos.

No início dos anos de 1990, essa forma de solucionar a questão da ampliação dos alojamentos e de vagas ou do “conforto” dos alunos internos não foi colocada nos discursos, nem mesmo constituiu preocupação central daquela gestão. Naquele momento buscou-se encontrar outra maneira de ampliar o número de vagas, além de

---

<sup>49</sup>A primeira posse dos eleitos para dirigir o Centro Cívico consta de 5/5/1977, conforme Ata n° 01/77. Observa-se pelos registros das reuniões que eram eleitos também representantes de sala. As eleições do Centro eram anuais e tinham como apoio direto a Assessoria de Relações Estudantis (coordenadoria pedagógica). O livro não utilizado plenamente tem o último registro datado de 1983 (Ata n° 6 de 27/4/83). Na década de 1990 foram encontradas referências sobre a existência do grêmio estudantil.

inaugurar a edificação destinada ao diretor executivo em detrimento da edificação destinada à moradia do “chefe de disciplina” ou do alojamento. Na contramão dos discursos da década anterior, que produziam certa visibilidade negativa sobre a Instituição, a Revista editada no final de 1993 (que se afirmava comemorativa dos 20 anos da Instituição, que se daria em 1994) deu ênfase não somente à “infraestrutura física invejável” da Instituição, evidenciando os aspectos positivos das edificações e benfeitorias, mas também ao trabalho realizado pela equipe de profissionais das diferentes áreas, que se encontravam ali atuando e, disso, a “qualidade do ensino ministrado”.

Com relação às permanentes críticas e lamúrias sobre o reduzido número de alunos, das quais aquela publicação não discordou, procurou não lhes dar ênfase ou simplesmente repeti-las, mas ao contrário, tornou visível seu enfrentamento, à revelia das edificações existentes ou de sua falta, das condições dos alojamentos e de outras limitações. Nesse sentido, explicitou:

[...] dotada de uma infra-estrutura física invejável comparada a muitas escolas técnicas agropecuárias do País, até mesmo faculdades dessa área afim, era inadmissível e vexatória continuar com a quantidade baixa de alunos, com a qual deparamos ao assumirmos a frente da Direção da Fundação CERA em março de 1.991. Durante esse mesmo ano letivo nada se pode fazer, já que se encontrava em andamento. Porém, para o ano de 1.992, procuramos criar e reconhecer o 1º grau com pré-qualificação em agropecuária (5ª a 8ª séries) e aumentar o número de alunos semi-internos a nível de 2º grau, atendendo em especial, as clientelas de Aquidauana e Anastácio [...]. Em 1.993 o número de discentes cresceu ainda mais, conforme gráficos demonstrados nesta edição, tendo em vista o aumento gradativo desses alunos e a criação do curso Técnico em Meio Ambiente (CERA EM NOTÍCIA, 1993, s.p.).

O impresso traz imagens dos sujeitos da escola, inclusive dos alunos que praticamente não apareceram nos demais documentos consultados (exceto nos fôlderes das peças teatrais e na escrituração escolar). Vários espaços de trabalho ali aparecem, mas não surgem ocupados somente com máquinas e equipamentos, mas com seus atores (alunos e funcionários) em atividade. Os setores produtivos merecem páginas de atenção positiva (mas com poucas imagens da época). Os dados estatísticos evidenciam o aumento significativo do número de alunos atendidos e a racionalização dos espaços: de 100 alunos em 1990, passou para 279 em 1993. A projeção feita naquele momento para o ano seguinte foi de 350 alunos (o que não ocorreu, em parte pela extinção do ensino fundamental com a entrada do SENAR-AR/MS em 1994).



Apareceu também, como exceção perante as demais publicações e os documentos consultados, um outro espaço ali ocupado por mais de uma década. Trata-se da estação meteorológica instalada na Fundação CERA desde os anos de 1970 em parceria com o Ministério da Agricultura, oferecendo dados a diversas entidades do Estado e fora dele. Ela foi naquele momento incluída como parte das atividades práticas do recém-criado curso de Meio Ambiente e seus dados, mesmo anteriores ao início do funcionamento do curso (1993), foram divulgados naquela publicação institucional.

Foi nesse mesmo período que diversos esforços foram empreendidos para a criação da Faculdade de Zootecnia, para funcionar também no espaço da escola-fazenda. Nesse sentido, mesmo não tendo sido ainda criada, mas já com as primeiras obras em andamento, a Revista (1993) evidenciou o papel daquela administração para tal realização: “Este é, portanto, o resultado de uma administração moderna, coesa, eficaz, com visão acadêmica e futuro promissor, marcada pela honradez no seu trabalho e o grande desempenho no resgate da dignidade da Fundação”.<sup>50</sup>

Além dessa edição, outro volume inédito havia sido publicado no mesmo ano, destinado à divulgação de trabalhos de pesquisa que tinham sido desenvolvidos no período, mas também das práticas de ensino, de artes, da equipe multidisciplinar, dentre outros, envolvendo funcionários, alunos e alguns profissionais de outras instituições ligadas à agropecuária (como a escola mantida pela Fundação Bradesco, em Miranda, MS, empresas agropecuárias e outras). Os esforços para fomentar e concretizar “ensaios experimentais” vinham sendo empreendidos na Instituição, justificando a criação, em 1992, de um “Departamento de Pesquisa” (Ata n° 5-CD, 10/03/1992), que naquele momento galgou espaço nas edificações. Esses trabalhos, apresentados em um encontro de escolas técnicas de vários Estados brasileiros e de países vizinhos, foram publicados como Anais (1993) do 1° Seminário de Resultados

---

<sup>50</sup> O governador do Estado de MS, no período em questão era Pedro Pedrossian, que havia criado durante seu outro governo na década de 1970 a Universidade Federal e a Estadual do Mato Grosso. A ele é dada ênfase nos textos da Revista (1993, s.p.), como “grande administrador e pensador de uma visão profícua do amanhã”. Entretanto, diferentemente do que ocorreu, a negociação inicial para a criação da Faculdade no espaço da Instituição referia-se a um *Campus* da Universidade Federal, e não da Estadual, conforme esclarece a Ata da reunião do Conselho Diretor (Ata n° 1 – CD/1991): “[...] sobre a criação da Faculdade de Zootecnia que deverá ser feita pela UFMS, devendo justificar o melhoramento de produtividade da região. Com a implantação dessa faculdade, o CERA irá estabelecer convênio com o governo federal, pois a sede da Fundação será um Campus e as aulas teóricas serão ministradas no CEUA [Centro Universitário de Aquidauana]”.

de Pesquisas da Fundação CERA. Documento que será retomado no próximo Capítulo.<sup>51</sup>

O projeto que se implantou naquele período (1991-1993) parece ter sido programado desde o início da gestão e assegurado estatutariamente. Dois incisos haviam sido acrescentados nas finalidades da Fundação, na “nova” redação dada ao Estatuto (DO n° 3.111, 1991, p. 2) que previu: “II - promover divulgação científica, técnica e cultural de suas atividades; III - manter intercâmbio com entidades congêneres, nacionais ou estrangeiras, ligadas às diversas áreas de atuação da entidade”. Os trabalhos de pesquisa e práticas diversas vinham sendo realizados, mas somente no último ano de gestão, foram sistematizados em forma de Seminário e divulgados nos Anais (1993), constituindo-se em instrumento de divulgação do saber e poder institucionais.

Naquele momento foi ainda reorganizado o organograma da Fundação CERA e a “pesquisa” ampliou seu espaço, que fora previsto em 1974, mas não se tornou um lugar, isto é, não foi um espaço efetivamente ocupado. A pesquisa foi institucionalizada com a criação de uma coordenadoria no início de 1993 (Resolução SE n° 795/93), deixando de ser apenas um departamento vinculado à diretoria de produção. Outro serviço ganhou espaço com a aprovação do Regimento Interno (Resolução n° 696/91) e que sistematizou os diversos serviços existentes, dentre eles, e como novidade na Instituição, a “equipe multidisciplinar”, que teve naquele documento detalhadas as atribuições da psicologia, da assistência social e da pedagogia, implicando outras práticas e discursos. Ambos os serviços tiveram espaço garantido na publicação institucional de 1993.

Esse discurso sobre a Instituição, certo otimismo explicitado nos dois volumes (Anais e Revista), que havia sido encontrado em outros impressos

---

<sup>51</sup>Sobre esse Seminário procuraram-se informações com funcionários da época, para entender como foi esse envolvimento de diversas áreas de atuação e como foi organizado o evento, visto não estar explícito na publicação, que também não define o mês em que ela ocorreu. Segundo as informações obtidas ocorreu no final de 1992, sendo os Anais publicados no ano seguinte. As respostas evidenciam ter sido uma iniciativa do presidente (diretor-geral), que, de certo modo, “encomendou” a todos os professores e demais funcionários a produção de “resumos” sobre os experimentos que vinham sendo feitos em agricultura e pecuária, os manejos exercitados na escola-fazenda, as atividades de ensino, artes, atendimento multidisciplinar (pedagogia, psicologia, serviço social), dentre outros. O volume contribui para retratar, de forma otimista, a formação técnico-pedagógica daquele período. Os Anais (1993) divulgam a parte fitossanitária em várias culturas e impressiona o número de trabalhos apresentados nessa área, sendo esclarecido que o então diretor estava diretamente ligado à representação desses produtos (herbicidas, pesticidas e outros), inclusive de empresas multinacionais, para as quais, ao que parece, um intercâmbio havia sido previsto na reformulação do Estatuto (1991), visto que possuía na época uma empresa denominada Visão Pesquisa. Esse intercâmbio foi previsto na reformulação do Estatuto (1991) ocorrida no início daquela gestão.

convivendo com as “deficiências” e as “carências”, pareceu mostrar uma programação diferente, uma brisa naquele singular empreendimento, em uma arquitetura feita para durar, para além de tantos problemas e lamúrias encontrados em vários discursos da década anterior. O que permite explicitar certo interesse em divulgar sua “nova” configuração institucional, certa reviravolta - nas práticas, nos discursos, enfim na Instituição -, que buscava evidenciar os rumos que vinha tomando, dinamizar seus espaços, fazer deles outros usos ou criar novos.

Ao que parece, tratou-se de um cuidadoso empreendimento, ou melhor, de um desejo de deixar registrado, e “para todo o sempre”, o que havia de positivo na Instituição, contribuindo para fixar uma imagem diferente da que, em vários momentos do seu passado recente, a ela haviam relacionado e, disso, produzi-la como uma instância dedicada não somente ao ensino, mas à pesquisa, ao intercâmbio, à produção e outros; enfim, recuperar a “dignidade da Fundação”. E, mais ainda, que estava naquele momento funcionando de uma “nova” forma por causa da “competência” e “qualificação” de sua direção. Desse modo e com esse quadro positivo retratado na publicação em questão, como conceber que essa Instituição dada a ver e conhecer naqueles impressos, apoiada pelo governo estadual até aquele momento (já com as obras para criação da faculdade de zootecnia iniciadas), seria um presente ao SENAR-AR/MS, justo “nos seus dias de glória”?

Conforme tratado no Capítulo anterior, a privatização da Instituição naquele momento constituiu um acontecimento político, não somente pelo interesse da Federação de Agricultura/SENAR-AR/MS na escola-fazenda, mas pela disposição do governo estadual em efetivar a concessão gratuita (por vinte anos, podendo ser renovada por igual período) que foi assinada em dezembro de 1993, cujas negociações vinham ocorrendo anteriormente. Essa edição da Revista foi publicada nos últimos momentos daquela gestão.

Segundo depoimento de A. M. C. (2009), na época diretor de produção, a idealização da Revista e o interesse em deixar registradas as práticas que vinham ocorrendo, em diferentes áreas e de uma forma positiva, foram pensados no momento em que se tomou conhecimento das negociações que estavam ocorrendo por parte do governo estadual com o SENAR-AR/MS. Esforço de publicar não somente os feitos da direção, mas da equipe e de quase tudo que podia servir para registrar sua identidade e produtividade naquele momento: edificações, espaços, maquinários e equipamentos, projetos e ações desenvolvidas, algo para servir de

referência comparativa na posteridade. Apareceu, portanto, como marca registrada da Fundação, uma última matéria de expressão, mas não “qualquer uma”. Ambas as publicações, constituem impressos detalhados das atividades desenvolvidas naquele momento e de algumas idealizações de seus sujeitos, que não devem ser menosprezados, pois produziram seus efeitos.

Contra-pondo-se radicalmente aos discursos político e pedagógico do final de 1993, os primeiros registros feitos pelo SENAR-AR/MS em 1994, quando assumiu a escola, foram uma série de imagens evidenciando as condições precárias em que estava recebendo as instalações da escola-fazenda, em especial os setores de produção. A distribuição dos espaços destinados à administração e ao ensino foi reordenada com a extinção do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), que ali estava sendo ofertado, e dos cargos de direção. A preocupação com os espaços e com seus usos pelo novo mantenedor da Unidade não ficou reduzido à extinção daquele nível de ensino, nem mesmo com as reformas/construções ocorridas nos setores de produção consideradas um diferencial naquela gestão. Uma intervenção pedagógica incisiva foi empreendida nos espaços existentes nos anos seguintes, que não se restringiu a uma dimensão geográfica, mas em especial à dimensão psicológica, isto é, à tentativa de produção de uma outra mentalidade sobre o uso dos diferentes espaços.

Tratou-se de amplos mutirões realizados nas edificações e demais espaços da Unidade Operativa (denominação dada à escola-fazenda pelo SENAR-AR/MS) e que envolveu todos os funcionários e alunos, alicerçados no discurso da “qualidade total” na Educação. Uma verdadeira higienização e organização foi realizada nos espaços da Instituição, eliminando tudo que fosse “inútil”, “supérfluo”, incluindo livros, documentos dos arquivos ou, ainda, reorganizando ou reformando o que fosse possível. Muito sabão, água, tinta e esforço humano foram mobilizados. O aspecto mais reforçado, entretanto, foi à continuidade da condição “ótima” alcançada e que dependia para se efetivar de uma mudança de mentalidade dos sujeitos da escola, questão retomada no próximo Capítulo.

Quanto à polêmica da necessidade de mais alojamentos para abertura de vagas e/ou para oportunizar mais conforto aos alunos, a gestão SENAR-AR/MS também não lhe deu visibilidade, não realizou qualquer ampliação ou nova edificação nesse sentido, apenas foi realizada uma reforma nas edificações. Contudo, de 1995 a 1998 o internato passou de 149 alunos para 203 e o total de alunos matriculados de 220 para 304 no mesmo período, unicamente nos cursos técnicos

(Agropecuária e Meio Ambiente). Esses dados se comparados aos primeiros anos da década de 1990, e em especial aos anteriores, evidenciam uma intervenção e racionalização do uso dos espaços disponíveis nos alojamentos e nas demais edificações à profissionalização.<sup>52</sup>

O curso Técnico em Meio Ambiente, que começou a funcionar em 1993 e foi extinto em 1999, formou cinco turmas, em um total geral de 50 técnicos, cuja história singular naquela Instituição mereceria um estudo específico. Entretanto, assinala-se que a questão da convivência entre os alunos dos dois cursos técnicos, a ocupação de espaços comuns e as diferentes tarefas que realizavam nas práticas de campo geraram, em diversas ocasiões, “conflitos”. Isto levou os jovens do Curso de Meio Ambiente ao desafio de encontrar lugar em um território em que, como curso e grupo, estavam em absoluta minoria, além de estarem sendo formados para uma relação com o espaço, com os recursos ambientais, com o outro, em um tipo de saber razoavelmente diferente do ensaiado com os técnicos em Agropecuária, aspecto que mereceu a intervenção da equipe multidisciplinar.

Outra novidade feita naquela gestão, intervindo nas edificações existentes, foi uma reestruturação de um dos prédios localizados sob a cobertura da quadra de esportes, espaço antes utilizado pelos alunos, no qual foram montados dois apartamentos para hospedagem de “autoridades e convidados (visitantes)”. Esses apartamentos-suíte foram equipados com materiais de primeira qualidade e foram quase sempre utilizados por profissionais do próprio SENAR-AR/MS (superintendente, diretores, dentre outros) nas visitas de supervisão e acompanhamento das atividades que ali estavam sendo desenvolvidas e, esporadicamente, por representantes da FAMASUL e outros convidados.

Mesmo com os diferentes materiais utilizados nas edificações destinadas ao ensino-administração, ao internato e às instalações dos setores de produção, dentre outras, e, também, as modificações nelas ocorridas, pode-se afirmar suas existências, prevendo contemplar tanto a parte teórica quanto a prática do curso técnico e as condições para o funcionamento do internato. Ainda que limitações em relação a

---

<sup>52</sup> O número de formandos/ano manteve maior regularidade nas duas administrações dos anos de 1990. No período 1978-1998 haviam se profissionalizado como técnicos em Agropecuária na Instituição em torno de 890 jovens.

alguns deles tenham sido permanentemente colocadas nos discursos da Instituição, se comparada à arquitetura do caso em estudo, seus espaços, com a descrição geral da “infraestrutura” das escolas que ofereciam a profissionalização no Estado no final dos anos de 1980, pode-se afirmar que se diferenciou desta em vários aspectos:

Evidencia-se precariedade geral. Espaços físicos insuficientes e inadequados, escassez de material didático básico (em certas situações: giz, apagador, papel sulfite, etc). [...]. A inexistência de laboratórios, salas-ambientes ou oficinas inviabiliza as atividades práticas (OSÓRIO et al., 1991, p.76).

As formas pelas quais a arquitetura escolar da Instituição, sua espacialização, sua funcionalidade, suas continuidades e transformações, contribuiu à formação dos jovens que por ali passaram, dizem respeito a aprendizagens aparentemente silenciosas (que se denomina “currículo oculto”), de regras, valores, hábitos, condicionamentos não inscritos no currículo, mas explícitos nos espaços e na segmentação do tempo, que esses espaços permitiram instrumentalizar. Enfim, nas práticas cotidianas e inseparáveis da formação e da profissionalização dos escolares.

Na gestão dos anos de 1991-1993, iniciaram-se as negociações para a o funcionamento da Faculdade de Zootecnia no espaço da escola-fazenda, que só foi efetivamente implantada na gestão do SENAR-AR/MS. As aulas realizadas nos primeiros meses de funcionamento do curso, em agosto/setembro de 1994, ocorreram nas instalações da Universidade Federal, na cidade de Aquidauana. Contudo, a construção de prédios destinados ao seu funcionamento teve início em 1993. Com esse objetivo foi edificado um quarto bloco (Figura 15), em proporções menores do que as do projeto inicial, mas paralelo a eles, onde funcionou até o final daquela década a Faculdade de Zootecnia/UEMS, além de ter ocorrido com a mesma finalidade mais uma ampliação no Bloco 1, (Figuras 16 e 17), onde foram construídas mais duas salas (acrescidas às duas construídas em 1992). Em seguida foi construído um quinto bloco paralelo aos demais, além de um menor, perpendicular ao último (Figura 18), passando a funcionar como entrada principal da UEMS, localizado como a primeira edificação após a entrada nas dependências da Instituição (Figuras 16 e 17).

Desse modo, o que se pode atualmente observar no conjunto das edificações são, de um lado, permanências que sofreram “ações de reciclagem” (modificações no Bloco 1, reforma do alojamento para funcionar como laboratório, eliminação de

paredes, dentre outras) e, de outro, transformações com as novas edificações, que, seguindo as linhas gerais do estilo arquitetônico inicialmente executado, evidenciam, contudo, o uso de outros materiais, em conformidade com o momento histórico e certa economia: esquadrias metálicas e não de madeira, circulação coberta parcial nas laterais somente em um dos blocos e opção por área de circulação interna.

A localização e a distribuição dos espaços a serem ocupados pelas instituições secundárias ali instaladas constituíram objeto de preocupação inscrita na Conclusão (DOSSIÊ, 2001, p. 28) elaborada pela Comissão (SED/UEMS), documento que orientou, dentre os procedimentos a serem efetivados pela UEMS, a “[...] redefinir o uso do espaço físico entre a EE Geraldo A. G. Ferreira e o futuro Centro de Educação Profissional”.

A redistribuição dos espaços em função da instalação de três instituições no mesmo conjunto arquitetônico, cuja localização e usos de cada uma delas, em si mesmas, ou mesmo a ausência de alguns espaços, indica para outro modelo, outra configuração institucional, novas relações de forças.

A atual organização arquitetônica do conjunto permitiu que a nova configuração da Instituição fixasse nas próprias edificações, na própria distribuição espacial ou a partir dela, outra hierarquização, outras possibilidades, que seus usos contribuirão para (re)projetar.



Figura 15 – Bloco 4 (década de 1990).  
Fonte: Ziliani, 2008.

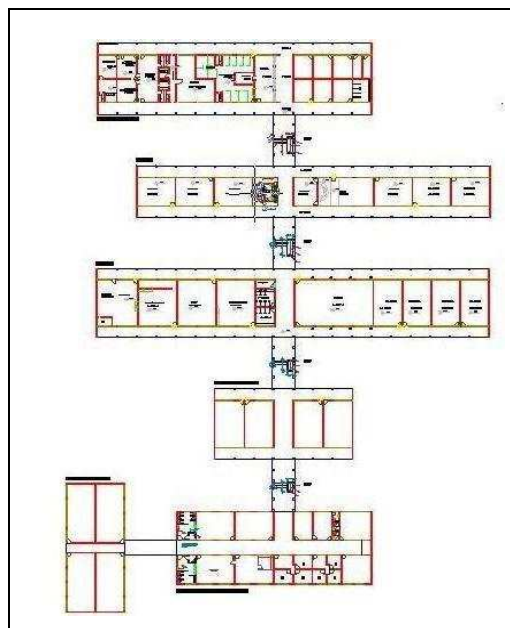


Figura 16 - Planta baixa - blocos ensino/administração  
Fonte: UEMS: SALAMENE, 2008.



Figura 17 - Imagem aérea: conjunto arquitetônico 2009 (na parte inferior, próximo à quadra: alojamentos, lavanderia, indústria rural e estacionamento; no extremo esquerdo, moradia construída em 1991, destinada ao diretor).

Fonte: Google Earth, 2009.





Figura 18 – Bloco perpendicular – entrada principal (UEMS).

Fonte: Ziliani, 2008.

### **3 O espaço em sua relação com o tempo: a programação e regulação, as resistências e o trabalho como elemento educativo**

Os entrelaçamentos entre o espaço e o tempo são inúmeros e de extensão variável. Seguindo Foucault (2001b, p. 413), pode-se afirmar um entrecruzamento fatal do espaço com o tempo, ainda que este apareça mais “como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se repartem no espaço”. Assim, pode-se conceber a intervenção cuidadosa no meio inseparável de um projeto de educação que primava pela mobilidade e participação do aluno, como no escolanovismo e não mais pela imobilidade, como na educação chamada tradicional, cujo tempo era medido com pontual exatidão.<sup>53</sup>

Varela (2002) explicitou como a regulação do espaço e do tempo constituíram elementos decisivos nos diferentes discursos e práticas pedagógicas que se efetivaram desde fins do século XIX. Nesse sentido, as instituições escolares

---

<sup>53</sup>No final do século passado dentre os estudos voltados a pensar o espaço, aparecem, por parte de alguns teóricos, elementos relacionados ao processo crescente de informatização e de comunicações “ultrarrápidas”, que apontam mais para uma “temporalização” do que “espacialização” do território. Mas não se trata de um controle minucioso do tempo em um espaço fisicamente delimitado, mas do tempo instantâneo em territórios fluidos e mutáveis. Trata-se de sistemas regidos pelas tecnologias, como as telecomunicações, os transportes e outros (HAESBAERT, 1997).

colocaram em jogo, e de forma decisiva, determinadas concepções de espaço e de tempo que ainda são contemporâneas. Conceber o tempo e a vida como um *continuum* nada tem de causal. Trata-se de uma fabricação social, possível pela íntima relação que na sociedade foi estabelecida entre uma medição e regulação minuciosa do tempo e, também, o fato de que este seja percebido como um fluxo que respeita uma cronologia, isto é, que flui do passado para o presente e deste para o futuro.<sup>54</sup>

No caso CERA, os espaços diversos ou as diferentes fixações de um mesmo espaço constituíram elementos que permitiram o estabelecimento de relações específicas com o tempo. A existência desses espaços, suas reciclagens e transformações, a fixação de alguns deles, permitiram e/ou facilitaram o controle do tempo dos sujeitos da educação (professores, escolares, demais empregados).

O que esses espaços buscaram de diferentes formas comunicar foi um emprego prescrito e regulado do tempo, possível pela distribuição e fixação específica dos espaços ali existentes e também como foi abordado no próximo Capítulo, pela hierarquização dos saberes e da reprodução de oposições como espaço útil e espaço cultural, espaço de trabalho e de lazer, dentre outras. Os alunos do curso técnico, mas também outros sujeitos da escola, tiveram definidos os espaços onde deveriam estar, a cada dia, mês, ano e a cada momento do dia e da noite. Nesse sentido foi nos espaços diversos que ajudaram a construir que deixaram algo deles e, simultaneamente, construíram e reconstruíram parte da própria história.

Os programas das diferentes administrações explicitam, por meio de uma distribuição e fixação espacial controlada, uma ocupação “quase” plena do tempo a ser vivido pelos escolares. Distribuídos entre os espaços existentes destinados às aulas, para as escalas nos setores de produção - cujo controle diário foi realizado pelos professores, técnicos e chefes de setores - e o tempo “ocioso” – tempo permanentemente cuidado pelo chefe de disciplina ou inspetor.

As “práticas de campo” eram inicialmente desenvolvidas em três períodos, passando para quatro e chegando, desde início dos anos de 1980, a cinco períodos, incluindo o sábado pela manhã. Em 1981, em decorrência das “dificuldades financeiras”, projetos de produção deixaram de ser realizados e as práticas nos setores foram reorganizadas: “Visando atender à escola com maior participação da

---

<sup>54</sup> Sobre questões relativas ao tempo consultar Elias (1998), *Sobre o tempo*.

mão-de-obra do aluno, as práticas ocorrerão 05 vezes por semana, conforme previsão no horário escolar” (RELATÓRIO, 1981, s. p.).

Observou-se, também, que esse aumento do tempo dos alunos do curso Técnico em Agropecuária nos setores pode ter acontecido em função da redução da carga horária total do curso ocorrida naquele momento, que passou de 5.049 horas no início para 3.729 horas. Esta redução significou menos tempo livre para os escolares - tempo para estudos individuais e ócio - implicando uma racionalização do tempo entre as aulas e os setores de produção - como possibilidade de garantir o cumprimento da carga horária mínima exigida na prática de campo/estágio e disso, ainda, manter e se possível aumentar a produção.

Nos anos seguintes funcionou entre quatro e cinco períodos dependendo da carga horária de aulas de cada série, já que ocorreram outras mudanças na carga horária total do curso, além de, nos anos de 1990, passar a funcionar com quatro séries e não mais três, cujo tempo do 4º ano se destinava, unicamente, ao estágio supervisionado fora da escola. Os demais períodos do dia eram destinados às aulas. A partir das 17 horas ou 18 horas, o tempo livre deveria ser então “controlado” pelo aluno entre ócio, recreação e estudos (pesquisas, tarefas, preparação para as provas e outros) e sob o olhar do chefe de disciplina ou inspetor e, posteriormente, também do diretor executivo/coordenador.

Para os internos, cuja moradia eram os alojamentos, o controle do tempo foi sempre rígido. Rigidez que não sofreu grandes alterações ao longo das mais de duas décadas estudadas, ainda que os tipos de punições tenham sofrido algumas modificações, como também a forma de fixação das normas a serem seguidas: impondo-as ou “negociando” seu cumprimento. Utilizaram-se para exemplificar, as Normas Disciplinares (FCERA, 1981), em vigor no início dos anos de 1980:

Toque da sineta	
6 h	- Acordar
6h20 às 6h45h	- Café
7h30	- Fechamento do Alojamento
10h30	- Abertura do Alojamento
11h30 às 12 h	- Almoço
13 h	- Saída para a sala de aula
16h30	- Abertura do Alojamento
17h45 às 18h30	- Jantar
22h15	-Silêncio
18h30	- Saída do ônibus para a cidade aos sábados, domingos e feriados
24 h	- Regresso do ônibus da cidade aos sábados
23 h	- Regresso do ônibus da cidade aos domingos e feriados

Em depoimento para este trabalho, um aluno da primeira turma (W.N.V, 2008), formado em 1978 e que trabalha na Instituição desde 1983, explicita sobre a vigilância aos internos e as saídas da escola nos primeiros anos de funcionamento, que, comparadas com as prescritas para alguns anos depois, evidenciam o corte da saída às sextas-feiras (corte que permaneceu inclusive na gestão SENAR-AR/MS) e a tolerância de mais uma hora aos domingos:

Era bastante rígido, inclusive no período noturno era constantemente, periodicamente, fazia inclusive chamada nos alojamentos para verificar... [se todos os alunos estavam lá]. Nós chegamos aqui, podia sair no sábado e no domingo; aí com o passar do tempo liberaram na sexta-feira a noite, sábado e domingo e daí no domingo tinha que retornar no máximo até as 22h00 prá escola.

Outras regulações encontram-se previstas nas Normas Disciplinares de 1981, envolvendo não somente o uso dos alojamentos, das salas, dos espaços de lazer, mas o modo de se vestir nos ambientes, de transitar pelos espaços, a hierarquia a ser respeitada, e definindo as punições previstas aos infratores. Essas normas evidenciam que tais práticas haviam ocorrido e que necessitaram ser inscritas dentre as Normas e expostas nos alojamentos:

[...].

02. A limpeza nos alojamentos deverá seguir escala determinada pelo Prefeito de disciplina. [...].

05. Após o silêncio o aluno que quiser continuar estudando poderá utilizar a sala de aula e nunca o alojamento.

06. Não será permitido após o silêncio, o uso de rádio, violão ou qualquer instrumento de som; caso seja encontrado, o instrumento será recolhido e entregue só no final do ano letivo. [...].

08. A quadra de esportes e campo de futebol [que deixou de existir nos anos 1990] para recreação, só poderão ser utilizados após o expediente.

09. Não será permitido ao aluno transitar nas dependências da Escola com roupas de Educação física ou sem camisa, ou descalço.

10. O uso do uniforme para as atividades de: aula teórica, prática de campo e educação física deverá ser cumprido rigorosamente.

11. As punições e advertências serão registradas na pasta individual de cada aluno, sendo que uma cópia será encaminhada para os pais e a outra junto ao histórico escolar ou transferência.

12. Não será permitido ao aluno adentrar em outro alojamento, nem convidar pessoas para visitarem o alojamento, sem autorização do Prefeito de disciplina ou do diretor de Ensino.

13. Não é permitida a entrada do aluno em sala de aula, após a entrada do Professor (FCERA, Normas disciplinares, 1981).

O Manual do Estudante, entregue no início das atividades letivas de 1993, material também produzido na gestão do SENAR-AR/MS, explicita as Normas Disciplinares a serem cumpridas pelos escolares, com pequenas alterações se comparadas com as de 1981. O horário de fechamento dos alojamentos foi reduzido, passando das 7h30 para as 6h45, facilitando o cumprimento da norma de “não chegar atrasado às aulas” ou “após a entrada do professor” e acrescentaram-se mais uma limpeza no intervalo de almoço, além de ampliar o horário de silêncio para as 23 horas.

Esse material distribuído no início dos anos de 1990 - utilizando não uma chamada impositiva, mas uma estratégia de negociação que apelou para uma interiorização e reflexão sobre o próprio comportamento, com apelo a questões de ordem moral e cívica - definiu a expectativa da Instituição sobre a conduta do escolar e do uso que faria de seu espaço-tempo, inclusive nos finais de semana, com o título “O que a Fundação CERA espera de você”, que incluiu:

- Que você cumpra os horários estabelecidos.
- Execute as atividades escolares com interesse.
- Que você desenvolva o seu civismo, respeitando a estrutura física e humana da escola.
- Que nas suas horas de lazer e finais de semana você pratique atividades sadias.
- Que você seja o maior responsável pelo seu crescimento intelectual e moral, sendo um ser pensante e atuante dentro do processo educacional (FCERA/MANUAL DO ESTUDANTE, 1993, p. 7).

As saídas dos internos da Instituição eram controladas por meio de autorizações dadas pelos pais, por declaração escrita ou, em outros momentos, registradas em formulários da própria Instituição, estabelecendo quantas vezes por semana poderiam ir à cidade e a cada saída pelas autorizações (ou proibições) definidas pela coordenação pedagógica ou direção de ensino.

O cuidado com a distribuição e o controle da localização e do tempo dos escolares foram também meticulosamente detalhados nas atividades de sala de aula e nas práticas de campo. Relatórios de atividades do período 1978-1982 possuem, além dos horários de aulas, uma série de programações destinadas a cobrir as atividades de produção (práticas de campo) cujo tempo era computado como “estágio supervisionado”, sendo os escolares identificados nessas listas pelo número de suas matrículas. Esses procedimentos foram recorrentes ao longo do período estudado,

tendo se modificado nos anos de 1990, quando as práticas de campo e o estágio supervisionado foram colocados em discussão e diferenciados entre si. Isto não significou a eliminação das práticas no interior da Instituição, para os manejos diários e as programações mais intensivas em períodos de plantio e colheita, como também permaneceram a distribuição dos escolares nesses espaços e o controle cuidadoso de suas presenças ou ausências.

As prescrições referentes ao espaço-tempo dos escolares, as normas a serem seguidas, nem sempre foram respeitadas, sendo o descumprimento delas um dos motivos principais dos registros de ocorrências encontrados nas pastas da escrituração individual, consultadas no período de 1976 a 1998. Esses registros explicitam as saídas ilegais: “fugas”, o não-retorno no horário previsto, o prolongamento do final de semana, o retorno posterior às datas previstas no calendário escolar para os feriados ou férias, dentre outras; mas também faltas: aos setores de produção, às aulas ou a atividades cívicas; os atrasos; a permanência nos alojamentos fora dos horários permitidos; o uso dos espaços para atividades consideradas impróprias (uso de álcool, algararra após o horário de silêncio), dentre outras.

O desrespeito as normas foi muitas vezes punido com o cerceamento do próprio espaço-tempo: proibições de saída nos finais de semana, trabalho nos setores produtivos, proibição de permanecer na escola por um período determinado, sem direito a fazer posteriormente as avaliações dadas no período da suspensão, dentre outras.

Observou-se ao longo das décadas estudadas certa frequência do uso do trabalho (escalas) nos setores, como forma de punir o infrator e disso educá-lo. Quanto maior a gravidade da falta cometida, mais dias de trabalho. Nesse sentido, vários exemplos encontram-se registrados nas pastas individuais. Prática corretiva que deve ter contribuído para inculcar e/ou reforçar o trabalho nos setores agropecuários como algo negativo ou nos termos dos jovens: “coisa de peão” e não de técnico.

Nesse sentido, um aluno da primeira turma foi suspenso em 24 de maio de 1976, por desacato a um professor diante de outros alunos, ofendendo-o com “palavras desabonadoras”, sendo a punição definida como: um dia de “trabalhos práticos”, sem computar a carga horária como estágio supervisionado - duplo castigo: trabalhar e não ter o tempo desse trabalho reconhecido. Mas foi mais do que isso que o uso dessa prática punitiva implicou naquele e em outros momentos: tratou-

se de “trabalho” no sentido apresentado por Foucault (2001a), com a tripla função: produtiva, simbólica e disciplinar.

Na década de 1980, as ameaças de possível perda da “bolsa de estudo” ou da “bolsa trabalho” foram utilizadas de forma recorrente como instrumento corretivo aos indisciplinados. Várias atitudes desviantes foram punidas, também, com a perda dos créditos (pontuação) que recebiam ao iniciar o curso e, ao ficar em débito, o pagamento foi por vezes feito por meio do trabalho nos setores produtivos. Desse modo, diferentes ocorrências tomaram o “trabalho” como castigo naquele momento.

Dentre esses procedimentos, um aluno da 2ª série do curso técnico, suspenso em 1984 por “Comportamento inadequado no ônibus, na noite do dia 25/02/84”, recebeu como punição pelo seu ato “Suspensão por 1 (um) dia das atividades letivas, devendo cumprir trabalho de campo, determinado pelo técnico [...]; fica também vedado o uso do ônibus no final de semana” (Termo de Suspensão, 27/02/84). O que se assegurou nesse caso, e em outros, foi uma diferença de valor entre aulas teóricas (um privilégio negado aos “indisciplinados”) e as práticas nos setores de produção, lugar de correção aos considerados transgressores. Essas práticas, concebidas como parte integrante do currículo, constituiu, ao mesmo tempo, um instrumento privilegiado para disciplinar os corpos e os comportamentos. Mas nessa suspensão, tentou-se ainda limitar o livre trânsito do aluno entre escola e cidade, ao impedir o uso do ônibus e em decorrência da distância e da dificuldade de outra forma de transporte.

As atividades como o plantio e a colheita, que ocorreram desde o final dos anos de 1970, exigiram geralmente o redirecionamento da distribuição dos escolares, de seus espaços-tempo entre as aulas teóricas e as práticas. Observaram-se nos anos de 1990 que os escolares que não haviam cumprido suas escalas de férias conforme prescritas foram escalados para cumpri-las nessas atividades “emergenciais”:

[...] necessidade da participação dos alunos no mutirão que está sendo programado para iniciar no dia vinte e nove de julho e encerrar em trinta e um de julho, para a colheita do feijão. Foi sugerido pela professora [...], que esse mutirão teria a participação dos alunos que não cumpriram suas escalas de férias e afixado por [...] o seguinte horário para execução dos trabalhos, que seria das sete às onze horas e das quinze às dezessete horas, sendo que no horário das treze às quinze horas, os alunos estarão em sala de aula (Ata nº 1- CD, 1992, p. 1-2).

As faltas às aulas tiveram, também, seus controles definidos, por diferentes estratégias, nas duas décadas em questão, seguindo as normas prescritas nos Regimentos.<sup>55</sup> Mas, quando as práticas dos escolares não se ajustavam ao idealizado ou afetavam o andamento institucional considerado adequado, outros procedimentos foram utilizados para reordená-las e integrá-las, à revelia das prescrições do próprio instrumento legal. Em 1991, a questão das faltas foi levada para análise em reunião ordinária do Conselho Diretor, momento em que foi resolvido punir os faltosos que argumentassem em nome de “seus direitos”, conforme inscrito no próprio Regimento (Portaria n° 180/92/SED/CGE/CVE, 1992), com a expulsão do espaço-tempo escolar. Procedimento que, ao mesmo tempo, explicita que alunos vinham procedendo daquela maneira, isto é, fazendo uso de seus “direitos”. Para enfrentar a situação aparentemente incontornável, as normas foram ajustadas, por meio de outros instrumentos cujo poder podia ultrapassar até mesmo o prescrito pelos documentos normatizadores:

Foram adotados critérios para impedir que o aluno falte as aulas, simplesmente com a justificativa de que a Lei o assegura vinte e cinco por cento das faltas; ao aluno que quiser fazer uso desse direito e não estiver doente, a escola não aceitará a sua permanência (Ata n° 1- CD, 1991, p. 2).

Sobre a frequência às aulas, o Regimento Escolar aprovado em 1992, portanto, no ano seguinte às práticas dos alunos de lançar mão do direito aos 25% de faltas, regulamentou outra norma sobre o tema em seu Artigo 104, inciso 3°: “O aluno matriculado em regime de internato, perderá o internato se tiver acima de 10% de faltas por disciplina”, reduzindo assim o limite tolerável de faltas, a revelia da legislação nacional, e utilizando como restrição o acesso ao internato. Norma que não foi mantida na gestão do SENAR-AR/MS, apesar de ter-se mantido um controle

---

<sup>55</sup>Foram cinco os Regimentos aprovados na Instituição de 1986 a 2000. Não foi encontrada qualquer referência legal sobre os regimentos anteriores a esse período. Entretanto, nos relatórios da Assessoria de Assuntos Estudantis do período 1978-1982 há cópia da parte específica “dos direitos” e “dos deveres” do possível regimento do período, que segundo informação contida no Processo n° 249/78, que trata da “reestruturação do curso de técnico em agropecuária”, um regimento encontrava-se aprovado naquele ano conforme Resolução n° 001/78. Referente ao ensino, essas prescrições foram tomadas no próximo Capítulo. Esses documentos, em função de serem normatizadores das práticas pedagógicas, evidenciam que naqueles momentos em que foram modificados havia ocorrido alguma mudança no Centro ou estava se processando. Assim ocorreram duas nos anos 1990, na última gestão da Fundação CERA e na do SENAR-AR/MS e, posteriormente, quando da regularização da situação da oferta do ensino médio e do técnico separadamente. Entretanto, neste último caso, o Dossiê (2001) explicita que esse Regimento Interno (Portaria n° 02/2000/CERA, de 05/07/2000) afirmou a oferta de ensino médio e educação profissional, mas “[...] não contempla regulamentações a respeito do curso Técnico”.



individual incisivo do espaço-tempo dos escolares, em especial, a frequência às aulas e nas Unidades de Produção.

Os registros de ocorrências disponíveis nas pastas individuais são praticamente os únicos, que retratam a vida desses alunos no espaço e no tempo escolar. Porém, esse tipo de registro disciplinar não é uma regra, grande parte das pastas possui somente cópias de documentos pessoais, o histórico curricular e transferências. Não há registros nesse arquivo da Secretaria escolar e nas pastas individuais das participações em atividades, como o teatro, o Centro Cívico, o Grêmio Estudantil, a representação de turmas ou desportivas e outras que eram realizadas pelos jovens, que estiveram ocupando os espaços, transformando-os e estabelecendo significado aos lugares e interferindo no próprio comportamento e no dos outros. Práticas essas que permitiram a produção de subjetividades diferentes, ao mesmo tempo em que produziram variações na Instituição.

Se se dirigir a indagação feita no primeiro Capítulo sobre o interesse em continuar e até ampliar a formação de técnicos ao setor primário na Instituição em estudo, talvez seja possível tecer ainda uma outra consideração. A criação de centros ou escolas federais de educação profissional, técnica e tecnológica, citada nos discursos da atualidade, encontra-se presente no município de Aquidauana desde 2008, estimulando e exigindo das lideranças políticas locais ações concretas com vistas a tornar tal idealização uma realidade, já que um desses centros está previsto para ali funcionar. Foi adquirida uma área (“fazendinha”) pela Prefeitura Municipal, no entorno da cidade, para essa finalidade. Procurou-se entender como e por que construir um “novo” Centro se a instalação da Instituição em estudo possui: acesso asfaltado (um dos requisitos exigidos para instalação da instituição federal), espaços ociosos, refeitório em condições de funcionamento e uma ampla área possível de abrigar novas edificações.

O professor A. M. C (2009, p. 6) referiu-se em sua fala à chegada em Aquidauana do “projeto das escolas federais”, como um dos aspectos que tende a acirrar a diminuição na procura do curso técnico oferecido pela UEMS. Redução que foi observada no último seletivo ocorrido para preenchimento das vagas oferecidas. Ao ser indagado sobre o uso do espaço da Unidade escolar para tal finalidade explicitou que houve uma tentativa em 2008 que, contudo, não se efetivou:

Olha, quando veio a proposta para a prefeitura [2008], tinha de correr atrás de terreno, tinha um prazo para correr atrás do local... eles procuraram a UEMS. Só que não depende da gestão daqui, a UEMS é centralizada em Dourados. Foi no mês de julho e tava tudo parado. Eles tinham um prazo de... acho de quinze dias. E aí... Na última hora... e prá decidir isso aí, tinha de ser feita a reunião do COUN (Conselho universitário) e... o pessoal de férias, como é que ia reunir? Então acho que não tinha..., o pessoal ficou achando que não era interesse, que a UEMS... Mas realmente não tinha como convocar o COUN, prá uma reunião de última hora, não tinha tempo hábil prá isso. Eles tinham que comprar... comprar... então... Mas foi procurado sim, para usar a área do CERA.

Sobre esse aspecto, a secretária (M.L.A.C, 2009, p. 10) explicitou que não estão definidos quais cursos serão oferecidos nessa instituição federal, mas,

[...] a prefeitura tem outras áreas também. Se de repente colocar tudo ali também, a UEMS... eu creio que futuramente ali vai se tornar um Centro de ciências agrárias. Chegou a florestal agora, de repente pode vir uma agrimensura, uma coisa, então, quer dizer, prá centralizar os cursos superiores ali. Então, já que querem criar uma outra aqui na cidade, tem muita... condições.

Com as diferentes questões anteriormente explicitadas sobre o regime de internato, os usos e a polêmica que em torno dele se fizeram, explícitos em diferentes escritos, e sua eliminação no início desta década, a desarticulação entre ensino médio e técnico, a matrícula de jovens com menos idade se acentuando, além de contar com a possibilidade de instalação e funcionamento, uma instituição federal dedicada aos cursos técnicos e tecnológicos, outros elementos têm merecido a atenção nos discursos institucionais e produzido efeitos sobre o cotidiano escolar. Talvez colaborando para colocar em dúvida a continuidade da oferta do curso técnico na Instituição:

[...] uma vez que nós trabalhamos hoje com o semi-internato, para as pessoas que vem de fora, eu acho bastante problemático, porque você imagina um aluno que nunca saiu de casa, vem prá Instituição e fica morando na cidade sozinha, em república, em pensionato, e sem amadurecimento maior. Exemplo nós tivemos, temos hoje, de um pai de aluno, que está tendo grande dificuldade com o filho no período noturno. Ao invés de estudar ele vai passear, vai ver as namoradas e assim por diante. Então, a pessoa veio aqui nos trazendo essa preocupação e fica difícil. Quando nós tínhamos o internato, nós acompanhávamos um pouco mais de perto. Hoje não. Hoje o aluno chega dez pra sete aqui e sai as dezessete e dez. Esse período noturno nós não temos nenhum acompanhamento uma vez que ele é semi-interno, fica muito mais difícil de acompanhar os alunos. No período que está aqui dentro, fácil né, mas quando sai prá fora realmente fica complicado. Então essa é minha grande preocupação, por causa da idade dos alunos. É... em virtude do que eu

falei prá você, em torno de 22% dos alunos é aqui de Aquidauana, entendeu, o restante é tudo de fora. (W.N.V, 2008, p. 9).

Outra concepção e intervenção espaço-temporal vem se configurando com a oferta da formação técnica somente em regime de semi-internato e em módulos, com a transformação na arquitetura escolar e com as “novas” relações que se efetivam no local e, também, na cidade. Sobre o curso técnico, a fala do gerente da fazenda ainda contribui para evidenciar como o trabalho educativo e a formação dos alunos, produzidos na atualidade, se comparado com a experiência anterior, apresentam limites, em especial no que se referem à parte prática do curso. Explicita-se um espaço-tempo móvel, fluido, cujos efeitos na profissionalização dos jovens estão sendo vistos como negativos neste momento:

[...]. Agora, uma coisa que a gente percebe nitidamente e aí eu considero um atraso, digamos assim, quando o curso se transformou, virou regular. Por que atrasou? Porque quando o curso era concomitante, nós tínhamos uma escala de aulas teóricas e prática, onde o aluno morava aqui na Instituição; ele tinha então um compromisso no período da manhã, digamos, com o campo e no período da tarde com a sala de aula. Hoje não. O que aconteceu? Com a questão modular o aluno perdeu aquele vínculo mais próximo da escola. Quando ele vem aqui, ele faz um módulo da matéria profissionalizante, ele tem paralelo a isso, o ensino médio; caso ele não queira cursar o médio paralelo ao técnico o que que ele faz? Ele tem até dois anos após concluir todos os módulos, prá fazer o ensino médio e isso prá mim, no meu modo de avaliar, é uma coisa que prejudicou muito o curso né. Inclusive a questão da promoção do aluno, uma vez que, os cursos eram todos de longa duração; hoje são de média duração. Se o aluno levar a sério mesmo, ele consegue fechar o curso num ano e meio a dois anos de módulos. Enquanto que no outro, ele precisava levar os três anos e bem feito, senão no final ele não conseguia passar, uma vez que todas as disciplinas eram reprovatórias. (W.N.V, 2008, p. 4).

Espaço e tempo constituíram categorias fundamentais no programa de formação dos jovens que tiveram acesso àquela Instituição escolar. De formas diversas, sua arquitetura e os usos que lhe foram dados, afetaram e contribuíram à constituição dos sujeitos, produzindo, reproduzindo e transformando suas concepções de espaço e de tempo, isto é, conforme Varela (2002), aprofundando a justaposição instituída entre o tempo do trabalho/aulas (tempo físico, social) e o tempo individual (subjetivo).

Algumas dessas formas, entretanto, dizem mais de perto sobre a profissionalização dos jovens: de um lado, a valorização da educação técnica e o trabalho no setor primário, ao constituir uma edificação única, diferenciada da lógica

vigente no momento de sua invenção, algo visivelmente novo no Estado, mas, também, suas permanências, reciclagens e transformações. De outro lado, ao estabelecer modos de hierarquização das relações - que podem ser observados na distribuição dos espaços e nos usos deles feitos ao longo das décadas em estudo; nas prioridades dadas a alguns desses espaços em detrimento de outros; a própria existência de alguns deles (os vários espaços destinados à administração, as salas de aulas, auditório, os amplos laboratórios, a residência destinada ao diretor executivo, os blocos destinados na segunda metade dos anos de 1990 ao ensino superior) e a inexistência de outros (como mais alojamentos ou sua extinção, espaço para o grupo teatral, instalações adequadas para alguns setores produtivos, o tipo de edificações destinadas à moradia dos funcionários que ali residiam e outros).

Ainda, ajudando a aprofundar um saber sobre o trabalho instaurado na sociedade, ou melhor, a divisão social do trabalho - que a própria divisão do espaço, do tempo e das funções ali plenamente instituídas reforçou, e de modo diverso do período em questão, ainda reforça na atualidade; e uma divisão entre trabalho manual e intelectual - expressa na diferença entre os espaços destinados às aulas teóricas e às práticas; na carência ou precariedade de algumas instalações, equipamentos e outros destinados às atividades de campo; no nível tecnológico empregado na implantação dos sistemas produtivos; ou no reduzido espaço inicialmente destinado à biblioteca; na construção de edificações específicas à universidade; na existência de amplos espaços ociosos; na eliminação do regime de internato e a transformação dos alojamentos em laboratório, encerrando aparentemente, de uma vez por todas, a possibilidade de jovens que não poderiam arcar com despesas de moradia na cidade; no uso do espaço-tempo de trabalho como instrumento punitivo; dentre outros.

Contradições diversas que a arquitetura escolar ajudou a produzir, reproduzir, mas também transformar. Aspectos que, como explicitado, não permaneceram intocados durante os vários anos de seu funcionamento, evidenciando diferenças na programação, em momentos específicos.

Esses elementos das programações inscritos na arquitetura escolar, as diferentes intervenções feitas no espaço-tempo, não devem ser desvinculados dos discursos que contribuíram para produzi-los, sustentá-los e transformá-los, visto que validaram em diferentes momentos os modos específicos em que esses espaços foram utilizados, transformados ou eliminados. Conhecer os diferentes discursos

reproduzidos e produzidos naquele lugar, constituidores desses espaços-tempo e dos sujeitos, compõe, pois, o objetivo do próximo Capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **OS DISCURSOS CONSTITUIDORES DOS ESPAÇOS DE ENSINO E DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA, NA PROGRAMAÇÃO DA “QUALIDADE”, “QUALIDADE TOTAL” E EM OUTROS DITOS MAIS**

Embora se possa afirmar a existência na Instituição em estudo de espaços destinados às aulas teóricas e práticas - salas de aula, laboratórios e salas-ambiente - e às práticas de campo, tal constatação apenas permite deduzir uma possibilidade e uma preocupação em favorecer uma formação e profissionalização dos jovens que escolheram e puderam nela estudar, em conformidade com uma determinada espacialização, que como visto no segundo Capítulo, sofreu reciclagens e transformações, justificadas em distintas programações de normas e de saberes. Porém, somente buscando conhecer os discursos que os produziram e reproduziram, os usos que efetivamente lhes foram dados, enfim, como esses espaços funcionaram ou foram significados, nas pouco mais de duas décadas em questão, com suas distintas programações, é que se pode afirmar de que modo, ou distintos modos, pode ter afetado e ajudado a constituir os escolares. Esse funcionamento e suas distintas configurações constituem o objetivo central deste Capítulo.

Como visto anteriormente, Frago (2001) formulou questões e propostas para pensar o espaço escolar, sua utilização, já que são os usos que os fazem lugares específicos, que permitem recordar, apreender a noção de tempo, da duração. Lugar como espaços de imagens, que permitem que a noção de tempo, de duração, chegue a cada um. Portanto, espaços ocupados, construídos, cultivados e transformados, onde uma parte dos escolares e dos grupos ali constituídos “permaneceu” e que, em alguma medida, lhes pertenceram.

Mas o espaço foi concebido não somente como um lugar, mas como território e, nesse caso, não se trata de uma noção que contemple apenas uma dimensão objetiva, mas também simbólica e subjetiva.

A noção de território é polissêmica e foi agrupada em estudo recente (HAESBAERT, 1995) em três vertentes: a “jurídico-política”, onde ele é tomado

como um espaço delimitado e controlado, sobre o qual se exerce um determinado poder (especialmente de caráter estatal); a “econômica” (e economicista), que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material concreta, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho; e a denominada “cultural” (ou culturalista), que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva do território, vendo-o como produto da apropriação feita pelo imaginário e/ou pela identidade social sobre o espaço.<sup>56</sup>

Como usado por Frago (2001) e antes dele por outros pensadores, a noção de território contempla uma dimensão “objetivo-subjetiva”, de caráter individual e coletivo, cuja extensão varia desde os limites físicos do corpo até o espaço mental dos projetos, acrescentando-se desse modo ao conceito uma dimensão “psicológica”. Desse modo, concebendo inicialmente o espaço como lugar ocupado pelos sujeitos da educação, adotou-se neste trabalho também a noção de “território” - enquanto contemplando as dimensões objetiva e subjetiva.<sup>57</sup>

Nesse amplo sentido, considerou-se que os vários espaços existentes na Instituição em estudo foram produzidos, reproduzidos, transformados e, também, contestados em discursos e práticas diversos, que lhes garantiram distintas configurações no recorte temporal em questão. Assim, pode-se afirmar, desde já, que o funcionamento da escola não foi sempre o mesmo, pois não foram sempre os mesmos discursos - pedagógicos, políticos, artísticos - e as mesmas práticas, que nele se encadearam.

Foram descritos/analísados somente alguns aspectos relativos aos espaços das salas de aula e dos setores de produção, portanto, espaços de ensino-aprendizagem. Quanto ao recorte temporal adotado, os materiais encontrados no arquivo referentes ao ensino-aprendizagem do período 1984-1990 foram reduzidos, exceto os ligados às chamadas práticas de campo/estágio supervisionado. Assim, considerando a opção

---

<sup>56</sup>Sobre geografia consultar o texto de Foucault (2001a) no qual o território é descrito como contemplando uma noção geográfica, mas primeiramente como uma noção “jurídico-política”, isto é, como aquilo que é controlado por um tipo de poder.

<sup>57</sup>Haesbaert (1995) considera que os pensadores que formularam noções de território/desterritorialização invocando não apenas o campo geográfico, mas também outras dimensões que ele chama mais “imaterial” (Gilles Deleuze) ou “psicológica” (Félix Guattari) são “exageradamente amplas”, já que essa geografia neles invocada extrapola os aspectos físicos e humanos, contemplando também o mental (como a “paisagem”). Por outro lado, a noção de imaginário usada por Haesbaert (1995, p. 39) foi formulada por Japiassu e Marcondes (1990) e tem o sentido amplo de “[...] conjunto de representações, crenças, desejos em termos dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo” e não no sentido de rompimento com o mundo.

feita e também a ausência de alguns materiais, tem-se clareza de que este trabalho deixou inúmeras lacunas.

Também neste Capítulo procurou-se não estabelecer uma hierarquia entre os materiais utilizados. Reforça-se que quase em sua totalidade os materiais aqui tomados são documentos institucionais, produzidos pelas diretorias, coordenação pedagógica, chefes de setores, dentre outros, portanto, produzidos por dadas forças e sujeitos. Nesse sentido, e sempre que necessário, procurou-se delimitar em que relações de saber e poder foram produzidos.<sup>58</sup>

### **1 A crescente individualização dos escolares: os exames de conhecimento e os instrumentos das ciências humanas como tecnologia de seleção**

Antes de os jovens poderem estar distribuídos nos espaços diversos existentes na escola em estudo, construir lugares, estabelecer territorialidades (estratégias), todo um ritual muito específico, um processo examinatório e classificatório, fez-se presente, com suas justificativas embasadas pelo crivo teórico de cada momento histórico. Trata-se do chamado processo seletivo ou como o denominavam nos anos iniciais de implantação do curso técnico, o “vestibular” para ingresso no curso técnico.

Tomando esse processo do ponto de vista dos discursos que o produziram e das programações pode-se dividi-lo, grosso modo, em dois grandes procedimentos: o primeiro efetivado do seletivo ocorrido em 1976 ao início dos anos de 1990, período em que as provas de conhecimentos (matemática, comunicação e expressão, ciências e história/geografia) constituíam instrumentos privilegiados de seleção; e, o segundo, que se efetivou a partir de 1992, em que esses conhecimentos passaram de certo modo a estarem intimamente articulados ao saber das ciências humanas ou a eles

---

<sup>58</sup>A oferta do curso técnico teve início em 1976 com uma carga horária de 5.049 horas, bem acima do mínimo exigido pela Lei n° 5.692/71, que previa em seu Artigo 22, uma carga mínima de 2.200 horas para cursos de três séries; dois anos após foi proposta uma nova estrutura pedagógica, aprovada conforme Resolução CEE/SEC n° 044 (1978), que reduzia a carga horária total do curso para 3.729, incluindo estágio supervisionado (sob a forma de projetos agropecuários), com oferta semestral, após estudos em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso. Entretanto, com a implantação do Estado de Mato Grosso do Sul, a escola foi orientada pela SDRH a não mais proceder a abertura de matrículas no sistema semestral. Em 1981 foi aprovada a grade curricular (Parecer SDRH/CEE n° 317/81), retornando ao sistema seriado, com regularização da oferta dos anos de 1979 e 1980. Nos anos de 1990 ocorreram sucessivas mudanças nos quadros curriculares, curso com carga horária de 4.710 horas, sendo 1.350 destinadas ao estágio supervisionado, desenvolvido por meio de práticas de campo/projetos agropecuários (FCERA/ INF. n° 02/45, 1990). As demais mudanças foram informadas em outros lugares neste Capítulo.



condicionados, passando o processo a contemplar, também, entrevista e aplicação de instrumentos e técnicas, inscritos no campo da psicologia e do serviço social.

No primeiro caso, no ato da inscrição o candidato recebia informações sobre os conteúdos das disciplinas escolares que comporiam as provas nas quais seria testado. Sobre essa forma de seleção não se observaram nos documentos estudados critérios de cerceamento decorrentes da vida escolar do candidato (se oriundo de escola pública ou privada), de sua vinculação ou não ao meio rural ou urbano, idade, sexo, dentre outras. Significa que o crivo inscrito nos saberes escolares constituía um instrumento “capaz” de eleger os mais “aptos” a frequentar a Instituição.

Sabe-se, entretanto, que o conhecimento ali avaliado podia não ter estado disponível a todos os candidatos da mesma forma, visto ter sido sua aquisição condicionada, no mínimo, a um processo de escolarização que se diferenciava nas instituições, não sendo desse modo algo homogêneo, ou melhor, distribuído de forma equivalente para todos. Mais ainda, nos primeiros anos a procura por um lugar na Instituição mostrou-se sempre superior ao número de vagas oferecido, tornando-se mais difícil a concorrência e de outro lado, mais fácil a tarefa de selecionar os “melhores e mais capazes” dentre os candidatos.

A coordenação pedagógica referiu-se em seus relatórios, sobre os primeiros seletivos, como eventos que ocorreram em “perfeita normalidade”. Em um desses documentos observa-se que a coordenação era a responsável pelo processo de seleção que vinha ocorrendo, além de estar descrevendo os acontecimentos escolares de seu ponto de vista e na condição de chefe de departamento, ao recém-empossado diretor executivo em meados de 1981. Sobre o processo seletivo ao curso técnico explicitou:

A procura de vagas para a 1ª série tem sido sempre superior ao número de vagas oferecidas sendo necessário, anualmente, realizar um processo seletivo. [...]. As provas do Processo Seletivo são das disciplinas de: Matemática, Comunicação e Expressão (Teste e Redação), Ciências e Conhecimentos Gerais, geralmente marcadas para o terceiro fim de semana de janeiro, sendo realizadas em Aquidauana [no Centro Universitário] (RELATÓRIO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 1981, p.1).

Nos primeiros anos foram oferecidas 80 vagas, para formar duas turmas, e, em 1981, se inscreveram 142 candidatos, evidenciando naquele momento uma redução na procura em relação ao final dos anos de 1970. Mas essa procura

apresentou oscilações inclusive nos anos de 1990, como será tratado nos parágrafos adiante. Em 1983 e 1984 foram oferecidas 90 vagas, formando três primeiras séries, mas esse número foi reduzido nos seletivos seguintes, o que ocasionou uma diminuição de alunos na Instituição no final dos anos de 1980.

No início dos anos de 1980 havia sido restaurada a oferta da “educação propedêutica” no sistema público do País, recolocando a educação profissional média no lugar que lhe fora inicialmente destinado, isto é, o outro da educação média, perante o qual esta podia manter-se em sua distinta condição de preparatória aos cursos superiores. Entretanto, várias escolas técnicas federais e estaduais e centros federais de educação tecnológica vinham constituindo espaços privilegiados de formação/profissionalização que permitiam a sua clientela optar entre o trabalho e a continuidade de estudos. Essa condição posteriormente foi denunciada (nos anos de 1990), visto que tal constatação colocava em questão a validade do “vultoso” investimento nas habilitações para o trabalho, em especial no nível médio de ensino.<sup>59</sup>

De certo modo, o CERA se colocava dentre as instituições que, apesar e com as várias limitações que enfrentou nas décadas em estudo, algumas descritas nos Capítulos anteriores, produzia e reproduzia essa “distinção” perante as demais instituições de profissionalização no Estado, ao tomar nas falas e nos discursos termos como “escola pioneira”, “colégio” (e não centro ou escola), “uma das melhores escolas do País”, “referência”, “modelo”, “o papel que lhe é devido”, “marca a liderança de Aquidauana no âmbito escolar do Estado”, “a qualidade do ensino aqui ministrado”, dentre outros encontrados nos materiais de circulação interna e em especial externa, como revistas e jornais. Com uma tal “identidade” sendo permanentemente reinventada, a seleção constituía algo “natural”.

---

<sup>59</sup>Em 1979 durante o governo de Ernesto Geisel (1975-1979), no seio dos discursos de democratização da educação, no qual não somente a expansão quantitativa era preconizada, mas também a “qualitativa”, alguns aspectos do ensino de segundo grau foram considerados uma “evolução” alcançada: “[...] a implantação final de um sistema de integração escola-empresa-Governo, a criação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI e a transformação de 3 Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica” (INEP, 1987, p. 477). Cunha (2001, p. 119) evidencia o aparecimento da crítica aos “altos gastos com os poucos alunos, em geral com boa situação financeira, das escolas técnicas da rede federal”, e consequentemente os gastos reduzidos com o ensino de 2º grau, inscrito como parte de um diagnóstico sobre a educação no país, na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, publicada em 1994, como proposta/estratégia de geração de emprego. O Estado de Mato Grosso do Sul não contava, até início deste século, com centros ou escolas de educação profissional (técnicas ou tecnológicas) da rede federal. Uma dessas escolas foi implantada em Mato Grosso nos anos de 1980.

Embora as práticas educativas desenvolvidas na Instituição estivessem indicando um alto índice de reprovação e evasões (desistências, transferências), em especial nas primeiras séries, não ocorreu até o final dos anos de 1980 nenhuma ação pedagógico-institucional que interviesse objetivamente no processo de seleção.

Tomaram-se alguns exemplos dos resultados obtidos na Instituição sobre evasão/reprovação. Nos Resultados finais por disciplina de 1977, portanto, o segundo ano da oferta do curso técnico, as duas primeiras séries iniciaram o ano com 85 alunos, encerrando com 67 aprovados, tendo 18 alunos evadidos/reprovados; e, nas duas segundas série, totalizando 66 matrículas, encerrou-se o ano com 58 aprovados, totalizando 8 alunos evadidos/reprovados e destes, no ano seguinte concluíram o curso 53 alunos. Observou-se pelos dados que, além da diminuição dessas ocorrências na segunda e na terceira séries, o número mais expressivo nas primeiras séries não foi de reprovação, mas sim de evasão, indício de dificuldades de “adaptação” que foi colocada de forma recorrente nos discursos pedagógicos locais, até sofrer nos anos de 1990 uma incisiva intervenção.

O Quadro de matrícula final de 1982 evidencia que a Instituição iniciou aquele ano com 179 alunos e terminou com 145. Tendo recebido um aluno transferido, observa-se que, entre evasões e reprovações, 35 alunos deixaram a escola. No ano seguinte, momento em que se ampliou o número de vagas no seletivo para 90, os resultados das primeiras séries, nas quais esses números eram mais expressivos, foram: 1º A - 31 alunos: 6 reprovados; 3 desistentes; 3 transferidos; 1º B - 30 alunos: 10 reprovados; 4 desistentes; 3 transferidos; 1º C - 27 alunos: 6 reprovados; 3 desistentes; 3 transferidos. De um total de 88 alunos que se matricularam na primeira série, evadiram ou reprovaram 41, o que representa um índice de 46% de evasão/reprovação. Esses números sofreram oscilações, entretanto, o alto índice de reprovação/evasão não atingiu mais, ao longo dos anos de 1980 e início dos de 1990, essa marca alcançada em 1983.

A preocupação com o desempenho dos alunos e a dificuldade de efetivamente modificar o quadro pouco alentador que se repetia ano a ano, fez com que em 1982 um comunicado fosse redigido, com vistas a “obrigar” os alunos com rendimento abaixo da média a permanecerem na escola nos finais de semana. Cerceamento do espaço e do tempo “livre” dos escolares registrado de forma ao mesmo tempo coletiva, nominal e pública, nos seguintes dizeres:

Os alunos internos que estiverem com o rendimento abaixo da média em 2 disciplinas ou mais, estarão proibidos de se ausentarem do CERA aos finais de semana, para se dedicarem ao estudo intensivo dessas disciplinas, a fim de recuperarem a média. [após a relação nominal por serie]. Os alunos maiores que não cumprirem com as determinações da escola assumem a responsabilidade, descomprometendo a escola pelo seu baixo aproveitamento. Os alunos menores que não cumprirem os pais serão comunicados.<sup>60</sup>

Encontravam-se nessa situação naquele momento, 16 alunos das primeiras séries, 23 das segundas e 12 da terceira, totalizando assim 51 alunos.

As publicações educacionais brasileiras disponíveis no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, que buscavam explicar a situação em que se encontrava o sistema educacional, em especial público, não eram consensuais. Após décadas em que se buscou avaliar as características psicossociais dos escolares como possibilidade de justificar a evasão/reprovação no sistema público ou as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, calcada especialmente na teoria da carência cultural, a qual preconizava que a “causa” principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno (pobre), algumas publicações dos anos de 1970 passaram a apresentar uma outra explicação, buscando na escola, em seu funcionamento, as possíveis “causas” para a desigualdade educacional observada naquele momento.

Alguns desses estudos (RBPE, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, dentre outros mais individuais) evidenciavam uma preocupação não somente com o acesso à educação escolarizada, mas com questões relacionadas ao desempenho da escola pública em atender sua majoritária clientela: as crianças e os jovens “desfavorecidos” socialmente. Nos anos de 1970, as explicações dadas em especial sobre a ineficiência da escola em cumprir seu papel, mostrada pelos expressivos índices de evasão/reprovação que vinham sendo constatados e denunciados, bem como outras limitações, dividiam-se entre aqueles que buscavam as “causas” nos alunos (em sua “carência cultural”, “deficiências” ou “diferenças”) e aqueles que buscavam na escola (aspectos: pedagógicos, estruturais, funcionais).

Das duas teses inconciliáveis que circulavam no discurso educacional: “as causas estão no aluno” e as “causas estão na escola”, e que buscavam explicar a inadequação da instituição escolar pública no atendimento a sua clientela, uma

---

<sup>60</sup>O principal contato com as famílias era feito por intermédio de correspondências ou nos casos mais graves e para os que tinham telefone usava-se esse meio, solicitando suas presenças na escola. Três dias antes de ser redigido esse comunicado, havia sido enviada uma correspondência (Ofício circular n° 005/82) aos pais dos alunos com notas abaixo da média e o que se prometia era enviar um segundo aos pais dos alunos que não cumprissem o estabelecido no comunicado.

terceira acabou por conciliá-las, expressando a inadequação da escola para as crianças “carentes”. Nesse sentido, a escola era desajustada quando se tratava da clientela oriunda da classe pobre, isto é, a pobreza produzia “deficiências” no desenvolvimento psicológico que estaria causando dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Tratava-se de uma primeira versão da teoria da carência cultural. No apogeu dessa teorização, que ocorreu nos anos de 1970, a “carência cultural” do escolar constituía motivo principal das dificuldades de aprendizagem ou do fracasso, sendo a escola de certo modo responsável ao não se ajustar a essa “clientela”.

Mesmo com essa visão estereotipada e preconceituosa sobre a população pobre, considerou-se um passo inicial para dirigir o olhar para as condições do ensino, que acabou tornando-se objeto de inúmeras publicações ainda nos anos de 1970. Mas esse não foi o único discurso possível naquele momento. Simultaneamente, em meados daquela década, um outro entendimento da noção de sistema de ensino/escola foi possível com a leitura de formulações, como as de Althusser (2001), Bourdieu e Passeron (1992), dentre outras, ainda que algumas das publicações educacionais as tenham tomado inicialmente pelo filtro da teoria da carência cultural.

A temática dos fatores “intraescolares” tornou-se alvo de interesse nas pesquisas e, ainda que não tenha sido tratada de uma única maneira, elas de certa forma convergiam ao mostrar a “inadequação da escola à realidade da clientela”. Esse deslocamento da atenção para a escola não significou o esquecimento da tendência de atribuir à clientela escolar tal responsabilidade, visto que a escola estava sendo considerada inadequada por não dar conta de oferecer a qualidade de educação a uma clientela que em princípio tinha “diferença” em relação aos demais alunos da classe média. Portanto, permanecia-se colocando a limitação no aluno (conforme teorias da diferença e/ou do déficit). Algumas afirmações estereotipadas em relação às crianças e aos jovens pobres permaneceram nas publicações educacionais, mesmo na década seguinte.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup>Tendo como objeto o chamado “fracasso escolar”, Patto (1999, p. 150-156) evidencia que apesar da ruptura teórica/política ocorrida na segunda metade dos anos de 1970, na qual as pesquisas desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas têm em sua concepção lugar importante ao investigar a participação do sistema escolar no baixo rendimento de crianças dos “segmentos sociais mais pobres”, permanecia no final dos anos de 1980, certa “tendência” a atribuir aos alunos as causas do “fracasso escolar”, ao repetir afirmações como “a escola que aí está é inadequada à clientela carente”. Tal assertiva da autora fundamenta-se na presença de três afirmações, que segundo ela ainda se

No CERA foi realizada, nos anos iniciais de funcionamento, além de um diagnóstico individual e coletivo das séries iniciais, uma Avaliação do Currículo (1978-1981), para a qual foram aplicados instrumentos de coleta de informações, cujos resultados constatarem:

- a maioria dos alunos apresenta desajustes emocionais resultantes da má estrutura familiar.
- não há estímulo cultural na família.
- a maioria tem carência afetiva, [falta] proteção e orientação para a vida, buscando tudo isso na Escola (Avaliação do Currículo, 1979, p. 2).

A intervenção da pedagogia voltou-se para os aspectos internos da escola relativos ao seu funcionamento, como tratado na próxima parte. Mas, havia a intenção de atuar com a “dificuldade de aprendizagem” dos escolares, segundo explicita a Conclusão (RELATÓRIO, 1979, p. 7): “A inexistência de Orientador Educacional acarreta acúmulo de trabalho para o Orientador Pedagógico, impossibilitando um assessoramento mais direto ao discente, quanto a dificuldade de aprendizagem”. Essa solicitação não ocorreu de forma sistematizada ao longo dos anos de 1980, visto que somente no início da década de 1990, instituiu uma equipe multidisciplinar no quadro de funcionários da Instituição.

Paralelamente a esses procedimentos voltados para o funcionamento do ensino e as queixas sobre a falta de um profissional para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos discentes, passou-se a organizar, dentre outras atividades extracurriculares, encontros de jovens da escola e de outras escolas de ensino médio convidadas a participar, sediadas no município de Aquidauana, que podem ter tido a função de suprir algumas das “carências” relatadas na avaliação do currículo. Foram encontros de cunho religioso, que, em 1978, recebeu a denominação de “Primeiro entrosamento cristão-CERA 78”, promovido pela Assessoria de Relações Estudantis (1978), que meses depois organizou um segundo evento, objetivando “estudo e

---

encontravam presentes nas produções consultadas, quais sejam: 1) as dificuldades de aprendizagem da criança pobre decorrem de suas condições de vida (considerando ainda uma influência da teoria da carência cultural, quando esta afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas e também em pesquisas utilizando o referencial piagetiano, visando a demonstrar as deficiências cognitivas dos pobres); 2) a escola pública é adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir considerando esse aluno idealizado; e 3) os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres.

reflexão”, com o tema “Vivência da fé”. Esses encontros foram realizados nos anos seguintes, sendo que o Relatório de 1979 explicita:

Este encontro foi realizado com objetivo de despertar na juventude estudantil o seu potencial interior como pessoa humana e sentindo-se responsável pelo seu destino e responsável pela construção de um mundo melhor e mais humano (RELATÓRIO/ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1979, p. 1).

A persistência no CERA de índices elevados de evasão/reprovação, associada com a necessidade de formar profissionais ajustados às “novas” demandas mercadológicas que naquele período se anunciavam, levou o projeto de formação/profissionalização dos primeiros anos de 1990 a questionar a validade da forma de seleção que vinha sendo adotada para o curso técnico, calcada “apenas” nas provas de conhecimento inscritas nas disciplinas escolares do então denominado “núcleo comum”. Justificava-se nessa preocupação a dificuldade de adaptação dos novos alunos, que, segundo concluído naquele momento, motivava o quadro preocupante de evasões/reprovações.

Ao assumir a gestão da Instituição em 1991, sua diretoria organizou uma reunião envolvendo, além de pessoal interno, convidados de outras instituições da comunidade aquidauanense para debater sobre a Instituição e levantar sugestões e parcerias para o desenvolvimento de trabalhos conjuntos e divulgação de seus feitos. Nessa reunião “aberta”, a diretoria de ensino posicionou-se sobre o processo seletivo:

[...] que o exame de seleção fosse realizado em duas etapas, sendo a primeira com teste vocacional [...]. sugeriu a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana que se montasse uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogo, pedagogo e assistente social e que o sistema de seleção seja realmente reformulado (ATA-CD, 1991, p. 5).

Meses depois, durante a primeira reunião do Conselho Diretor e demais funcionários daquela gestão, ocorrida em julho 1991, a então diretora de ensino se posicionou mais uma vez sobre a necessidade de “reformulação do processo seletivo” inscrita na proposta de mudanças que estavam sendo empreendidas na Instituição, evitando com tal reestruturação:

[...] aprovar alunos que não tenham afinidades com o curso e nem mesmo interesse; pois a diretora explicou que pode haver aluno que não tenha

afinidade, mas se interessa e esse aluno pode ter um bom aproveitamento e ser um bom técnico (Ata nº 01-CD, 1991, p. 2).<sup>62</sup>

Autorizada a referida reformulação, por uma causa considerada de interesse coletivo, várias decisões foram tomadas para viabilizar a seleção em novos moldes, para a formação das turmas a partir de 1992. Segundo o mesmo Relatório do departamento de ensino (1993, p. 2) referente ao período 1991-1993 explicita, os procedimentos tomados foram os seguintes:

A primeira idéia nesta reformulação foi a de traçar o perfil do futuro técnico e do estudante da escola rural [5ª a 8ª séries] e, para que isso se tornasse possível, o processo seletivo deixou de ser uma prova de conhecimentos, com objetivo de classificar pelos melhores resultados de pontos obtidos, para se tornar realmente um processo de seleção, através de avaliação de conhecimentos, a avaliação social, avaliação psicológica (nível mental, interesse profissional, aptidão para o trabalho, etc). Nesta dinâmica, a equipe multidisciplinar trabalhou com estas avaliações, traçando o laudo avaliativo de cada candidato, e a partir destes laudos foram selecionados os candidatos que apresentaram um perfil voltado ao setor agropecuário, com nível de conhecimento satisfatório para acompanhar a escolaridade de 2º grau; com condições de adaptação ao internato/semi-internato, ao convívio social e adaptabilidade às condições de futuro profissional do setor agropecuário.

Aprofundou-se com tais procedimentos, instrumentos e técnicas a individualização dos candidatos que naquele momento se tornaram possuidores de um “laudo”, cuja classificação estava embasada na tríade científica pedagogia-psicologia-serviço social, portanto, saber verdadeiro sobre o homem que ainda nos cerca e nos constitui. A adaptação ao meio escolar, preconizada como elemento central neste discurso, tinha como objetivo uma profissionalização adequada para atendimento às necessidades mercadológicas. Esse enunciado da “adaptação” às necessidades da “sociedade” (leia-se mercado agropecuário), que justificou a reformulação do seletivo, encontra-se explicitado no Relatório da Direção de Ensino (1993, p. 3), elaborado no término daquela gestão:

Neste processo de modernização e de se fazer do CERA um centro educacional agropecuário voltado para as necessidades atuais da sociedade, reformulamos o processo de seleção para ingresso do curso técnico em agropecuária e 5ª série.

---

<sup>62</sup>A diretora de ensino da gestão 1991-1993 havia sido assessora de relações estudantis (coordenadora pedagógica) em duas gestões, no período entre 1979 e 1983, tendo naqueles anos coordenado todos os processos seletivos, que funcionaram somente com provas de conhecimentos.



A conclusão da “nova” experiência de seleção foi descrita pela funcionária Maeda, R. (ANAIS, 1993, p. 93), explicitando os elementos que tal investimento nos saberes das ciências humanas permitiu “conhecer” nos jovens que foram classificados como “aptos” a se escolarizar na Instituição e, portanto, qualificando ou desqualificando os que a ela não tiveram acesso:

A partir da implantação da filosofia de trabalho fundamentada no ‘Planejamento Participativo’ no Centro de Ensino da FCERA, sentimos a necessidade de reestruturar o processo seletivo para ingresso de alunos nesta Escola, em razão da difícil adaptação do educando ao nosso sistema educacional, pois percebemos que essa inadaptabilidade era a geradora dos altos índices de evasão e repetência nas 1ª séries do 2º grau.

O objetivo dessa reestruturação do processo seletivo visa a adoção de critérios avaliativos que estejam de acordo com a prática educacional por nós adotada.

A metodologia utilizada foi: - avaliação de conhecimentos – constante de provas com questões de múltipla escolha, interpretação de texto e redação; - avaliação psico-social - constante de entrevista com o candidato e com um elemento de sua família (pai ou mãe), teste de aptidão e interesse; - semana de adaptação para os novos alunos – vivência de experiências de uma escola agrotécnica, tais como: rotina diária, aulas teóricas e práticas, atividades recreativas e palestras. – Os resultados alcançados já no primeiro ano de reestruturação, foram bastante satisfatórios, pois nos permitiram conhecer a capacidade individual do aluno, o seu domínio dos conteúdos, suas carências e herança cultural, social e familiar.

No sentido explicitado no texto acima, ao afirmar o problema da “difícil adaptação do educando ao sistema educacional” responsável pelos “altos índices de evasão e repetência” que continuavam a ocorrer na Instituição, o discurso pedagógico/psicologia educacional adotado assumiu uma explicação que buscava as causas para tais dificuldades no candidato/aluno.

Naquele início de década os estudos sobre a educação escolarizada estavam apontando à necessidade de superar a oposição aluno *versus* escola, buscando uma explicação na qual os aspectos do ensino, dos escolares e do modelo de sociedade fossem levados em consideração na tentativa de equacionar as “dificuldades” apresentadas pelas práticas. Essa explicação, entretanto, não era naquele momento majoritária menos ainda consensual.

Desse modo, no CERA, repetia-se mais uma vez o enunciado de que a “causa está no aluno”, mas não mais somente como nos anos de 1970 por sua “diferença ou deficiência cultural”, mas pela sua “aptidão” ou “interesse” na profissionalização oferecida na Instituição. Esses atributos eram considerados garantidores de uma

adaptação na escola e no mercado agropecuário: possibilidade e tentativa de conformar os escolares de acordo com os desejos das empresas. Desse objetivo maior explicava-se o tipo de avaliação realizada no exame seletivo que não se ateve a questões voltadas aos conhecimentos escolares, mas que buscou cobrir as relações familiares e de saúde e uma avaliação psicológica que abrangue não somente o nível mental, mas o “interesse” profissional e a “aptidão” para o trabalho.

A questão da necessidade de considerar a “aptidão” da criança e do jovem para esta ou aquela modalidade de educação e de trabalho não era uma novidade no País, visto que já havia sido enunciada de forma incisiva anteriormente. Foi repetida de distintos modos, em diferentes momentos, nos discursos pedagógicos e pelo observado não era naquele momento coisa do passado (e talvez ainda não seja).

Tomou-se como exemplo um momento importante e expressivo da educação nacional no qual a questão da “aptidão” e das “diferenças individuais” constituiu um aspecto central: o movimento escolanovista. O Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) reconheceu o direito de todo indivíduo à educação:

[...] deixa de construir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um ‘carater biologico’, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo individuo o direito a ser educado até onde permitam suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social (1932 apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 59).

Para aquém das possíveis classificações a que sujeitaram essa proposta e o movimento educacional ocorrido entre os anos de 1920 e 1950 (projeto liberal, teoria das “diferenças”, educação utilitária, dentre outras), pela defesa que fazia da possibilidade de mudar as condições “desiguais” presentes na sociedade brasileira, por meio da educação ou considerando as diferenças individuais, as “aptidões psicológicas e profissionais”, como único “critério legítimo” de diferenciação do nível de escolaridade alcançado por duas pessoas, deve-se registrar que no momento em que vigorava uma educação tradicional, com seus instrumentos de controle (rigidez hierárquica na relação professor-aluno, imobilidade espacial, programação e exames), além de sua denunciada seletividade, o discurso da Escola Nova colocou em cena não somente a necessidade de acesso irrestrito à educação, mas uma preocupação com o espaço onde ocorria o ensino-aprendizagem. Isto significava uma preocupação com as dimensões intelectual e afetiva, e fez deslocar (talvez muito

radicalmente) o olhar do professor para o aluno, tirando-o da penumbra em que se encontrava.

Pouco mais de duas décadas após a divulgação do Manifesto (1932), Anísio Teixeira (1972)<sup>63</sup>, em texto organizado para uma conferência no final da década de 1950, critica a seletividade e finalidade propedêutica da educação escolar. Nesse sentido afirmou:

[...]. O característico da organização das escolas [primárias] para finalidade seletiva é o menosprêzo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os imputados incapazes. A escola *fixa* os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelaram capazes, são reprovados, tornando-se ou repetentes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acôrdo com as suas aptidões (TEIXEIRA, 1972, p. 389).

Não se tratava, portanto, no projeto escolanovista e mesmo nessa retomada feita por Teixeira (1972) de eliminar os “incapazes”, impedir-lhes o acesso à escolarização, como os processos seletivos em geral acabam por fazer, mas em especial a partir do ensino secundário, considerado o “ponto nevrálgico em questão”, distribuí-los entre as modalidades de educação existentes. Entretanto, essa forma de encaminhamento acabava por referendar o acesso de alguns ao ensino superior, destinado “aos melhores e mais capazes” e, disso, limitando as possibilidades aos demais, sustentado pelo saber psicológico. Nisso residia uma das questões problemáticas desse projeto. Embora houvesse a defesa de uma distribuição dos escolares pelas diversas modalidades de ensino de acordo com suas aptidões, simultaneamente associavam-se as escolas profissionalizantes, “predominantemente manuais”, aos trabalhadores rurais e ao elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais (“vocação” aos trabalhos manuais?). Esse projeto não foi implantado nos moldes preconizados, mas seus enunciados foram apropriados em discursos políticos da época como, por exemplo, na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem

---

<sup>63</sup>Anísio Teixeira (1972) é considerado um dos mais expressivos articuladores do movimento escolanovista no País e defensor da educação “nova” ou “progressiva”. Sobre a vida e obra de Anísio Teixeira consultar Nunes (2000), que elabora uma reflexão no texto sobre sua vida e obra.

Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1942 e nas Leis Orgânicas dos anos de 1940.<sup>64</sup>

Estudos denominados psicopedagógicos dos anos de 1970 evidenciam uma redução da psicometria, mas ainda contavam com a presença da psicologia como suporte para explicar “problemas” observados no ensino-aprendizagem. Alguns deles visavam à pesquisa de instrumentos de medida psicológica (por exemplo, medir habilidades específicas objetivando aplicá-los para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem), estudos destinados à caracterização de alunos e/ou o ambiente de onde provinham e um grande impulso a temas voltados para a elaboração e avaliação de currículos, programas e projetos, além de estudos econômicos, nos quais a escola começa a aparecer como “investimento”. Conforme Gouveia (1971; 1976) explicita, começam a aparecer também temas dirigidos a pensar a dinâmica escolar. Mas a tendência de instituições educacionais em lançar mão do saber da psicologia em seus discursos e práticas não cessou de se ampliar, tendo algumas dessas produções da década seguinte preservado estereótipos do período anterior e, no CERA, tais intervenções não ficaram restritas ao processo seletivo.

O diagnóstico individual possível com a reestruturação do processo seletivo no CERA no início dos anos de 1990, que permitiu conhecer cada jovem em “sua capacidade, suas carências e herança cultural, social e familiar”, pode não ter se prestado “somente” a selecionar os mais capazes, interessados e passíveis de se ajustarem ao sistema educacional (que implicava não somente hábitos de estudo, de determinado comportamento nos espaços, outros costumes, mas especialmente hábitos afetos ao trabalho). Pode também ter constituído um material a ser utilizado nos casos em que os escolares, mesmo após essa cuidadosa seleção, ainda

---

<sup>64</sup>Gebrim (2002, p. 90) realizou estudo da RBEP buscando mapear as produções que apresentavam um referencial psicológico, entre 1944 e 1963, observando que a psicologia “era uma aliada de grande utilidade” para o processo educativo, pois fornecia o “diagnóstico do educando”. Esta revista vem sendo publicada desde 1944, tendo deixado de circular em 1981, voltando a ser editada em 1983. Constituiu uma das respostas do movimento de renovação educacional iniciado na década de 1920 (escola nova, conferências nacionais de educação, Associação Brasileira de Educação) que culminou com a criação do Ministério de Educação e Saúde em 1931. Na Revista, o enfoque adequado da educação colocava-se como expressão de cientificidade. Como justificativa à criação da RBEP “[...] em sua ‘Exposição de motivos’, o então ministro Gustavo Capanema afirmava que a realidade educacional brasileira reclamava ‘um instrumento de indagação e divulgação científica e um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros’. A RBEP documentou o pensamento integrante da filosofia educacional do governo federal, que necessitava de um instrumento de divulgação não só de suas realizações, mas do ideário que dava sustentação à sua política pedagógica” (GEBRIM, 2002, p. 66).

demonstrassem condutas e desempenho considerados de “inadaptação” e/ou para ajudá-los a superar suas “dificuldades de aprendizagem”. Contudo, não foram encontrados documentos referentes a outros usos a que possam ter se prestado esses “laudos” e os conhecimentos que por seu intermédio ficaram disponíveis e puderam ser acessados após o processo seletivo.

Os resultados dessa prática podem ou não ter efetivamente transformado o tipo de jovens que passou a frequentar os espaços da Instituição, mas sem dúvida implicaram em tentativa de homogeneizá-los, em nome da adaptação (escolar e profissional) e conseqüentemente da superação do binômio evasão/reprovação facilitando, simultaneamente, a tarefa dos envolvidos com o ensino na Instituição (pedagogos e psicólogos, professores, técnicos e inspetores de alunos). Nesse sentido, o mesmo Relatório (1993, p. 7) explicita: “Se o resultado de 92 foi bom, o seletivo/93 trouxe novas informações que nos possibilitam ter uma clientela mais homogênea quanto à opção profissional”.

No seletivo piloto ao curso técnico nesses novos moldes, ocorrido em 1992, inscreveram-se 261 candidatos para concorrer a 120 vagas, aumento este decorrente do desejo daquela gestão em maximizar o uso daquela “invejável estrutura”, arquitetônica/espacial e humana, e disso recuperar a “dignidade” da Fundação, como visto no Capítulo anterior.<sup>65</sup>

Em Relatório da Presidência (1992, p. 4-5) sobre as atividades desenvolvidas em 1991-1992 evidencia-se uma série de registros referentes aos números atingidos pela Instituição, dados estes que acabaram por compor no ano seguinte as informações disponibilizadas na Revista (1993) comemorativa dos 20 anos e que expressam diferentes ações dentre as quais foi dado ênfase à “qualidade do seletivo”, explicitando o sentido:

---

<sup>65</sup>Observou-se ainda naquele momento uma preocupação com a vida escolar dos candidatos, não no sentido de seus conhecimentos escolares, mas se oriundos de instituições públicas ou privadas, em especial para a 5ª série que se reimplantava. Naquele mesmo ano foi aberto o primeiro seletivo para a 5ª série “profissionalizante” (preparatória seria o mais correto) e a concorrência foi de mais de cinco candidatos por vaga, diferentemente da concorrência ao curso técnico que girou naquele período em torno de dois candidatos por vaga. Explicita-se no Relatório da Direção de Ensino (1993, p. 3), que 150 candidatos desse nível eram oriundos de escolas públicas e apenas 13 das privadas. Essa oferta foi extinta com a entrada do SENAR-AR/MS em 1994, quando seria ofertada de 5ª a 7ª séries, já que foi sendo feita de forma gradativa. A partir de 1999 e até a atualidade, em função da desvinculação entre curso técnico e médio, são estas as duas modalidades que se encontram ofertadas na Instituição, além do curso superior.

A procura pela escola de 1º e 2º graus da FCERA tem aumentado consideravelmente. Atribuímos a isso a qualidade da seleção, com novos critérios avaliativos, que estão encaixados numa linha holística, apenas avaliando a sua parte cognitiva. Os resultados são bastante satisfatórios, tanto da parte da FCERA, como por parte dos candidatos.

Evidencia-se nesse registro o enunciando “apenas avaliando a sua parte cognitiva”, considerando a “qualidade do seletivo” como responsável pelo aumento da procura pelas vagas na Instituição. Observa-se simultaneamente a ausência de referência às provas de conhecimento e dos resultados com elas obtidos, que mesmo impossíveis de não serem feitas, parecia ter seus resultados condicionados à avaliação psicológica e social.

O Manual do Candidato de 1993, oferecendo vagas para dois cursos técnicos, explicitou o número de 90 vagas, sendo 60 para o Técnico em Agropecuária e 30 para o Técnico em Meio Ambiente (que começou a ser ofertado naquele ano)<sup>66</sup>, especificando quais conteúdos seriam avaliados nas provas de conhecimento geral. Quanto à “avaliação psicossocial”, nenhuma informação foi oferecida, apenas demarcou-se a obrigatoriedade de fazê-la, estabelecendo com tal omissão uma relação de saber-poder frente aos candidatos. Foi localizado no arquivo sobre esse processo seletivo apenas o exemplar de um teste, adaptado com vistas ao registro de atitudes e comportamento do candidato, de “sua intimidade”. Quanto aos candidatos do curso de Meio Ambiente, mesmo tendo sido em número sempre inferior ao número de vagas oferecidas, ao longo de todo o período em que tal curso ali funcionou (cinco anos), incluindo nesse tempo a gestão do SENAR-AR/MS, sempre participaram dessas avaliações e, talvez, em decorrência do não preenchimento das vagas, aspecto que se acirrou nos anos seguintes, os resultados podem ter sido tomados com maior tolerância, visto que poucos candidatos foram considerados “inaptos”.

A gestão do SENAR-AR/MS iniciou as atividades naquela Instituição em 1994 com os alunos da 1ª série já selecionados. Entretanto, a partir do ano seguinte adotou procedimentos semelhantes aos instituídos na última gestão da Fundação, isto

---

<sup>66</sup>As tentativas para fazer funcionar o curso Técnico em Meio Ambiente (como também da Faculdade de Zootecnia) no espaço da escola-fazenda foram empreendidas desde o começo da última gestão da Fundação antes de ela ser privatizada. O Relatório da Direção de Ensino (1993, p. 7) referente ao período 1991-1993 explicita o que representava em sua concepção a efetivação dessa oferta, nos seguintes termos: “Iniciamos 1993 com a autorização pelo CEE do curso Técnico em Meio Ambiente, inédito no País e que trouxe, além de nova opção para nosso jovem que busca uma profissionalização, a garantia de, em breve, termos nossa região, altamente ecológica, contando com profissionais a nível de 2º grau, para buscar a preservação e a sustentabilidade do ambiente”.

é, avaliação de conhecimentos e a psicossocial, procedendo do mesmo modo, ou seja, oferecendo os conteúdos das provas de conhecimento e poucos esclarecimentos sobre a avaliação psicossocial (MANUAL DO CANDIDATO, 1995). Esta mais uma vez pareceu falar por si mesma e/ou precisou ou foi estrategicamente guardada em segredo, como parte do “mistério” que ronda o saber sobre o homem, que tais disciplinas afirmam possuir e que os sujeitos reforçam subjetivando-o. Em 1995 foram oferecidas 105 vagas, sendo 70 para o curso Técnico em Agropecuária e 35 para o curso de Meio Ambiente.

O material mais detalhado encontrado no arquivo institucional sobre esses processos, e possivelmente exemplar nos procedimentos de investigação da vida dos candidatos, refere-se à seleção para o ano letivo de 1997. A avaliação psicossocial naquele ano constou de seis instrumentos/procedimentos:

a) entrevista com um responsável, buscando levantar informações sobre o candidato: renda familiar, se legítimo, ou adotado, a existência de irmãos, condições de gestação e parto, antecedentes pessoais (como alimentação, hábitos, tiques, uso de tóxicos, doenças, convulsões, quedas, problemas de escolaridade, dentre outros), antecedentes familiares relativos a doenças, vida profissional (se havia trabalhado ou trabalhava) e traços de comportamento;

b) no mesmo sentido, mas realizado pelo candidato, foi aplicado um questionário padronizado, avaliando aspectos referentes à vida familiar, escolar, social, sexual, individual e sobre tóxicos;

c) inventário de interesses - teste que possibilita identificar os interesses que o candidato possui por atividades em diferentes áreas profissionais, sem considerar ou ter preocupação com “a sua capacidade ou jeito para realizá-las”;

d) uma dinâmica grupal, objetivando avaliar características de comportamento, como: capacidade de compreensão, interesse, criatividade, assiduidade, disciplina, cooperação, dinamismo e iniciativa, dentre outras;

e) autobiografia, na qual se avaliavam: raciocínio lógico, coerência de pensamento, clareza de ideias, autoimagem, relacionamento familiar e social;

f) prática nos setores de produção, cuja atividade visava a testar a “adaptação” do candidato ao trabalho na atividade agropecuária, cuja avaliação foi feita pelos técnicos dos setores (orientados pela equipe de avaliação).

A equipe responsável por essas avaliações foi terceirizada (tendência de contratação de serviços que se efetivou no país no final dos anos de 1990) e contou

ainda com os técnicos e professores para dar-lhes suporte, visto que naquele ano inscreveram-se 288 candidatos. Entretanto, a competitividade entre os candidatos ao curso Técnico em Agropecuária foi bem superior já que para ele foram disponibilizadas 70 vagas e para o Meio Ambiente 35 vagas, porém, para este, apenas 33 jovens se inscreveram. Os dados individuais obtidos com esses instrumentos e práticas foram analisados, resultando em um “laudo individual”, que com os resultados das provas de conhecimento delimitaram os “aptos”.

Contudo, um outro aspecto pesou na seleção dos candidatos ao Técnico em Agropecuária durante a gestão do SENAR-AR/MS, limitando e tornando-se ainda mais difícil a tarefa da equipe na definição de quais seriam os escolhidos. Em 1995, o SENAR-AR/MS havia encomendado uma pesquisa sobre o mercado de trabalho possível ao Técnico em Agropecuária, objetivando redefinir seu perfil. A partir desse mapeamento, referendado “cientificamente”, justificou o estabelecimento de um “novo” critério à entrada dos jovens na escola, referente à sua vinculação ou não ao meio rural e a sua condição de classe nesse meio.

Com esse critério definiu-se a destinação das vagas com a seguinte distribuição: “Filhos de trabalhadores: 40%; filhos de produtores: 40%; e, livre: 20%” (SENAR-AR/MS/Apresentação, 2008), informação essa disponibilizada nos manuais, a partir de 1995, não como uma norma, mas no sentido de “preferencialmente a filho(as) e dependentes de Trabalhadores e Produtores Rurais” (MANUAL DO CANDIDATO, 1995, p. 3) sendo para tanto imprescindível “[...] a anexação à ficha de Inscrição, por ocasião da inscrição, de documento comprobatório de exercício da atividade rural pelo pai ou responsável (Carta declaração do sindicato, carteira de trabalho, DAP, etc)”.

Esse aspecto foi considerado pelo SENAR-AR/MS um reordenamento dos mais importantes, visto que ao iniciar a gestão da Instituição havia se deparado com escolares que não possuíam qualquer vínculo com o meio rural, objeto de sua “missão”. Embora “preferencialmente” observou-se que em cinco anos uma significativa inversão na distribuição dos escolares oriundos do meio urbano e rural na Instituição ocorreu: em 1994, quando assumiu, 90,1% dos escolares foram considerados oriundos do meio urbano e quando saiu, em 1998, eram somente 22,7%. Tal dado evidencia os esforços para atender sua própria clientela e ao que parece motivo importante de lhe ter sido feita a concessão da escola-fazenda pelo governo do Estado, em meados dos anos de 1990.



Mesmo não tendo sido plenamente atingido ano a ano, o enunciado que tal discurso veiculou produziu certos efeitos não somente sobre os candidatos e seus familiares, nos trabalhadores, mas também no entorno institucional. Os dados produzidos pelo SENAR-AR/MS não permitem dizer que tipo de alunos efetivamente estava matriculado na Instituição naquele período, isto é, como se deu na prática essa definição, que selecionava candidatos e matriculava preferencialmente jovens oriundos do “meio rural”, visto que nesse tipo de atividade comprovações nos termos exigidos na inscrição eram e ainda são quase sempre difíceis, em especial ao trabalhador que não possui carteira assinada, atuando na informalidade, e os da chamada economia familiar, que não possuem vínculo com os sindicatos rurais.

Contrariando a defesa de um critério aberto pelo qual todo e qualquer jovem tivesse acesso independentemente desses crivos, indagou-se ainda sobre essa prescrição o fato de ter sido destinado um percentual de vagas iguais a pessoas de condições sociais distintas - produtores e trabalhadores - condição esta encoberta pela noção “meio rural”. Avaliando esse critério um funcionário da Instituição desde aquela época, W. N. V. (2008, p. 5), considerou que “[...] com a chegada do SENAR mudou o seletivo, antes o governo do Estado priorizava a produção familiar e quando o SENAR chegou, ele simplesmente colocou a divisão de vagas e foi feito”. Mesmo admitindo que podiam não ser os filhos de pequenos produtores/trabalhadores rurais que se encontravam na escola antes da concessão, para esse funcionário, mais do que terem as vagas preenchidas por eles, importava que anteriormente “essa garantia” existia, ou seja, bastava que esse fosse o discurso produzindo seus outros efeitos.

Esse conjunto de procedimentos, instrumentos, técnicas, foi exercitado até a seleção da turma de 1999, feita pelo SENAR-AR/MS com o objetivo de garantir a “normalidade” no funcionamento da Instituição, que naquele ano foi retomada pelo Estado com a reativação da Fundação CERA, conforme descrito no Capítulo anterior.

Os índices de aprovação alcançados durante a gestão do SENAR-AR/MS (2008) evidenciam mudanças expressivas, conforme a Tabela 1 demonstra.

Tabela 1: Índice de evasão e reprovação de alunos no período de 1994-1998

ANO	1994	1995	1996	1997	1998
Evasão	8,3	9,2	8	8,23	5,92
Reprovação	20,5	10,9	6,5	9,67	1,4

Com relação a esses dados observa-se que a evasão se manteve em todo o período em um patamar razoável se comparado aos demais períodos e, ainda, ocorreu um decréscimo acentuado nas reprovações entre o primeiro ano de gestão e o último.

Deve-se lembrar que os anos de 1994 e 1995 expressam grande parte dos resultados que vinham sendo alcançados nas gestões anteriores, além de naquele momento ter-se passado a ofertar setenta vagas para formar duas turmas ao curso Técnico em Agropecuária e o número total de alunos, diferentemente da década anterior, permaneceu sempre superior a duzentos atendendo especificamente às habilitações técnicas. A mudança nos dados referentes às taxas de evasão/reprovação divulgadas na gestão do SENAR-AR/MS não permite concluir que houve melhoria no nível de ensino e simultaneamente que o ensino oferecido anteriormente era inferior.

Interessou ainda evidenciar os usos feitos nas gestões dos anos de 1990 sobre esses dados, isto é, explicitar a importância que passou a ser dada a esse tipo de informação, sua colocação nos discursos, relacionando-a ora a “aptidão” e à “adaptação”, ora para demonstrar a “qualidade”, leia-se “produtividade” do ensino oferecido. Em ambos os casos, buscando dar sustentação às ações que foram empreendidas e aos diferentes investimentos realizados (em recursos humanos “qualificados”, na pesquisa, no trabalho em equipe ou nos setores de produção, na capacitação, na melhoria de salários, dentre outros). Enfim, o desempenho dos escolares servindo a diferentes fins que convergiam, entretanto, para uma noção que naquele período foi ganhando novos contornos e sendo tomada em discursos e falas distintos: a noção de “qualidade”.

Com a reativação da Fundação em 1999 e nos anos seguintes o seletivo retomou a sua forma inicial, ficando reduzido a provas de conhecimentos. A procura vem decrescendo, chegando a ser inferior o número de candidatos em relação ao número de vagas oferecidas, como ocorrido nas inscrições para o ano letivo 2009.

## **2 Discursos pedagógicos: o espaço da sala de aula, outros espaços de ensino e a formação dos professores - quantidade *versus* qualidade ou quantidade com qualidade**

Nesta parte buscou-se conhecer como os espaços destinados às aulas foram utilizados e os discursos que os animaram e lhes possibilitaram configurações distintas nas pouco mais de duas décadas em questão.

Apesar da reorientação ocorrida no início dos anos de 1980, quanto à formatação e finalidade do ensino secundário no País, o CERA permaneceu até o início dos anos de 1990 fundamentando-se legalmente no discurso da reforma educacional do início dos anos de 1970, visto que seu aparato curricular havia permanecido como uma das possibilidades, ou seja, continuou oportunizando a formação geral e especial (profissionalizante). Isto implicou não somente a oferta das disciplinas escolares consideradas de “base comum” em todo o ensino médio do país, mas também as dirigidas a abarcar conhecimentos ligados às especificidades da habilitação técnica que estava oferecendo. Melhor ainda, o restabelecimento da função propedêutica do ensino de 2º grau inscrita na reorientação legal do início dos anos de 1980 possibilitou e reforçou o discurso da especificidade e da qualidade do ensino das instituições profissionalizantes, dentre elas o CERA, permitindo que se diferenciasse das demais ofertas.

Como visto, os espaços das salas de aula e laboratórios existiam desde o início da oferta do curso técnico na Instituição em estudo. Somente as três salas-ambiente foram construídas na segunda metade dos anos de 1980. Funcionando em período integral, matutino e vespertino, e com a garantia de uma sala específica por turma, sem necessidade de rodízios, esses espaços ocupados foram permanentemente controlados pelos serviços de pedagogia, professores e chefes de disciplina/inspetores, por meio do acompanhamento aos horários previamente estabelecidos. Durante o dia havia, portanto, os lugares possíveis de se estar: ou numa sala/laboratório/biblioteca, sob a coordenação de um professor, ou nos setores de produção, sob a orientação de um técnico. Fora desses espaços era possível a enfermaria e, com a indicação da enfermeira responsável e a anuência do inspetor, o alojamento aos doentes. Assim, distribuídos nos espaços diversos e sob uma rede de programações e registros desenvolviam-se a formação dos escolares e as tentativas de controle de seus tempos. Exceção aos semi-internos, sempre minoria absoluta, que

estando doentes ou resolvendo faltar não apareciam na escola, mas seriam depois cobrados e teriam que repor a falta no setor se não convincentemente justificada.

Essa lógica de controle espaço-temporal constituiu uma regularidade na Instituição durante as décadas estudadas. Não foi observada nenhuma outra prática que dela se diferenciasse, exceto nos momentos dos mutirões destinados a situações como as de colheita ou ações esporádicas, além da participação em atividades cívicas ou extracurriculares programadas, cujo controle foi sempre mais difícil, mas possível.

Até o final dos anos de 1980, o serviço prestado pela pedagogia constituiu praticamente o único disponível para programar e acompanhar as práticas de ensino-aprendizagem que naqueles espaços se faziam cotidianamente. Os documentos disponíveis referentes aos seis anos iniciais do serviço de pedagogia, organizados de forma sistematizada, evidenciam uma preocupação e um cuidado cotidiano com esse trabalho, justificado até em suas ausências. Observou-se uma relação hierárquica bem definida entre as diversas funções existentes, expressas pelos contatos feitos por meio de correspondências internas e também o meticoloso (habitual nas instituições, em diferentes áreas) registro das próprias práticas e decisões tomadas. Nesse sentido observou-se a presença frequente de relatórios, correspondências do ensino, comunicados feitos individual ou coletivamente a professores e alunos, registro de reuniões com professores e técnicos, recibos de livros comprados, dentre outros.<sup>67</sup>

Esses escritos, matérias de expressão de época, permitiram conhecer, pelo menos em relação a alguns momentos, o discurso e as intervenções feitas junto aos professores e escolares, bem como pelo crivo da coordenação pedagógica, as falas e práticas de alguns desses sujeitos. Se demos ênfase às programações e aos escritos de sujeitos como a coordenação deve-se ter claro tratar-se de um material que esboça o saber eleito como verdadeiro e que registra somente o que foi naquele momento considerado passível de ser divulgado, mas também, que interpreta as ações dos sujeitos dos quais trata. Desse modo foi possível traçar apenas um retrato parcial,

---

<sup>67</sup> Outra prática de registro muito utilizada no CERA, comum em escolas do período, foram os livros-ata (livros de capa preta), nesse caso referentes, especialmente, às reuniões do Conselho Diretor e disponíveis no arquivo de todo o período em estudo, com raras ausências, e que no final dos anos de 1980 começam a ser também datilografados. Até na última administração da Fundação não encontramos esses livros, mas somente registros datilografados, nas “modernas” IBM, visto que na Instituição a informática tornou-se presente a partir de 1992, para “atender ao sistema operacional”, conforme Anais (1993, p. 82).

pouco detalhado, da dinâmica interna e das relações que se efetivavam nesses espaços destinados à parte teórica do curso.

Desde a entrada da segunda turma apareceram as atividades da coordenação pedagógica (ou assessoria de relações estudantis), buscando intervir nas atividades do corpo docente, objetivando delinear as práticas em sala de aula em conformidade com a legislação, instrumentalizar o ensino e mediar a relação professor-aluno. Mas, antes de tomar esses materiais, buscou-se conhecer, a partir de alguns poucos registros, como era constituído o denominado “corpo docente” da Instituição desde o início de seu funcionamento, isto é, professores e técnicos, a maioria dos quais permaneceu na Instituição durante o período estudado, em especial os que ministravam as disciplinas profissionalizantes.

A formação dos professores de escolas técnicas, contratados para ministrar as disciplinas específicas de cada habilitação, constituiu tema polêmico e aspecto de preocupação que, ao invés de ser resolvido, se acirrou, na proporção inversa em que o saber da pedagogia foi se tornando inquestionável.

Conforme Quadro de pessoal docente e técnico (1980, p. 1) disponível no arquivo escolar, os professores que ministravam as disciplinas de formação geral tinham ensino superior, mas quanto às licenciaturas estavam divididos em: 5 com licenciatura plena, 1 com licenciatura curta e 2 sem licenciatura; nenhum dos que se dedicavam às disciplinas da formação especial possuía licenciatura e nem todos tinham nível superior, sendo 7 de nível superior e 8 de nível médio.

A detalhada descrição contida no Relatório/Coordenação Pedagógica (1981, p. 7), enviado pela coordenação pedagógica ao diretor executivo sobre a situação da escola, permite conhecer por vários ângulos as condições de trabalho dos professores na Instituição no início dos anos de 1980. Quanto às práticas e a oferta de reciclagem/atualização considerada necessária, para “compatibilizar” as formas de ensinar, esse material expõe:

[...] Em análise crítica a respeito do pessoal envolvido no processo ensino-aprendizagem (referimo-nos especificamente aos professores) salientamos a necessidade de uma conscientização dos mesmos no que se refere à educação/orientação. Ao lado dessa crítica [...] caminha a falta de condições que temos em propiciar a esses professores, reciclagem e atualização técnica/pedagógica, para uma maior compatibilização de transmissão de conhecimentos.

Também a questão do tempo disponível desses professores na Instituição, que não era integral em todos os casos, o horário escolar não permitia a previsão legalmente instituída de previsão de horas-planejamento e a conseqüente falta de condições de maior dedicação ao ensino, constituiu uma limitação citada pela coordenação. Nesse sentido, o documento explica:

[...]. Uma análise crítica deve ser feita ainda ao nosso horário escolar. Afirmamos ser um horário que não corresponde às normas pedagógicas, mas para que isso acontecesse, necessário seria termos os professores que ministram aulas de Educação Geral, trabalhando no Centro de Educação Rural de Aquidauana, por tempo integral [...]. Nas práticas de Educação Física, o horário prevê tempo para treinamentos, e este horário corresponde a períodos noturnos, como vinha sendo nos anos anteriores. Pela falta de condições financeiras, este ano os treinamentos fora do horário normal, não vêm sendo efetuados, acarretando prejuízo no processo educativo (RELATÓRIO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 1981, p. 7)

Detalhou-se ainda nesse material a situação funcional dos professores que estavam atuando na Instituição e as atividades que os da parte profissionalizante desempenhavam:

Os professores das disciplinas de Educação Geral [seis professores] são do Quadro Permanente da Secretaria de Educação/MS, colocados à disposição da Escola de 2º Grau da Fundação CERA pelo número de horas/aulas previstos no Plano Curricular [...]. Os professores que ministram as disciplinas profissionalizantes são contratados da Fundação CERA, por regime C. L. T., em período integral. Além de responsáveis por setores de produção da Fundação, são professores do curso técnico em agropecuária (RELATÓRIO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 1981, p. 4).

Todos os elementos descritos nesse Relatório (1981) foram considerados impeditivos para a possibilidade de “julgar a produtividade do pessoal”, evidenciando possíveis limitações as intervenções da coordenação. O aspecto referente à dupla função que desempenhavam esses trabalhadores ligados à parte profissionalizante do curso talvez possa favorecer uma aproximação entre as duas dimensões que compunham a profissionalização - o conhecimento teórico e as práticas de produção, territórios de fronteiras nítidas, mas permanentemente questionados pela coordenação e segundo esta pelos escolares. Todavia, o funcionamento dos setores, vinculado à concepção de estágio adotado parece, em

alguns casos e momentos, ter dificultado essa dupla função, como visto na próxima parte.

Um ano depois da situação descrita nos parágrafos anteriores, os dados fornecidos pela Instituição ao MEC, para compor o Diagnóstico (1982, p. 5-6) da habilitação na área primária ofertada no País, registraram que permanecia um número expressivo de professores sem licenciatura e seis técnicos de nível médio ministrando aulas de topografia, agroindústria, dentre outras. Naquele documento aparecem: 6 professores das disciplinas de formação geral, de nível superior e com licenciatura plena; 3 das disciplinas de formação especial, de nível superior e sem licenciatura e 6 técnicos de nível médio. Observa-se uma redução no número de professores e técnicos em relação a 1980, e a maior redução estava na parte profissionalizante que passou de 15 professores/técnicos em 1980 para 9. Na área de supervisão, orientação e outros serviços de chefia na área de ensino, estavam mais cinco profissionais de nível superior, além dos demais funcionários.

Os professores da formação geral, depois núcleo comum, passaram todos a ter licenciatura plena, seguindo uma tendência da política estadual, já que eram vinculados ao serviço público. Entretanto, a presença de professores não licenciados e mesmo não graduados (caso de Desenho e Topografia, por exemplo) foi constante durante o período estudado, ficando assim o “problema” das disciplinas profissionalizantes sem solução, mesmo no final dos anos de 1990. Os profissionais que ministravam tais matérias eram médicos-veterinários, engenheiros-agrônomo, zootecnistas, engenheiros florestais, cuja graduação não oferecia (nem oferece) licenciatura, além dos técnicos de nível médio.<sup>68</sup>

Preocupava ainda, uma década depois, especialmente, a situação dos técnicos não graduados, que constituiu um assunto e motivo de registro em reunião da diretoria, conforme explicitado:

---

<sup>68</sup> A tentativa de resolver a situação da formação dos profissionais das ciências agrárias em função da necessidade legalmente instituída pela qual para ministrar aulas era preciso possuir formação pedagógica acirrou-se no final dos anos de 1990. No período em que era mantenedor do Centro, o SENAR-AR/MS buscou alternativa nas instituições de ensino superior, para oferta desse tipo de formação, sem qualquer resultado positivo. A questão da falta de formação pedagógica de profissionais dessa área, vinculados à educação, foi também motivo de preocupação em relação aos profissionais que atuavam como instrutores, ministrando cursos de educação profissional básica nos vários municípios do Estado, mas neste caso por causa da concepção da superintendência do SENAR-AR/MS de que tal conhecimento melhoraria as práticas dos profissionais com os produtores e trabalhadores rurais, sua clientela preferencial. Nesse último sentido, foi procurada a Universidade Federal e as instituições privadas de ensino superior de Campo Grande que também não puderam atender a solicitação.

[...]. A Direção ensino falou do acerto [com a Secretaria de Educação] para os professores de sala de aulas que não são graduados, mas possuem somente o segundo grau, com tempo de serviço e larga experiência, até que os mesmos possam cursar uma faculdade, dada a inexistência em nossa cidade de um curso de agronomia (FCERA/ATA nº 01, 1991, p. 2).

Mesmo no início do funcionamento da Instituição, quando ainda não se tratava de uma obrigatoriedade aos profissionais da parte profissionalizante de que possuíssem formação pedagógica, a “falta” desse conhecimento afetava ou incomodava os que coordenavam o ensino, como expressam alguns documentos da então assessoria de relações estudantis. Os relatos das atividades desenvolvidas explicitam ano a ano as tentativas de suprir ou minimizar essa “falta”, também ou porque diversos procedimentos usados pelos professores fossem questionados pelos alunos e pela coordenação, esta os considerando inadequados.

Deve-se ainda considerar nesse retrato geral do grupo de professores, não apenas no início do funcionamento da Instituição, mas naquele momento de modo particular - em que fazia poucos anos que haviam sido criadas no Estado as universidades, federal e estadual - que possuir um curso superior era um privilégio, decorrente do qual muitos se sentiam e eram tratados como “doutores”, ao mesmo tempo em que ter uma formação técnica não representava nenhuma falta de mérito.

Nesse contexto e condição específica, questionar os saberes das ciências agrárias indispensáveis para a formação oferecida na Instituição, considerando-os insuficientes ao desempenho docente, porque estavam pouco atentos a questões que diziam de perto respeito à educação, isto é, os saberes sobre o homem e os saberes pedagógicos voltados para as formas “adequadas” de ensinar esse homem, não deviam ser tarefa fácil à coordenação pedagógica. Some-se a tal quadro, a possível formação tradicional oferecida nas instituições de ensino nas quais esses professores haviam estudado e que, na ausência de outras referências sobre o ensino, podiam estar reproduzindo.

Mas tal descrição desse grupo não pretendeu ignorar que os professores da formação geral, porque com formação pedagógica, se encontrassem em uma condição confortável e que suas práticas estivessem em conformidade com os conhecimentos pedagógicos disponíveis no final dos anos de 1970, ou melhor, com os conhecimentos pedagógicos adotados como verdadeiros na programação daquela Instituição.



Os materiais do período 1977-1983 evidenciam uma série de intervenções realizadas pela coordenação pedagógica, em seu papel de programar, acompanhar e avaliar o ensino-aprendizagem, visando a equacionar questões afetas ao ensino nas salas de aula e nos setores de produção. Nesse sentido, a descrição contida nos materiais das atividades realizadas explicita intervenções em várias direções: processo de avaliação da aprendizagem (concepção de avaliação da aprendizagem e elaboração de instrumentos), elaboração dos chamados “planos das disciplinas”, na relação professor-aluno, na capacitação dos professores com oferta de cursos, palestras, assessoria individual, a recorrente avaliação do currículo, dentre outras.

Tomou-se um desses objetos de cuidado da coordenação visando a conhecer parte do funcionamento desses espaços chamados “salas de aula”: o processo de avaliação da aprendizagem. Não se pretendeu mapeá-lo no período em estudo, mas apenas tomar alguns elementos, disponíveis em fragmentos localizados no arquivo escolar para pensar aquele espaço de ensino e, disso, quais efeitos podem ter produzido sobre a formação/profissionalização dos escolares.

A avaliação da aprendizagem foi tema colocado no discurso pedagógico no período estudado, especialmente em decorrência do desempenho dos alunos nas disciplinas escolares. No início do segundo semestre de 1977, a coordenação reuniu-se com alunos com notas abaixo da média (7), aplicando-lhes questionário onde foram mapeadas as disciplinas em que apresentavam maiores dificuldades e o que consideravam as causas dos resultados “negativos” observados. Em Relatório de Reunião (1977, p. 1) encontram-se relacionadas as “causas” para o baixo desempenho, conforme os escolares:

1. A prova [deve] ser entregue logo após aplicação, para correção conjunta, a fim de esclarecer dúvidas.
2. Há professor que não permite diálogo, repetindo sempre tal frase: ‘professor não fala diretamente com os alunos’.
3. Professores não estão preocupados com a aprendizagem e sim com o acúmulo de conteúdos.
4. Há professor que diz: ‘cinco apenas vão passar comigo’, ‘vou reprovar’
5. Falta de critérios na correção de provas.
6. Faltas do professor são prejudiciais ao aluno.
7. Tempo da prova insuficiente.
8. Mais de 2 (duas) provas num dia.

Diante desse quadro e do dito posicionamento dos alunos, seguiram-se, no documento, as medidas sugeridas pela Assessoria aos professores:

1. Afixar no mural da Secretaria o Gabarito das provas/testes.
2. Elaborar vários tipos de questões, reforçando que material tenho à disposição, bem como a presença dessa Coordenação para assessorar na confecção de

instrumentos de avaliação. 3. Organizar provas adequadas e coerentes ao tempo disponível da disciplina. 4. O professor não deve esquecer que sua função não é apenas de instrutor, mas antes de tudo um educador (Relatório de Reunião, 1977, p. 2).

As manifestações atribuídas aos escolares expressam o tipo de relação que se estabelecia entre professor-aluno e um tipo específico de educação que ali naquele momento se exercitava. Considerando o tipo de relação, a programação e a forma como se usava a avaliação, não somente reduzida a provas, mas como instrumento disciplinador e coercitivo, pode-se evidenciar que no final dos anos de 1970 reinava naquela instituição uma educação ainda alicerçada em um modelo tradicional, ou melhor, com suas inscrições ainda presas em um modelo disciplinar. As várias intervenções da coordenação pedagógica com os professores procuraram dirigir-se à formação didático-pedagógica, por meio da oferta de cursos e assessoramentos individuais, que pelos retornos dados na avaliação do currículo e na própria avaliação da aprendizagem não estavam surtindo os efeitos desejados.

A tentativa de acompanhar e reorientar as práticas dos professores por parte da coordenação pedagógica encontrou desde o início resistências. O relato das Atividades realizadas pela Assessoria de Relações Estudantis (1977, p. 5) explicita uma “convocação” de quatro professores para reunião sem o atendimento por parte deles: “Não compareceu nenhum dos professores convocados através do comunicado do dia 14/10/77”. Em seguida esse relato das atividades explicita ter sido a assessoria procurada “vinte vezes” pelos alunos para ouvir suas reclamações em relação a alguns professores:

As maiores incidências foram: desempenho profissional do professor de Educação Física; falta de diálogo entre professores [e] alunos, principalmente com o professor de Irrigação e Drenagem; não entrega das provas e notas das disciplinas ministradas pelo professor (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p. 6).

Um registro das atividades com professores do núcleo básico e profissionalizante explicitou a preocupação da coordenação naquele ano com a questão das avaliações e a necessidade de que os professores discriminassem o instrumento usado para cada uma delas, conforme “reformulação sugerida pelo Conselho Estadual de Educação no sistema de avaliação - 77. Planejar

adequadamente os testes/provas, objetivando diagnosticar o nível de aprendizagem”. (Id, Ibid, p. 3).

Providências foram tomadas no sentido de capacitá-los. Em 1978, os professores passaram por uma “especialização” na escola, por meio de um curso sobre Metodologia de Ensino, que foi desenvolvido por profissionais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), durante sete meses.

Ao final do semestre daquele ano, após encerramento do curso, foi mais uma vez feito um levantamento dos alunos que se encontravam com notas abaixo não mais de 7, mas de 5,5, momento em que foi mais uma vez aplicado um questionário, que pelos dados obtidos parece ter sido naquele ano reformulado. O Relatório Aproveitamento Escolar (1978) evidenciou em relação às disciplinas escolares um número expressivo de alunos com dificuldades, em especial no núcleo comum, resultado que se mantinha até a última série do curso, enquanto nas profissionalizantes um número bem menor de alunos relatou ter dificuldades. Observou-se que as causas variavam; entretanto, as de maiores incidências foram: falta de base na disciplina, falta de estudar, falta de melhor explicação do professor e não saber estudar. Interessante observar que o item falta de base nas disciplinas foi citado por 30 alunos das séries iniciais, 30 das segundas séries e 33 da terceira, totalizando 93 alunos dos 133 que se encontravam naquela situação.

Foi observado ainda que se encontravam matriculados naquele ano 173 alunos, significando que 76% dos alunos estavam com notas abaixo de 5,5 no final do primeiro semestre; e, também, que mesmo após dois anos e meio na escola os alunos da terceira série apresentavam dificuldades em disciplinas do núcleo comum (português, matemática e ciências físicas e químicas). Esses dados podem ainda expressar que os resultados obtidos nas provas dos seletivos, naquele momento baseado em conhecimentos do núcleo comum, não deviam ser muito alentadores.

Os encaminhamentos feitos pela Assessoria para tentar equacionar tal situação restringiram-se a: conversa individual com o professor sobre aulas participativas, elaboração de material para os alunos sobre técnicas de “como estudar” e, ainda, a sugestão do professor de ciências físicas e químicas sobre o “sistema de monitoria”. Este acabou se tornando um procedimento recorrente na escola, nos anos seguintes à sua implantação, e adotado como forma de apoio aos escolares até meados dos anos de 1990, tendo sido ampliado para outras disciplinas.

Naquele final de década (1970) e início dos anos de 1980, um verdadeiro arsenal de instrumentos foram elaborados e aplicados no CERA. Somente com os dados obtidos por meio de questionários, fichas de controle, planos de curso, acompanhamentos e outros documentos que constituíam a chamada “avaliação do currículo” realizado durante aquele período anualmente, a coordenação pedagógica teria material para trabalhar o ano inteiro. Teve-se um cuidado especial e obrigatoriamente técnico (“tecnicista”) para com os chamados “planos de curso”, periodicamente avaliados em sua coerência nos seguintes aspectos: explicitação clara dos comportamentos, dos conteúdos em relação aos objetivos descritos, presença de estratégias instrucionais variadas e adequadas e os instrumentos de avaliação coerentemente elaborados em relação às estratégias e objetivos instrucionais. Coerência que esses relatórios explicitavam existir (partindo da tabulação das respostas dos professores) e que contradiziam os resultados obtidos pelos escolares nas disciplinas, em especial, da formação geral.

Oferecendo recuperação final na escola, o aluno, que dela necessitasse, deveria passar por um tipo de avaliação duplamente dificultada ou mais constrangedora e que de certo modo condicionava a prova escrita. A primeira avaliação da recuperação era uma prova oral, realizada por uma banca examinadora que “sabatina” o aluno sobre o mesmo conteúdo que havia sido previsto para a prova final da disciplina em questão, para somente depois realizar a prova escrita, conforme explicitado nas Atividades da Assessoria de Relações Estudantis (1978-1982), quando da seleção dessas bancas no final de cada ano. Esse ritual parecia servir para alertar os menos estudiosos que ficar em recuperação não era um bom negócio. Esse tipo de avaliação perdurou em boa parte dos anos de 1980, mas não se pode precisar exatamente quando, por que ou como deixou de funcionar desse modo específico.

As orientações da Assessoria sobre a elaboração de provas/testes e recuperação, formuladas em 1979, definiram o que se devia avaliar e que critérios deveriam ser adotados na elaboração dos instrumentos de avaliação, que tinham como preocupações a formalização de toda a ação pedagógica e a distribuição espaço-temporal que atingia inclusive os instrumentos de ensino e de avaliação, isto é, a “instrução” mecânica e meticulosamente programada, que foi amplamente divulgada na formação de pedagogos e psicólogos do início dos anos de 1980 e se prolongou um pouco mais.

A preocupação com os critérios previamente estabelecidos e as técnicas a serem adotadas na elaboração dos instrumentos de avaliação levavam em consideração: as “mudanças no comportamento” em função do planejado, a hierarquia crescente de dificuldades, o agrupamento de assuntos comuns, dentre outras questões de ordem estrutural, alguns embasados ou justificados em “princípios” psicológicos, como explicita o documento:

O que se avalia? – O que se avalia é a consecução de mudanças comportamentais, ou seja, se os objetivos instrucionais foram realizados. [...]. No planejamento do teste, sua montagem obedece a critérios preestabelecidos que dependem naturalmente das intenções do examinador: a) organização dos itens ou questões em ordem crescente de dificuldades: a razão para justificar este procedimento é de ordem psicológica [...] evita ansiedade. b) organização dos itens em áreas de conteúdo uniforme [...] questões sobre o mesmo assunto agrupadas. c) organização dos itens segundo o tipo de comportamento exigido/conteúdos selecionados. d) [...]: agrupar os itens/questões segundo seu tipo formal, objetivando economizar espaço para as instruções e tempo para que o examinando se ajuste às novas instruções (FCERA/Orientações para elaboração de prova final e testes de recuperação, 1980, p. 1-2).

Dessa orientação observa-se que o encaminhamento dado na Instituição, objetivando interferir na avaliação da aprendizagem, voltou-se para a estruturação do instrumento majoritário no modelo de educação que ali se desenvolvia. Prescreveu-se uma “técnica” a ser utilizada na elaboração do instrumento de avaliação, isto é, a prova/teste concebida em si mesma e não relacionada ao tipo de ensino do qual ela era apenas um dos elementos, que de certo modo expressava o modo como este estava se dando.

A avaliação da aprendizagem não foi tomada naquele momento no país, segunda década da ditadura militar, somente desta forma. Ela foi também um objeto de estudo considerado por alguns intelectuais como “instrumento de autoritarismo” a ser questionado, algo inseparável do tipo de ensino e que permitia traçar o “retrato do projeto pedagógico” em desenvolvimento em uma determinada instituição escolar.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup>Esse foi o tratamento dado pelo filósofo e educador Luckesi (1978; 1980; 1982) em suas reflexões iniciais sobre o tema, apresentadas em encontros de educação, buscando evidenciar, dentre outros aspectos, como a avaliação da aprendizagem se manifestava na educação escolarizada, como lugar de práticas autoritárias na relação professor-aluno, exercendo nesse sentido uma “função autoritária” e, desse modo, traduzindo um modelo específico de sociedade. Criticava-se o modelo de sociedade que se vivia naquele momento, pela crítica ao modelo de avaliação da aprendizagem que se exercitava em instituições de ensino. Esse “novo” discurso sobre a avaliação da aprendizagem passou a ser contemplado em publicações, nas quais a temática foi ampliada e aprofundada nos anos de 1990, inserida no âmbito maior do ensino. A produção de materiais e sua indicação a pedagogos,

A questão da avaliação, as concepções e usos que dela foram ou são feitos não estão desarticulados de toda uma visão de educação que se exercita no espaço escolar. A forma de utilizá-la constitui elemento que permite analisar o tipo de ensino e de relação que no espaço da sala de aula se efetivam. No CERA, as avaliações (testes e provas) foram usadas em algumas disciplinas escolares, não somente nos anos de 1980, como instrumento de dominação. Expressões desse tipo de uso foram localizadas nos materiais e se referiam a momentos em que alunos procuraram ajuda por estarem se sentindo ameaçados ou prejudicados (não atingindo o mínimo exigido), como nos registros feitos pela coordenação no início do funcionamento da Instituição ou quando tentaram agir por conta própria (como na posse antecipada de gabaritos de provas).

No início dos anos de 1990, em um momento em que a aula era apenas expositiva, a necessidade da memorização e repetição indefinida dos conteúdos, as provas somente objetivas, o uso das notas como elemento punitivo haviam sido dessacralizados pelo menos teoricamente, exercitava-se naquela escola, pelo menos em algumas disciplinas (tanto do núcleo comum como da parte diversificada) exatamente esse conjunto de práticas. Momento em que simultaneamente a equipe multidisciplinar oferecia seus saberes ao processo ensino-aprendizagem, mas também suas “técnicas examinatórias”.

Com um exemplo do ano de 1992, ligado ao processo de avaliação e a relação que com ela se mantinha, foi possível chegar a este trabalho em decorrência de um registro detalhado: trata-se da entrada de um aluno na sala dos professores para pegar o gabarito de uma prova. Esse feito foi tratado em uma Reunião Extraordinária da Diretoria de Ensino (1992, p. 1), que contou com a presença da equipe multidisciplinar (assistente social, pedagoga e psicóloga), com o objetivo de obter do aluno a descrição detalhada do ocorrido. O registro dessa reunião explicitou:

O aluno [...] disse que entrou na sala dos professores através da sala de vídeo. Dando prosseguimento a [diretora] perguntou, por que entrou na sala dos professores? O aluno [...] disse que entrou na sala porque ‘devia um favor aos seus colegas’. [diretora] perguntou, e que favor é esse? Ele disse que no ano passado ocorreu uma briga por causa de sua namorada e uns rapazes amassaram seu carro e lhe bateram; os seus colegas do CERA livraram-no do incidente, porém lembraram-no que ficou devendo um

favor a eles. Em troca disso seus colegas pediram que entrasse na sala dos professores para obter o gabarito da prova, então ele resolveu entrar na sala para pagar o favor que devia aos seus colegas. Disse também que os alunos [...] e mais dois alunos do 1º ano que não citou o nome são acostumados a entrar na sala dos professores para obterem gabarito de prova.

O registro traduz várias pistas referentes ao funcionamento do ensino e da Instituição naquele momento. Sob o aspecto da avaliação observa-se que se praticava em alguns casos o modelo das provas objetivas e redutíveis a um gabarito, o que sem dúvida facilitava práticas de copiá-los antes das provas e que essas práticas eram habituais. Mas ele evidencia também a relação de forças que se exerciam cotidianamente, não somente entre equipe-professores e professor-aluno, mas entre os próprios alunos, os “favores” e cobranças que se faziam, enfim, exercício de poder em rede, microfísico no sentido adotado por Foucault (2001a).

Dando continuidade, o registro da equipe multidisciplinar explicitou:

Em seguida a psicóloga perguntou ao aluno [...] se existia mais história para esclarecê-las. O aluno disse que temia a expulsão e que falará aos colegas envolvidos que a Diretora de ensino possui uma lista de nomes de alunos que suspeita ter entrado na sala dos professores. A professora [como chamavam a diretora] disse que há possibilidade de expulsão, porém suas atitudes na escola pesariam bastante, disse ainda que levará o assunto em tela ao Conselho Diretor da Fundação CERA para ser analisado e resolvido e que após decisão do referido Conselho comunicará o aluno. (FCERA/REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DA DIRETORIA DE ENSINO, 1992, p. 2).

O encaminhamento da conversa tomou outro rumo no momento em que a psicóloga interveio. Ao invés de persistir e atender a incitação para novos esclarecimentos pode-se dizer que o aluno tomou o saber da psicologia em sua fala, demonstrando seu “temor” em ser expulso e também usou o tipo de estratégia exercitada nas relações entre direção e alunos - que dizia saber o que não sabia, para produzir efeitos psicológicos sobre os outros (alunos), governar desse modo seus pensamentos e ações.

Mas é possível dizer ainda sobre esses escritos que se tratava de elucidar um fato, recompô-lo nos moldes do “inquérito”, descrever seus detalhes, colher a confissão e não pensar o próprio processo de avaliação, motivador do fato em questão ou pensar com o aluno outras possibilidades de enfrentar a “situação” em que havia se colocado. Ou, dessa ocorrência, investigar o tipo de ensino e de relação

que vinha se efetivando no espaço da sala de aula. Ou, ainda, pensar com ele sobre o tipo de relação que entre os alunos se exercitava naquele momento, nas relações com os outros jovens na cidade.

Não se pode precisar de que modos o ocorrido afetou os discursos e práticas da equipe de ensino, isto é, se o ensino foi colocado em questão, a avaliação, a relação professor-aluno; se o aluno permaneceu na Instituição; quais desdobramentos daí decorreram para os demais alunos envolvidos; se foi redobrada a vigilância daquele espaço destinado aos professores e às suas anotações/registros; dentre outras questões que deste único acontecimento podiam se derivar.

De explícito no registro da reunião pode-se afirmar que ao invés dessas possibilidades e outras, ficou a ameaça e a probabilidade da expulsão, que de qualquer maneira “educou”, mas de outro modo, decretando que “erros” desse tipo deviam ser punidos com a exclusão, isto é, algo que tendia a ser injustificável e imperdoável. Para além do uso que na escola se tinha da prova que parecia ainda inquestionável, porque se ligava de diferentes modos ao discurso político-pedagógico daquela administração, defendia-se e justificava-se com este e outros procedimentos o resgate da “dignidade da Fundação” e a “qualidade do ensino”, que implicava, dentre outros aspectos, aulas de bom nível científico, a exigência do bom desempenho escolar do aluno e de um comportamento moral “adequado”, compatível com a programação de condutas.<sup>70</sup>

A preocupação com a temática da avaliação da aprendizagem sofreu uma intervenção cuidadosa na administração do SENAR-AR/MS. Como período preparatório do grupo ligado ao ensino - professores, orientadores (pedagógico, educacional e profissional), coordenador e diretor - foi realizado no início de 1995 um curso destinado a pensar o ensino e a avaliação da aprendizagem. Baseando-se nos estudos que vinham sendo realizados por um doutor e uma especialista em educação em São Paulo, foi dado um tratamento científico e articulado ao ensino e à avaliação, à aula e prova, tendo como referencial a teoria piagetiana, tendo sido ministrado por um desses estudiosos: Cleide Terzi. As duas publicações trabalhadas

---

<sup>70</sup>Ao mesmo tempo, o material oferece informação sobre o tempo “livre” desses alunos, suas saídas de final de semana, que eram desconhecidas da direção e não podiam desse modo ser totalmente controladas e que talvez chegassem algumas notícias à escola mais por esses tipos de casos; e, ainda, que esses acontecimentos podem ter sido frequentes, contribuindo para esclarecer em parte o tipo de relação que foi sendo construída entre cidade-escola da qual se tratou no primeiro Capítulo.



durante este curso foram A aula operatória e A prova operatória (RONCA; TERZI, 1994) e tinham como subtítulo “contribuições da psicologia do desenvolvimento”.

A (re)tomada da teoria piagetiana no discurso e nas práticas educacionais brasileiras vinha ocorrendo desde a década de 1980 pela leitura construtivista, destinadas a pensar em especial os processos de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto tais reflexões não ficaram restritas a esses aspectos. As produções acadêmicas utilizando a teoria piagetiana permaneceram atuantes até os anos de 1990, quando suas contribuições passaram a ser mais questionadas e a competir crescentemente com outros referenciais (fenomenológico, psicanalítico, materialista-histórico).<sup>71</sup>

Para demonstrar a relação entre psicologia e educação e o uso especialmente na década de 1980 da “perspectiva construtivista”, buscaram-se alguns resultados da pesquisa realizada por Warde (1995, p. 58) sobre as produções dos programas de pós-graduação em educação, no âmbito da psicologia e psicologia da educação, no período de 1982 a 1991.

A pesquisadora analisa o lugar de ambas as psicologias como disciplina no campo da educação, nas teses e dissertações do período, evidenciando que nessa última temática a questão educacional é tratada de forma subordinada,

[...] no sentido que os problemas educacionais aparecem, tendencialmente, recortados a partir da perspectiva e da abordagem psicológica que se adota. Ora se a própria abordagem adotada abstrai os processos e as práticas educacionais, estamos diante de problemas epistemológicos graves e, seguramente, de gravíssimos problemas educacionais. Os dados colhidos sobre o subtema ‘desenvolvimento...’ como assunto principal e como assunto secundário são muito úteis para atestar a relação Psicologia-

---

<sup>71</sup>Segundo estudo realizado por Varela (2002) em sociedades europeias, as teorias piagetianas e psicanalítica, que preconizam o desenvolvimento natural das crianças e uma educação (alfabetização) o menos diretiva possível, foram substituídas pelas teorias do “ritmo”: humanista, o psicodrama e outras, desde os anos 1960. No início dos anos de 1990, a perspectiva construtivista foi adotada como suporte ao ensino fundamental na escola da Fundação Bradesco, que funcionava desde os anos de 1980 no município de Miranda, localizado a aproximadamente 50 km de Aquidauana, como também em escolas públicas do Estado. Em 1990, Moro (2002) produziu uma avaliação das implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação, como trabalho encomendado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e posteriormente, organizou texto onde retomou e atualizou esses resultados. A autora evidencia os problemas da aplicação dessa teoria na educação, os equívocos que acabaram por enfraquecê-la e ressalta serem o ensino fundamental e a educação infantil objetos privilegiados na literatura consultada sobre o tema, nas áreas de: matemática (psicogênese de vários conceitos); na leitura/escrita, com o impacto das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980 e seus desdobramentos nas pesquisas e produções brasileiras; nas ciências naturais; e na educação moral e ética, sobre o processo de elaboração de regras de valores morais.

Educação que se apresenta nas dissertações e teses: 62,7% dos casos em que ‘desenvolvimento...’ aparece como assunto principal, os assuntos secundários são pedagógicos, que aí estão para a comprovação ou a aplicação de teorias do desenvolvimento psicológico, moral, afetivo... Essa é a forma dominante de relação entre esse ‘Tema psicológico’ e os ‘Temas pedagógicos’ aos quais ele vem associado.

Sobre as abordagens da psicologia, observadas nessas teses e dissertações, a de fundo piagetiano aparece de forma expressiva, naquela década (1982-1991). A autora evidencia ter:

[...] verificado nas mais diferentes classes temáticas um crescimento considerável da chamada ‘perspectiva construtivista’ que tem em Piaget e, especialmente, nos piagetianos, a sua grande fonte de inspiração. Em ‘Temas pedagógicos’ – cruzados ou não com ‘Temas psicológicos’ – a presença crescente do ‘construtivismo’ é fato incontestável, sob a forma de solução negativa dos problemas educacionais, ou seja: quanto menos atuarmos educativamente e deixarmos as crianças e os adolescentes sujeitos ao seu desenvolvimento natural, melhores resultados serão obtidos. (WARDE, 1995, p. 58).

No cerne desses discursos psicopedagógicos sobre o desenvolvimento da inteligência e seus usos no ensino-aprendizagem, o curso desenvolvido na Instituição em estudo e os materiais utilizados como referência, preconizando a construção do conhecimento, abordavam especialmente uma determinada forma de dar aula e elaborar provas, ambas operatórias, segundo a qual facilitaria à “inteligência” desenvolver-se, passar da ação concreta às operações abstratas, ou seja, no caso dos jovens, formas de estimular esse desenvolvimento das operações abstratas, interferindo e contribuindo ao seu percurso “natural”.<sup>72</sup>

A presença dos saberes da psicologia, da sociologia e da assistência social foi localizada no arquivo escolar de distintas formas durante o período estudado. O saber

<sup>72</sup>Encontrava-se disponível desde 1987, a tradução do livro *Vigiar e punir* de Foucault (2000a, p. 157), e que em 2000 alcançava sua 23ª edição. Nele tratou-se do sistema de punição na sociedade ocidental, nos setecentos e oitocentos, inscritas em um modelo de sociedade que o autor chamou disciplinar; sistema no qual se inscreviam instituições como a prisão, o quartel, os colégios, dentre outros. Exame neste é uma técnica privilegiada de exercício de poder disciplinar, que se vale de uma diversidade de registros, como na escola são as provas, questionários, dentre outros. Nos anos de 1990 publicava-se no País um conjunto de textos em um trabalho de Luckesi (1994, p. 173), que denunciava uma certa “pedagogia do exame” e fazia ver a avaliação da aprendizagem e os instrumentos que lhe davam sustentação como um processo de “seleção” permanentemente reativado nas instituições escolares, diferenciando nesse sentido os exames/provas do que considerava avaliação, visto que esta deveria pretender “[...] incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” e não visando excluí-lo.

da psicologia educacional possibilitou à pedagogia instrumentalizar suas práticas de intervenção no processo ensino-aprendizagem, não de forma tão visível como ocorreu nos anos de 1990. Assim, na avaliação do currículo desenvolvida no final dos anos de 1970 e início dos de 1980, mas também na caracterização da clientela, esses saberes deram sustentação à elaboração de instrumentos de coleta de dados e nas análises de seus resultados. Tomaram-se alguns desses materiais como exemplo.

O Questionário de Problemas Pessoais (1980, p. 1), instrumento aplicado quando da entrada do aluno na escola, foi utilizado entre 1977-1981 pelo menos objetivando colher informações dos “novatos”, dando ênfase a sua individualidade, com vistas à sua possível “integração” no espaço escolar. O formulário não possui espaço destinado à identificação nominal, dando indícios de que se prestava a traçar o retrato coletivo das turmas (1º A, 1º B etc). Entretanto, em alguns exemplares preenchidos, que se teve acesso, os alunos haviam se identificado nominalmente. A apresentação explicita:

[...] tentamos integrá-lo na sua realidade cotidiana, mas de uma forma que haja uma integração de sua pessoa, de seu eu no mundo de hoje [...] Veja bem, colocamos nossa finalidade em integrá-lo; integrar seu eu a realidade cotidiana. Para conseguirmos realizar alguma coisa, precisamos conhecê-lo (o seu eu) um pouquinho mais. Nossa intenção é de estar presente a cada momento de sua vida, compartilhando do seu dia, sabendo ouvi-lo, orientá-lo e ajudá-lo.

Em seguida o Questionário (1980, p. 2) disponibiliza ao aluno uma lista de “problemas” de diferentes dimensões, referentes a questões: religiosas (“A idéia de Deus me confunde”; “Não gosto de culto religioso”, “Duvido do valor da prece e da oração”); familiares (“Meus pais não me compreendem”; “Não me sinto alegre com meus pais”, “Fui muito infeliz na minha infância”); escolares (“Tenho medo de dar opinião nos debates em aula”; “É muito difícil compreender os professores”); relacionais (“Eu me sinto muito só”, “Amo a quem não me ama”, “Demoro em fazer amizades”); dentre outras, sempre orientados por elementos negativos e de “fundo” psicossocial, seguindo uma ordenação e distribuição que fazia a cada oito/nove itens reaparecer de outros modos, em outras formulações, os mesmos temas (familiares, escolares e outros) e que pretendiam nortear a “reflexão” do aluno sobre si mesmo e sua conseqüente “confissão” acessível segundo enunciado, apenas à coordenação pedagógica. Ao final dessa lista um espaço aberto destinava-se a acrescentar, ainda

mais, “algum problema que o preocupa e que não se encontra nesta lista”. Trata-se assim de expor os problemas, incitação de se colocar na primeira pessoa, nessa quase psicanálise, com a agravante de não contemplar qualquer chance de interlocução. Contato empobrecido com os saberes “psi”.

Outro questionário aplicado também ao aluno recém-matriculado no mesmo período e ampliado em 1980, recebendo a partir dali a denominação de Questionário Confidencial (1980, p. 1), pretendia:

[...] obter uma série de dados pessoais sobre seu ambiente familiar e social, sua saúde e estado físico, sua situação econômica, seus problemas e dificuldades, sua educação, seus interesses, preferências e características pessoais, sua vocação e aptidões e também sobre seus ideais e planos de vida. Pretendemos com esses dados conhecê-lo melhor e ajudá-lo na solução de seus problemas e na orientação de sua vida em geral. Seja sincero ao responder às perguntas e ao fornecer os dados que lhe são solicitados. Suas informações serão mantidas em caráter estritamente confidencial.

Esse instrumento, como exposto, buscava conhecer em detalhes toda a vida do aluno, em todas as dimensões possíveis, no modelo das anamneses psiquiátricas e como tal a identificação devia constar não somente o nome, mas a data de nascimento, religião, paternidade, endereço e uma foto 3x4, repetindo com essas informações iniciais a identificação já disponível na secretaria escolar, como parte obrigatória da matrícula.

No final da primeira série todos os alunos matriculados deviam então responder a um terceiro instrumento, que explicitava a necessidade de conhecer o aluno, investigar mais uma vez seus “problemas”, mas neste caso os “problemas escolares”:

Estamos no final do ano, você já não é mais um novato, o tempo lhe permitiu uma auto-avaliação dos seus estudos, de suas aspirações, de seus encargos e obrigações. Sua vivência aqui na escola é significativa, traduzindo-lhe experiências do dia a dia de um futuro técnico. Neste início do curso você passou por vários processos de integração, adaptações físicas, emocionais e espirituais. [...]. Pretendemos com esse questionário conhecê-lo melhor e ajudá-lo na solução de seus problemas escolares para 1982. (QUESTIONÁRIO DE PROBLEMAS ESCOLARES, 1981, p. 1).

Esse instrumento também se destinava ao diagnóstico individual, agora da situação escolar do jovem, que devia ser nominalmente identificado, com a garantia

do sigilo sobre os dados. Continha uma lista de sessenta situações escolares que diziam respeito aos próprios hábitos e dificuldades no estudo, aspectos limitadores (dor de cabeça, medo de falar em sala, medo de ficar para recuperação), tipo das aulas e relação com professores, dentre outros. As negações permaneceram sendo maioria absoluta na lista, entretanto aparecem algumas poucas situações positivas mesmo em uma listagem de problemas, por exemplo: “eu adoro o estudo e me sinto à vontade diante dos livros”, evidenciando oposições extremas.

Portanto, interessavam os “problemas” e a própria denominação de dois desses questionários deixa isso explícito. Partia-se desse modo do princípio que os alunos que estavam naquela escola tinham “problemas”, por diversas “causas”, mas em especial familiares/culturais das quais as demais seriam decorrentes (até porque não havia espaço nesses instrumentos para “não ter problema”). Visão esta que se acentuava ou se fundamentava também em uma ausência quase total da família na escola (queixa presente em diversos materiais)<sup>73</sup>. De outro ângulo, esperava-se com esses instrumentos diagnosticar a “intimidade” de cada um, consideradas repletas de conflitos/problemas e que de outro modo poderia jamais ser conhecida e, disso, poder ajudar os jovens a alcançar êxito escolar, objetivo maior da Instituição.

Antes de se proceder à aplicação desses instrumentos com vistas a aquilatar informações sobre a vida do escolar, a própria necessidade de se fazer esse tipo de sondagem individual, esse diagnóstico atesta uma expressiva contribuição dos saberes psicossociais na programação educativa da Instituição naquele período, mesmo que não tenha sido possível proceder às intervenções programadas, isto é, criar condições para incluir o mais satisfatoriamente possível o escolar ou cumprir o prometido, como um dos instrumentos explicitou: “ouvi-lo, orientá-lo e ajudá-lo”.

Desse modo, essa prática discursiva podia produzir efeitos na formação/profissionalização dos escolares, visto que por seu intermédio dava-se prosseguimento ou se começava a inculcar naquelas vidas a importância fundamental de voltar-se para si, fazer sua psicanálise e dar-se em um tipo específico de confissão/reflexão, contribuindo ainda para que se subjetivassem como “problemáticos”, inclusive aos que não se identificassem com nenhuma daquelas

---

<sup>73</sup>A participação da família na escola foi sempre pouco expressiva, ainda que tentativas tenham sido empreendidas, tiveram pouco sucesso. Em 1992, segundo Relatório/Departamento de Ensino (1993, p. 5) tentou-se formar uma Associação de Pais que, entretanto, não ocorreu porque “as ausências foram muito grandes”.

alternativas (afinal, partia-se do princípio que as pessoas “normais”, oriundas de determinadas condições sociais, tinham problemas).

Esses instrumentos que contribuíram para fundamentar algumas das conclusões contidas nos Relatórios da Coordenação e especialmente no documento Avaliação do Currículo (1979, p. 2), como visto na primeira parte deste Capítulo, prestavam-se desse modo também a um diagnóstico dos grupos (séries) e disso permitir afirmações como as encontradas nos materiais de que a “maioria” dos alunos apresentava “desajustes emocionais resultantes da má estrutura familiar”, “carência afetiva”, dentre outros, evidenciando um dos usos a que se prestaram os dados a partir deles recolhidos.

O uso do diagnóstico utilizado há séculos nas ciências médicas visava a determinar uma doença segundo os seus sintomas, sentido usado em algumas outras ciências. A elaboração de diagnósticos constituiu especialmente o século XX prática frequente e visava a apurar coisas, atos, acontecimentos, pessoas (hábitos, valores, comportamentos e também as projeções futuras dos diagnosticados), com o objetivo de criar condições para o alcance daquilo que se desejava ou se estava construindo. Ainda, seguindo Foucault (apud GROS, 2004), com vistas a levantar e relatar olhares, dados, para analisar o sentido dos acontecimentos, “traçar o mapa” da situação que está a sua volta.

Na instituição em estudo parecia justificável esse diagnóstico do aluno recém-matriculado, considerando a explicitada distância/ausência da família e a total responsabilidade atribuída à escola na sua condição geral e no seu desempenho escolar - diagnosticar para conhecer o outro e poder intervir nas situações ou necessidades atuais. Mas, como visto no exemplo tomado, o diagnóstico não é uma ação neutra, ele traz inscrito em suas formulações, nos instrumentos que utiliza ou no relato das informações colhidas e por fim nos usos que de seus dados se pode fazer, uma determinada concepção de mundo, de educação, de sujeito, dentre outras. No caso em estudo tratava-se de uma concepção de mundo hierarquizada, carregada de estereótipos, centrada em oposições e uma educação que se pode chamar com Gondra e Kohan (2006) de “educação-verdade”, com seu discurso produtivo, repetitivo, no qual o sujeito parecia quase sempre ter muito pouco a fazer, ou fazer somente o que já estava prescrito.

Simultaneamente ao diagnóstico individual realizou-se a partir de 1978 uma avaliação do currículo, na qual o relato inscrito no diagnóstico dos alunos foi

utilizado em alguma medida. Essa avaliação incluía: a caracterização geral e por série da clientela escolar, análise dos planos de curso (disciplinas escolares) em relação aos objetivos da escola e sua adequação às “necessidades físicas, sócio-emocionais e intelectuais dos alunos”. Utilizou para essa avaliação, além de matrizes e formulários específicos do ensino, a aplicação de instrumentos de coleta respondidos pelos diferentes sujeitos envolvidos: alunos das séries iniciais (1ª e 2ª séries), professores e coordenação. Os resultados obtidos, a análise e encaminhamentos decorrentes dessas avaliações encontram-se disponíveis nos relatórios anuais denominados: Avaliação do Currículo (1978; 1979; 1980).

A Matriz de análise de provas elaboradas (1978; 1979) avaliava a precisão das instruções, adequação das questões em relação aos objetivos, técnica usada na elaboração das questões, dentre outros aspectos. O que implicava que todas as avaliações feitas no semestre nas diversas disciplinas escolares passassem pela coordenação. Ainda, com relação à prática do professor colhiam-se informações por meio da ficha de Avaliação do desempenho do professor (1978; 1979) e avaliava-se a coerência na elaboração dos planos de curso (objetivos, conteúdos, unidades, estratégias instrucionais, bibliografia, inclusive a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem).

O instrumento aplicado nas turmas foi denominado Avaliação do Currículo pelo Aluno (1979), e nos professores foram aplicados dois instrumentos: a Avaliação do Currículo pelo Professor (1979) e a Avaliação da Orientação Pedagógica (1979). Com os dois primeiros coletavam-se dados referentes ao processo ensino-aprendizagem e contemplavam itens referentes a oportunidades de participar na escola em geral e nas aulas, interesse, capacidade de enfrentar dificuldades, currículo, liberdade de se expressar, o tipo de aulas oferecidas, estímulo à cooperação, uso dos conhecimentos, medidas disciplinares, dentre outras. Sobre cada um desses temas havia na maioria dos itens uma formulação assertiva e outra negativa.

O instrumento aplicado nos alunos foi basicamente o mesmo aplicado nos professores, com adaptações fundamentais, isto é, no instrumento dirigido aos professores a maioria das questões dizia respeito aos alunos e pouquíssimas dirigidas a se autoavaliar, ao contrário do que ocorreu no instrumento dirigido aos alunos. Os resultados foram em vários itens distintos. Como uma das contradições extremas ali encontradas exemplifica: em 1979, no item “Eu recebo ajuda dos professores para

aprender as coisas que acho difíceis”, 23% dos alunos concordaram, 43% discordaram e 34% afirmaram que às vezes; e, 100% dos professores afirmaram que “prestam assistência individual aos alunos”. Não foi observado nesses relatórios o cruzamento dos resultados desses instrumentos, mas as próprias atividades desenvolvidas pela coordenação e descritas nos relatórios explicitam tentativas de sanar alguns desses impasses, ainda que separadamente.

O instrumento pelo qual os professores avaliavam a orientação pedagógica recebida no período por meio do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica com o corpo docente, contemplava, além das questões objetivas algumas subjetivas. Não era aplicado instrumento nos alunos que permitisse avaliar o trabalho da coordenação.

No relatório daquele ano, o item Outras considerações (AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, 1979, p. 2), além de caracterizar os alunos como possuidores de “problemas” citados nos parágrafos anteriores, encontravam-se elencados alguns aspectos relativos à aprendizagem:

- [...] - a maioria apresenta sérias deficiências e dificuldades nas disciplinas de cálculos.
- grande parte dos alunos não possui hábitos de estudo e desconhecem as técnicas que facilitam o aprendizado.
- maioria dos alunos tem interesse em adquirir novos conhecimentos e técnicas nas disciplinas profissionalizantes.

Esses aspectos descritos nesse material sofreram interferência da coordenação: aos professores, foi oferecida assessoria pedagógica individual (quando eles necessitassem) e, para os alunos, curso visando à aquisição de técnicas de estudo. As conclusões, nos três relatórios, são muito semelhantes e indicam: para atendimento aos alunos, a necessidade de aproximar as atividades realizadas na escola com as que “enfrentará na vida prática”, problema para o qual a resposta foi aproximar teoria e prática por meio da criação de “um sistema de cooperativa” (que não foi implantado) e procurar “ofertar estágio fora da escola”, ampliar “a biblioteca e laboratórios”, “equipar” a escola para as atividades práticas; e, para o professor: observou-se a necessidade de “reciclagem periódica, de modo a suprir as deficiências didático-pedagógicas” (AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, 1979, p. 7) e “acompanhamento pedagógico mais direto às avaliações teóricas e práticas” (AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, 1980, p. 8).



Não há como afirmar que esses instrumentos tenham sido aplicados após 1981 ou de que maneira seus resultados foram efetivamente utilizados. Entretanto, suas existências constituem elementos das tentativas ali empreendidas na busca de solucionar os múltiplos problemas decorrentes das práticas cotidianas desenvolvidas no interior da Instituição ou que em seus espaços puderam se expressar, fundamentados em um detalhado procedimento técnico, no qual o processo ensino-aprendizagem se diluía em meio a tantos registros e informações. Tratava-se de uma “rede de anotações escritas”, no sentido analisado por Artières (2006), da qual não parecia ser possível escapar; e, no mesmo exercício em que se individualizavam os escolares e de certo modo os professores, constituía uma possibilidade de generalizações e intervenções.

Até aquele momento e ao longo dos anos de 1980, as formas de tentar solucionar os “problemas” detectados dirigiram-se ao ensino, aos métodos e técnicas utilizados, às formas de avaliação, a busca em superar a desarticulação entre as aulas teóricas e as práticas de campo, à existência ou carência de espaços e equipamentos, a falta de uma formação didático-pedagógica e até superior dos professores da parte profissionalizante e não intervindo maciçamente nos aspectos psicossociais detectados (“desajuste emocional”, “dificuldades de aprendizagem” e outros) contando, mesmo sem o desejar, com as evasões e reprovações expressivas que eliminavam “naturalmente” os “menos capazes” e “desajustados” e com eles parte dos problemas a resolver.

Em decorrência das transformações ocorridas em diferentes esferas - política, cultural, econômica, intelectual - em especial nos anos de 1990 no País, os saberes psicossociais foram tomados naquela década de forma ainda mais visível e determinante nos discursos e práticas da Instituição. Pelo que se observou, o projeto de escolarização do início dos anos de 1990 não se restringiu a condicionar a entrada do aluno nos moldes de uma avaliação que caracterizasse sua “aptidão” e “interesse” pela agropecuária, pois simultaneamente as práticas no interior da Instituição foram cercadas de cuidados objetivando modificar as condições de ensino e a formação/profissionalização dos escolares. Tratou-se, portanto, de uma outra programação formativa/profissionalizante, na qual os saberes da psicologia e da assistência social desempenharam importantes papéis.

A decisão de interferir no funcionamento da escola, no ensino-aprendizagem a partir de técnicas pedagógicas (didática, técnicas de estudo, forma de avaliação

etc), ao constatar certos “desajustes” afetivos e culturais, inscrita na programação pedagógica do início dos anos de 1980, não foi a mesma tomada nos anos de 1990, quando uma tal constatação serviu para justificar procedimentos seletivos desde antes da entrada do jovem na escola, ou melhor, impedir a entrada dos que não demonstravam condições de se “adaptar ao sistema educacional”, como abordado na parte anterior.

Observou-se sobre o funcionamento do ensino nesse período uma orientação meticulosa do planejamento sistematizado e integrado de todo o processo ensino-aprendizagem e sujeitos nele envolvidos, fundamentado no discurso do “planejamento participativo”, tomado como elemento norteador de todo o trabalho desde 1991, como definido no Plano Global de Ensino (1991, p. 1):

O plano global de Ensino da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana é um documento que engloba todo o trabalho que será realizado no 2º semestre de 1991, por todos os setores que compõem o Departamento de Ensino, visando a melhoria e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Não poderíamos, de modo algum, atingirmos os fins sem prepararmos os meios, assim, todas as atividades ligadas à formação do Técnico em Agropecuária, serão desenvolvidas, tendo como base a filosofia do Planejamento Participativo, a metodologia da Análise Funcional e da Análise de Tarefas e os métodos e técnicas de um trabalho de equipe, valorizando sobremaneira a relação ensino-aprendizagem.

Consta nesse Plano (1993) uma relação das atividades a serem realizadas pela direção de ensino no triênio 1991-1993 que evidenciam propostas com objetivo da efetivação de esforços maciços no sentido de estruturar uma prática articulada entre os diversos setores envolvidos, além da tentativa de instrumentalizar a “equipe” em um discurso único e em conhecimentos considerados fundamentais ao trabalho educativo.

Nesse sentido, um curso de duas semanas foi ministrado em 1991 para todos os setores vinculados ao departamento de ensino, em especial, à coordenação pedagógica, ao corpo docente e aos técnicos dos setores de produção, objetivando a implantação da “filosofia participativa”. Constou de extenso conteúdo, em especial, aqueles ligados a instrumentos do planejamento e comportamentais, considerados naquela gestão imprescindíveis ao ensino de “qualidade”, dentre eles: planejamento participativo, relação interpessoal no trabalho, análise funcional e de tarefas, noções sobre planejamento, noções sobre projeto, métodos e técnicas de ensino, distúrbios

comportamentais do adolescente e do jovem, ementa/conteúdo programático/proposta curricular e proposta curricular integrada.

Naquele momento, todos os envolvidos elaboraram suas análises funcionais, planejamentos e foram elaboradas as propostas curriculares, material este anexo ao Plano (1991), conforme explicitado:

Durante as duas semanas de curso definimos o funcionograma do Centro de Ensino [CERA]; definimos atribuição e tarefas de cada função; fizemos as análises funcionais de cada elemento da equipe; elaboramos o planejamento de cada setor que compõe o ensino e elaboramos as propostas curriculares integradas (RELATÓRIO/DIREÇÃO DE ENSINO, 1993, p. 2).

Todo esse aparato teórico-prático, novidade para a equipe escolar, precisou ser instrumentalizado muito rapidamente, não sem encontrar resistências por parte da “equipe”, segundo o próprio Relatório da Direção de Ensino (1993, p. 2) evidencia:

A equipe inicialmente portou-se um pouco temerosa, mas com o decorrer do curso e as definições e posturas tomadas, os elementos que a compõem foram se sentindo mais seguros e os planejamentos com sua execução no decorrer do 2º semestre/91 mostraram a eficácia da filosofia de trabalho em equipe.

Sobre essa atitude de professores/técnicos diante das “novas” propostas do trabalho educativo, a secretária escolar da época, ainda hoje atuando na Instituição, explicitou em depoimento (M. L. A. C, 2008, p. 5) que:

[a diretora] trouxe todas essas inovações, mas ela encontrou bastante resistência, porque o pessoal antigo, aquilo ali [risos] era terrível. Todo mundo achava que era terrível, aquela coisa que só ia ficar no papel. Então eu creio que ela trouxe lá da Pestalozzi também. Eu acho que foi uma coisa muito lenta, mas alguma mudança ocorreu [pausa], na mente das pessoas, na forma de trabalhar, na forma de avaliar o aluno, porque muitos professores também, eles achavam que o aluno que é ruim, é e pronto. Quando você trabalha o núcleo comum e a parte profissionalizante junto, você pode analisar o aluno. Bem, esse aluno é bom na sala de aula, mas ele é ruim no campo. E tem professor que acha que se ele é ruim no campo ele não serve. Mas o aluno é integral. Você tem que juntar as coisas.

Desde o início daquela gestão a direção de ensino procurou evidenciar a importância de o ensino contar com uma equipe de profissionais que incluísse, além de pedagogos, o psicólogo e o assistente social – equipe multidisciplinar -

objetivando um atendimento especializado que cobrisse as necessidades dos professores, dos alunos e de suas famílias. Entretanto, somente a partir de 1992 essa proposição se efetivou, o que permitiu não somente a reestruturação do seletivo, mas práticas assistidas por esses profissionais no interior da Instituição.<sup>74</sup>

A ênfase à importância de uma equipe multidisciplinar na escola parecia ter como referência, segundo depoimento da secretária (M. L. A. C, 2008), a experiência que a então diretora de ensino havia acumulado na escola da Sociedade Pestalozzi que dirigiu por vários anos em Aquidauana, na qual o acompanhamento individualizado e a atuação da família constituem partes imprescindíveis da ação educativa desenvolvida e no atendimento aos seus alunos. Dois aspectos que se pretendia implantar também no CERA.<sup>75</sup>

As intervenções não se restringiram aos discursos que deveriam ser adotados pelos formadores, exigiram modificações práticas nos instrumentos que lhes dariam fundamentação legal. Desse modo: “[...] reformulamos a grade curricular e o Estágio Supervisionado do Curso Técnico em Agropecuária, com a mesma idéia de modernizar e atender a demanda do setor agropecuário” (RELATÓRIO/DEPARTAMENTO DE ENSINO, 1993, p. 3). Foi ainda modificado o Regimento Escolar (1992) e reelaborado um novo “funcionograma” da área de ensino, que detalhou as funções de cada área da equipe multidisciplinar, como legítimos especialistas do como ensinar e do como aprender, das práticas e do pensamento.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup>A inclusão de uma equipe multidisciplinar no quadro de funcionários do ensino foi colocada para análise em debate promovido na Instituição e que contou com representantes de outras instituições do município de Aquidauana (conforme Ata de 29 de maio de 1991). Somente no ano seguinte foi autorizada e posteriormente legitimada com a publicação do novo Regimento Interno (1992).

<sup>75</sup>Tal envolvimento com as duas instituições também acabou por oportunizar duas ou mais coisas ao mesmo tempo: aos alunos da Pestalozzi, a participação em atividades de práticas de campo desenvolvidas no CERA (sob a orientação de alunos do 2º e 3º anos); em campeonatos de futebol e o contato e a relação com outros jovens em suas distintas experiências e singularidades. Sobre essa experiência encontra-se resumo de Santos (1993, p. 88) com o título Integrando com a pessoa portadora de deficiência, cujas conclusões explicitam aspectos que superam as relações “interpessoais” e dizem respeito à equipe de ensino, levada a se questionar sobre uma educação calcada somente no saber científico.

<sup>76</sup>Em 1991, foi aprovado um novo quadro curricular, para vigorar a partir de 1992, após acerto da inclusão de mais um ano de curso, destinado somente ao estágio supervisionado, ficando a habilitação com carga horária de 3.540 horas, mais um ano de estágio fora da escola (conforme a Portaria SED/CGE/CVE nº 146/91). Em 1992, foi aprovado outro quadro, com vigor a partir de 1993, com carga horária de 3.300 horas mais 640 horas a serem cumpridas em regime de integração escola-empresa (conforme a Portaria SED/CGE/CVE nº 340/92). Em 1992, a carga horária destinada à parte diversificada era superior ao núcleo comum e na seguinte foi diminuída essa diferença.

As diversas intervenções da direção, coordenação pedagógica e equipe multidisciplinar foram apresentadas no 1º Seminário de Resultados de Pesquisas da FCERA, ocorrido em 1993, e encontram-se disponíveis nos Anais (1993) deste Seminário, que primou por um discurso coeso ao retratar suas práticas na Instituição, no período entre 1991 e 1993. Partindo desses resumos constatou-se que estavam efetivamente atuando na Instituição, além da diretora de ensino, uma coordenadora (pedagoga) e a equipe multidisciplinar formada por: uma pedagoga, uma psicóloga e uma assistente social (esse cargo parece que não foi preenchido ou pelo menos não estava no final de 1993), não contato com apresentação no seminário. Também participavam das atividades organizadas pela equipe do ensino os técnicos responsáveis pelos setores de produção e inspetores de alunos.<sup>77</sup>

A concepção adotada ao papel da psicologia na Instituição naquele período foi definida pela psicóloga nos seguintes termos:

Ao pensarmos a função do psicólogo em uma instituição, não podemos imaginá-lo apenas como um profissional cuja tarefa é a de ajudar as pessoas a encontrarem soluções para os seus problemas e conflitos internos. Neste caso a função terapêutica do psicólogo transcende o espaço privado do indivíduo enquanto pessoa, para atingir o espaço grupal e institucional no qual cada um está inserido. Nesse sentido, e enquanto membro de uma equipe profissional, a tarefa do psicólogo é de: 1) estar lendo constantemente os fatos, os acontecimentos, as relações interpessoais e toda dinâmica dos grupos que compõem a instituição; 2) traçar um perfil da estrutura e da dinâmica da instituição bem como dos grupos e das pessoas que aí se encontram; 3) identificar os problemas e as dificuldades que impedem o bom funcionamento da instituição; 4) traçar planos de ação específicos de sua área e planos multidisciplinares de ação de curto, médio e longo prazo que passam a contribuir na solução dos problemas da instituição, bem como de seus membros (GOULART/ANAIS, 1993, p. 91).

Essa descrição da função do psicólogo contida também no Regimento Escolar (1992) prestou-se a definir uma idealização e disso uma ampla margem de intervenção. Entretanto, na sequência, o relato evidencia o que foi realizado com os professores, alunos e famílias, que, diferentemente do preconizado, se explicita que não era assim tão planejado, mas estava condicionado ao aparecimento dos “problemas”, isto é, ocorria “quando necessário”. Exceção aos “grupos de orientação”, sobre os quais não se esclareceu com que frequência ocorriam ou a

---

<sup>77</sup>Não foram encontrados no arquivo materiais que detalhassem os tipos de registros e instrumentos usados pela equipe no acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, foram localizados: plano de ensino, material do seletivo, atas, relatório, revista, anais e materiais específicos da secretaria escolar.

obrigatoriedade ou não da participação dos alunos do curso técnico aos quais se destinavam:

[...]. Em relação à família dos alunos, realizamos orientação de pais em grupo e individualmente. Junto aos professores e técnicos foi dado um curso de Treinamento de Papéis (Roll Play) com duração de 24 h. Além desse curso ficamos à disposição dos mesmos para ajudá-los a encontrar soluções para os problemas específicos de suas respectivas áreas.

Em relação aos alunos procuramos priorizar os trabalhos de grupos tais como: orientação sexual para os alunos da 5ª série do 1º grau; curso de relações interpessoal no trabalho para a 2ª e 3ª série do 2º grau; trabalho de integração grupal com os alunos do curso Técnico em Meio Ambiente; grupos de orientação com a 1ª série do 2º grau, onde os alunos elegem temas de seus interesses para serem trabalhados; preparação de uma equipe para trabalhar a prevenção à AIDS junto a comunidade local e regional; atendimento individual aos alunos que procuram a orientação (GOULART/ANAIS, 1993, p. 91).

Observa-se também na matéria um cuidado específico com a “integração grupal” dos alunos do meio ambiente, questão a qual se referiu no segundo Capítulo.

O material da orientação pedagógica relatou as práticas desenvolvidas em especial com os professores. Evidenciou uma orientação individualizada, também em função de suas necessidades e a tentativa de conscientizá-los para a importância do “planejamento” e uso de “técnicas adequadas”:

Na busca de superar os problemas mais comuns dentro e fora de sala de aula, desenvolvemos um trabalho de orientação, elaborando um horário para planejamentos no qual os professores têm os horários a serem atendidos, dando oportunidade para um planejamento mais dinâmico e criativo, mantendo a filosofia de trabalho implantado na FCERA, que é o planejamento participativo, tomada de decisões em conjunto. A orientação é feita conforme às necessidades de cada professor, podemos citar: dificuldades do aluno, uso de materiais didáticos, aulas práticas, seqüência dos conteúdos, cumprimento dos conteúdos curriculares, didática adequada. O trabalho é de conscientização para que os professores percebam que um bom planejamento e o uso de técnicas adequadas são instrumentos que lhes possibilitarão o domínio do conteúdo, da sala e de outros conhecimentos, uma vez que os mesmos precisam estudar para preparar as suas aulas (PEREIRA/ANAIS, 1993, p. 90).

Segundo explicitou a coordenação pedagógica, funcionaram no período aulas de reforço escolar em horários extracurriculares “sem prejuízo as atividades práticas”, que contavam com apoio dos professores das disciplinas escolares:

A E.P.S.G. da FCERA, por ser uma escola de funcionamento em período integral, sentiu a necessidade de inserir no seu horário normal de aulas, sem prejuízo as atividades práticas, aulas de estudo ou reforço escolar. O objetivo desse horário de estudo é propiciar ao educando oportunidade de estudar na sua própria sala ou utilizar a biblioteca da escola, com o acompanhamento/orientação de um professor, a fim de esclarecer suas dúvidas e dificuldades surgidas durante as aulas. [...] O resultado foram bastante satisfatórios, pois o rendimento escolar do aluno cresceu consideravelmente após a adoção dessa prática, ao mesmo tempo que permite ao educando uma integração maior com os professores e com a própria classe (MAEDA, R./ANAIS, 1993, p. 94).

Todos os professores da parte diversificada apresentaram resultados dos ensaios experimentais que vinham desenvolvendo em agricultura e pecuária. Algumas dessas pesquisas foram desenvolvidas em parceria com alunos e profissionais de outras instituições. Destes trabalhos, dois descreveram as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Um resumo retratou o trabalho realizado na disciplina de construção rural e explicita uma outra prática de avaliação (autoavaliação) e uma preocupação com outros elementos do ensino-aprendizagem que extrapolam a mera repetição, como a “criatividade” e o “senso crítico”:

[...]. O perfil que idealizamos para o técnico, frente a construção rural, seria o de um supervisor, uma pessoa com conhecimentos técnicos para administrar e orientar os serviços de planejamento e execução de obras rurais. Com esse objetivo geral organizamos o conteúdo, dividindo-o em duas fases. Na primeira, correspondendo ao segundo ano, os alunos teriam conhecimentos básicos dos diversos materiais utilizados na construção. Os tipos de esforços que atuam sobre eles. Como empregá-los adequadamente. Como calcular as quantidades necessárias para um orçamento. Como manipular as tabelas e interpretar as plantas arquitetônicas. Já no terceiro ano, os alunos teriam uma prática para compor projetos. Desenvolveriam sua criatividade, a partir de conhecimentos vistos em disciplinas zootécnicas, e aplicando-as em plantas específicas referentes à criação. O objetivo desses projetos é não só o desenvolvimento do trabalho gráfico em si, mas, também, o do senso crítico que aguçaria percebendo a imagem da realidade representada. [...]. No início de um novo trabalho, um grupo de alunos se encarrega de reviver para a classe os conhecimentos adquiridos na área específica zootécnica. Acreditamos que esse método de conduzir a disciplina tem sido útil. [...]. No final de cada curso, pedimos sempre uma avaliação por escrito da disciplina: uma auto-avaliação do aproveitamento, os pontos positivos e negativos encontrados, sugestões para melhorar o rendimento.

(OLIVEIRA/ANAIS, 1993, p. 100).

O outro relato de disciplina escolar refere-se a desenho e topografia - ministrada pelo mesmo professor/técnico desde 1977, que havia sido elogiada pelos

alunos nos anos de 1970 e cujo trabalho reconhecido contou nos anos de 1980 com a vinda de alunos de outras escolas técnicas para um curso, merecendo citação em dois dos depoimentos colhidos em 2008 e 2009:

[...]. Como forma de integrar conteúdos teóricos e prática, a escola oferece [além das 120 horas da disciplina] 72 horas anuais de estágio supervisionado, sob forma de trabalho a campo, onde o estagiário tem oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos teóricos da referida disciplina. Nesse estágio, os alunos são divididos em grupos de 5 a 6 elementos, que obedecem a uma escala de rodízio quinzenal. [...]. Na 3ª série os executam levantamento altimétricos, plani-altimétricos, locação de curvas de nível e também monitoram os estagiários do 2º ano em atividades que vão desde a orientação sobre o teodolito, como utilizá-lo, os cuidados com o aparelho, etc, assim como prestam orientação nos levantamentos executados, no cálculo da área e seu respectivo desenho (MAEDA, O./ANAIS, 1993, p. 101).

As duas matérias elaboradas pelos professores da parte profissionalizante do curso explicitam o uso de estratégias dirigidas a oportunizar conhecimentos teóricos e sua aplicação, que conformam tanto as aulas quanto o processo de avaliação da aprendizagem.

Somente uma professora das disciplinas do núcleo comum do curso Técnico em Agropecuária apresentou comunicação sobre o trabalho que vinha desenvolvendo na disciplina de química. Sua intervenção pretendeu refletir sobre a organização de “conceitos” nas disciplinas escolares e no planejamento, defendendo para tanto o uso de “mapas conceituais” como recurso didático no ensino e como instrumento de avaliação:

De maneira geral, mapas conceituais são apenas diagramas indicando relações entre conceitos. Mais especificamente, podem ser vistos como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte dela. Os mapas conceituais podem ser usados como recursos didáticos na aplicação de uma técnica pedagógica para auxiliar o aluno a ver, explicitamente, como os novos conceitos podem ser relacionados com os conceitos já adquiridos. [...] podem também ser usados como instrumentos de avaliação, favorecendo uma organização dos conceitos que o aluno estabelece para um dado conteúdo. A avaliação de mapas conceituais é essencialmente qualitativa, e oferece informações valiosas para o professor, no sentido de direcionar a prática pedagógica. [...] Conclui-se ainda que esses recursos podem ser utilizados em qualquer disciplina ou até mesmo em laboratório. Têm por objetivo dar ênfase ao ensino e à aprendizagem de conceitos, algo que quase sempre fica esquecido em meio a uma grande quantidade de informações e fórmulas (CAPPI/ANAIS, 1993, p. 99).



Esse discurso não era parte de uma orientação da escola ou exercitado nas demais disciplinas. Esses três trabalhos apresentados pelos professores no seminário evidenciam que não havia uma única referência teórica e, conseqüentemente, como visto nos escritos da parte profissionalizante, também não se exercitava uma única forma de dar aulas e de avaliar o conhecimento produzido/reproduzido nesses espaços. Portanto, a intervenção da coordenação/equipe multidisciplinar não pretendia ou não conseguia produzir a homogeneização dessas práticas. Mas pode-se disso também concluir, que cada professor buscava saídas para solucionar os “problemas” que enfrentava (os alunos apresentavam dificuldades nas disciplinas do núcleo comum e uma das disciplinas importantes nesse sentido estava a química).

Desse modo, pareciam conviver diferentes abordagens e práticas de ensinar e avaliar nos espaços das salas de aulas naquele momento, ainda que os professores tivessem produzido suas “análises funcionais”, elas parecem ter se prestado somente para regular as ações mais gerais ou para justificar a “participação de todos” no planejamento escolar.<sup>78</sup>

Quanto à metodologia de “análise de tarefas”, foi utilizada para dirigir as atividades dos alunos nos diversos espaços por eles utilizados. Aliás, deve-se registrar que foi somente para as atividades relativas aos alunos que se aplicou esta metodologia (inclusive nas atividades nos setores como visto na próxima parte). Para a limpeza das salas de aula, orientava-se a proceder nos seguintes passos:

#### LIMPEZA DAS SALAS

- 1 – Limpar o quadro negro
- 2 – Limpar carteiras
- 3 – Varrer o chão
- 4 – Juntar o lixo
- 5 – Colocar na lixeira
- 6 – Repassar panos nas carteiras/mesas
- 7 – Organizar a disposição das carteiras [em filas]
- 8 – Jogar o lixo na lixeira em lugar próprio
- 9 – Recolocar a lixeira no lugar.

---

<sup>78</sup>Se não havia uma única teoria educacional norteando as falas e o fazer dos professores do curso técnico, além do planejamento participativo, em relação do primeiro grau foi claramente anunciada a adoção da teoria piagetiana para o projeto do ensino fundamental, conforme matéria de Santos (1993, p. 87), intitulada “5ª a 8ª séries com pré-qualificação em agropecuária”, explicita: “Falar em profissão nesta fase da vida é confundir mais ainda a cabecinha que tem seu raciocínio lógico ainda preso aos objetos e eventos concretos e, profissão, se associa à formação e operação lógica. [...]. Partindo desta teoria piagetiana é que elaboramos uma proposta de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries com pré-qualificação profissional. As disciplinas da parte diversificada, integradas aos conteúdos do núcleo comum são oferecidas através de atividades práticas (o aprender fazendo), onde vai ocorrer o acoplamento do cognitivo e do social, resultando daí a formação da lógica da criança, onde o equilíbrio é um processo auto-regulador e ao mesmo tempo dinâmico”.

(PLANO GLOBAL, 1991, p. 67).

Mas essa metodologia não cobriu somente o espaço das salas de aula, abarcou também outros espaços e as demais atividades de organização e limpeza que estabelecia uma sequência considerada lógica a seguir e um modo de neles se comportar. Tomaram-se mais duas dessas análises como exemplos:

#### LAVAR BANHEIROS

- 1 – Colocar sabão/desinfetante num balde com água
  - 2 – Lavar vaso sanitário
  - 3 – Lavar pia
  - 4 – Jogar o resto da água no chão
  - 5 – Esfregar o chão
  - 6 – Jogar água, enxaguando: 1º com a vassoura; 2º com o rodo
  - 7 – Secar o chão com rodo e pano
  - 8 – Deixar secar, sem pisar.
- (Plano Global, 1991, p. 68).

#### USO DO REFEITÓRIO

- 1 – Entrar na fila
  - 2 – Pegar a bandeja
  - 3 – Servir
  - 4 – Sentar-se corretamente à mesa
  - 5 – Ingerir o alimento, mastigando bem
  - 6 – Evitar conversar com a boca cheia
  - 7 – Terminar a refeição
  - 8 – Deixar seu lugar à mesa, limpo
  - 9 – Devolver a bandeja
  - 10 – Deixar o refeitório.
- (PLANO GLOBAL, 1991, p. 67)

Buscava-se dessa maneira inculcar um modo correto de se fazerem as coisas e de se comportar nos lugares, os quais seriam papel da escola ensinar - a parte da “formação do indivíduo como pessoa”, conforme inscrito no Plano. Seguindo Elias (1994) pode-se afirmar a tentativa de criar costumes e comportamentos em conformidade com um padrão social considerado “adequado” ou pelo menos comum a todos os homens educados (“civilizados”). Ao mesmo tempo essa necessidade de definir tais análises permite evidenciar que as coisas não estavam funcionando em conformidade com a norma. No sentido dessa formação geral incentivava-se também naquele projeto educacional o exercício político por meio de representações, como a

do Grêmio estudantil, chamado como em outros momentos a contribuir com a direção.<sup>79</sup>

No início daquela gestão preocupava o “nível do ensino” que era ministrado, em especial pelos agrônomos das disciplinas profissionalizantes, que segundo o presidente da Fundação devia melhorar. Nesse sentido o registro da reunião mensal do conselho diretor, da qual participavam além da diretoria, professores e técnicos, representantes do grêmio estudantil e dos funcionários, explicitou:

[presidente...] falou sobre o problema dos engenheiros agrônomos da Fundação e que o nível de ensino da Fundação deve ser melhorado, para isso fará um Termo de Cooperação Mútua entre Fundação CERA e Visão Pesquisa, colocando os engenheiros agrônomos e o geólogo da visão pesquisa à disposição da Fundação CERA, para ministrarem aulas, porém usarão um sistema de frequência e controle de notas; esse controle será planejado pela professora [...]. O [presidente] se colocou à disposição em dar aulas aos alunos da Fundação, com objetivo de ajudar a elevar o nível de ensino (FCERA/ATA-CD n° 03, 1991, p. 2).

No final daquela gestão, quando foi publicada a Revista (1993, p. 2) para divulgar os feitos do período, o texto de apresentação evidenciou a procura pela escola de jovens inclusive de outros estados, em decorrência da “[...] seriedade e qualidade do ensino aqui ministrado, notadamente reconhecido pelas empresas públicas e privadas ligadas ao setor primário”. A descrição feita sobre a Fundação CERA, naquele momento, vinculou uma tal “qualidade” à “quantidade” de alunos atendidos, disponibilizando os dados do crescimento ocorrido no período 1991-1993 e ainda com previsão para o ano seguinte:

[...] era inadmissível e vexatória continuar com a quantidade baixa de alunos, com a qual deparamos ao assumirmos a frente da Direção. [...] no ano de 1993, o número de discentes cresceu ainda mais, conforme gráficos demonstrados nessa edição, tendo em vista o aumento gradativo desses alunos [5ª a 8ª séries e agropecuária] e a criação do curso técnico em Meio Ambiente (Revista, 1993, p. 7).

Apesar da ênfase dada nesse fragmento da Revista, já citado anteriormente, nela encontra-se um conjunto de materiais e imagens dirigidas a evidenciar os

---

<sup>79</sup>Na reunião de agosto de 1991 (Ata n° 3, 1991, p.1) combinava-se com o grêmio estudantil que: “[...] será feita uma portaria com a finalidade de publicar direitos, deveres e punições dos alunos, após ser feita a portaria será repassada essa decisão ao Grêmio estudantil ‘Novo Sol’ para orientar os demais alunos”; prestava-se neste caso o Grêmio ao papel de interlocutor e instrumento privilegiado junto aos demais escolares.

demais aspectos produtores dessa qualidade, como: o modelo de seletivo adotado, os profissionais qualificados, o trabalho em equipe, a gestão “dinâmica e responsável”, a produção agropecuária, a reestruturação do sistema operacional, a construção de uma residência fixa ao diretor executivo, o planejamento participativo, dentre outros aspectos. Mesmo não utilizando o termo “qualidade total” que começava a circular em discursos diversos pelo país no início dos anos de 1990, do qual o SENAR-AR/MS toma algumas ideias na segunda metade dos anos de 1990, tinha como preocupação central conformar todo o projeto (processo de seleção, ensino-aprendizagem, estágio supervisionado) com as ditas necessidades do mercado agropecuário.

As comunicações realizadas pelos professores e alguns alunos no I Seminário de pesquisa e publicadas nos Anais (1993) também contribuem para expressar essa conformação ao mercado. Dentre os trabalhos encontram-se vinte e cinco ensaios experimentais desenvolvidos por profissionais da Instituição, destinados a demonstrar resultados quase sempre positivos da eficiência da aplicação de inseticidas e herbicidas em culturas diversas (algodão, milho, trigo, soja, cana-de-açúcar, batata, tomate, *citrus*) e pastagens. Alguns desses ensaios foram realizados em parceria com agrônomos de empresa particular com sede em Aquidauana, representante no Estado de empresas multinacionais que comercializavam os produtos usados nestes ensaios, mas também nos demais, e que tinha pleno interesse em dar-lhes visibilidade e incentivar seu consumo nas propriedades rurais. Concomitantemente a tais práticas colocava-se nos discursos a oferta do curso de Meio Ambiente, como uma possibilidade de formar jovens aptos a “buscar a preservação e a sustentabilidade do ambiente” (RELATÓRIO/DIREÇÃO DE ENSINO, 1993, p. 7).<sup>80</sup>

Quanto ao uso e a dinâmica dos espaços das salas de aulas, laboratórios e salas ambiente na gestão do SENAR-AR/MS, praticamente não havia materiais no arquivo institucional, exceto alguns formulários, propostas pedagógicas (nome dado aos antigos planos de curso, depois de disciplinas)<sup>81</sup>, alguns impressos da orientação

---

<sup>80</sup>Tratava-se da empresa Visão Pesquisa, de propriedade do então Presidente da Fundação CERA. Além desse tipo de trabalho, como visto anteriormente, os profissionais (agrônomos e zootecnista) foram convidados a contribuir (intervir) no ensino ministrado na Instituição, com seus conhecimentos mais especializados e atualizados, com objetivo de “melhorar o nível do ensino” na Instituição, quando da posse daquela administração.

<sup>81</sup>A denominação “proposta pedagógica” utilizada na gestão do SENAR-AR/MS aos planos das disciplinas, deveu-se a adoção assumida em relação aos instrumentos norteadores da administração

educacional, manuais de seletivos, avaliação psicossocial de 1997. Os demais materiais, como a apresentação elaborada no final de sua gestão, programas, projetos, álbum fotográfico, foram conseguidos com funcionários da época e na sede do SENAR-AR/MS, em Campo Grande, MS. Também em função de estar a Instituição naquela época já amplamente informatizada, uma parte significativa dos registros vinham sendo feitos dessa forma e não foram encontrados esses materiais digitalizados.<sup>82</sup>

Naquele período foram exigidos os usos das salas ambiente que haviam sido reformadas naquela gestão e o desenvolvimento de aulas práticas nos setores que pela tradição da escola não eram habituais. Contudo, não funcionaram os laboratórios que nas demais gestões existiam, permanecendo o espaço, antes destinado às práticas de química e física, fechado e servindo de depósito. Funcionou somente a sala de classificação de grãos, que foi usada esporadicamente.

A tentativa de determinar as práticas em sala de aula calcado na teoria piagetiana, cuja referência foram os estudos de Ronca e Terzi (1994), após a capacitação de professores e orientadores ocorrida em 1995 não foi realimentada no cotidiano escolar. Não foi dado prosseguimento aos estudos nem mesmo os planejamentos de aulas seguiram à risca uma tal fundamentação, exceto o incentivo ao uso de situações-problema nas aulas, evitando a prática de aulas apenas expositivas, os trabalhos em grupos e a participação dos alunos durante as aulas e, em especial, na elaboração dos instrumentos de avaliação nos quais as linhas gerais sugeridas foram aproveitadas e que diziam respeito basicamente à formulação de questões que levassem o aluno a pensar e não apenas a recorrer à memorização. Desse modo tratava-se de um discurso pedagógico que enfatizava uma educação mais ativa e participante, do corpo docente e, conseqüentemente, do discente.

---

que tomava a noção de plano como o instrumento maior do planejamento institucional e da área produtiva. Assim adotavam-se “Plano” para especificar as propostas mais amplas, “programas” para as coordenações (ensino, produção e administração) e projetos, para as programações mais pontuais de cada área (por exemplo, projeto de produção de ovinos ou projeto de aulas de informática). Essa concepção é oriunda da administração e não da pedagogia. Nesse sentido, não se admitia também usar pelo menos nos documentos da Instituição, mesmo os do ensino o termo “plano de disciplina” ou “plano de aula”, tão comuns aos pedagogos e professores.

<sup>82</sup>Quando da saída do SENAR no início de 1999, a comissão criada (UEMS/Secretaria de Educação) com a finalidade de analisar a situação da oferta do curso técnico e tomar outras providências, realizou uma “limpeza” na documentação existente, eliminando basicamente todo o arquivo acumulado nos cinco anos pelo SENAR-AR/MS, que era em grande parte digitalizado, exceção feita à escrituração escolar dos alunos. Alguns dos documentos eliminados, não somente daquela gestão, foram recolhidos por funcionários que permaneceram no local, alguns dos quais se teve acesso.

Sendo essa uma das possibilidades, não incisivamente controlada e reproduzida nos discursos e na prática de ensino-aprendizagem, foram ocorrendo intervenções cada vez maiores na Instituição por parte da superintendência do SENAR-AR/MS (2008, p. 37), buscando viabilizar uma estrutura curricular conforme certas “bases conceituais”, que foram assim resumidas:

Preparação do educando para a vida; Ordenação dos conteúdos de forma sistêmica e contextualizada; Prática interdisciplinar, estabelecendo articulações entre as diversas áreas do conhecimento; Articulação entre a teoria e a prática (compreender e fazer); e Mudança gradativa no modelo de avaliação (média).

Objetivando modificar a prática do ensino-aprendizagem nessas bases, foram reformulados todos os documentos norteadores, por meio de um planejamento que foi denominado “interdisciplinar”, objetivando romper com a fragmentação dos conhecimentos inscritos nas disciplinas curriculares. Entretanto, em vários momentos o elemento norteador foram as necessidades das disciplinas profissionalizantes, isto é, buscava-se atentar aos conhecimentos que o aluno devia possuir em matemática, em física, em química, dentre outras, para realizar aulas de topografia, de construções rurais, de irrigação e drenagem, de fitossanidade, dentre outras. Também, entre as disciplinas do núcleo comum produziam-se articulações de conteúdos.

Essas reuniões de planejamento, dirigidas pela coordenação de ensino e orientação pedagógica, eram demoradas e exigiam que cada docente tivesse domínio da disciplina que ministrava e que tivesse planejado o semestre ou bimestre em questão, além de estar disponível para ouvir e se articular com os “assuntos” das outras disciplinas. Essa prática ocorreu sistematicamente nos dois últimos anos daquela gestão e não sem resistências ou no mínimo estranhamento por parte de alguns professores, em especial os ditos beneficiados: os da parte diversificada. Nesse sentido, o professor de Instalações e Construções Rurais, que participou desse trabalho em 1997 e que havia ministrado essa disciplina por vinte anos, explicitou:

Acho que foi um período muito intenso de variações. De repente surgiu aquilo [...] participativo. A gente ouvia a aula de um outro [professor] que falava de um assunto diferente. Aonde é que eu vou me inserir ali? Então, acho que aquilo mexeu demais com o que a gente estava fazendo. Então, eu acho que foi um período que eu fiquei tumultuado [risos]. Eu falei, barbaridade, eu não sei mais o que eu faço. Acho que foram muitas

mudanças que vinham. Agora Brasília acha que tem que ser assim, pronto. Agora tem que mudar tudo. Ala! Aí eu já fui ficando meio [...]. Já estava chegando a aposentadoria, que eu já não agüento mais [risos] (P. C. de O, 2008, p. 25).

Propugnava-se com essas integrações e intervenções a sempre almejada possibilidade de articular teoria e prática, o que implicou ações sistemáticas em vários outros espaços e práticas, para além da sala de aula, entendidos também como constituidores da formação/profissionalização, conforme explicitado na Apresentação, com o título A prática do ensino e da aprendizagem (SENAR-AR/MS, 1998, p. 38):

Avaliação contínua e recuperação paralela; Valorização da participação na aquisição do conhecimento; Estudo de línguas estrangeiras (inglês e espanhol); Uso da informática como ferramenta de apoio; e Ampliação das habilidades de gestão e 5 s.

Além da tentativa de diversificar as formas de avaliar a proposta que se buscava atingir era liberar-se da idéia secular da “média” como soma de resultados de diferentes aferições de conhecimentos e que, segundo concebia-se, acabava por encobrir as possíveis dificuldades dos alunos e, ao mesmo tempo, promovê-los sem os conhecimentos considerados pré-requisitos. Essa proposta não foi efetivada até 1998, quando da saída do SENAR-AR/MS, mas circulava nas falas da equipe diretiva.

Naquele momento, a Instituição via-se envolta em uma contradição. Ao mesmo tempo em que exercitava o planejamento buscando entrelaçar os conhecimentos do núcleo comum e da parte diversificada, começava a buscar alternativas para ajustar a oferta do curso técnico às exigências inscritas na Reforma educacional especialmente à Lei n° 9.394/96 e em seus desdobramentos que regulamentavam a desvinculação estrutural entre esses saberes, por meio da separação entre ensino médio e técnico (Decreto n° 2.208/97).

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), em vigor desde 1996, e do Decreto n° 2.208/97, e participando das discussões que lhe antecederam, o SENAR-AR/MS contribuiu à realização nas dependências da Instituição de uma Audiência Pública (20/5/1996), que contou com a presença de representantes do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Estadual de Educação/MS, além de várias autoridades locais ligadas em especial à

educação, com vistas a debater sobre o lugar da educação profissional técnica e a configuração que esta teria na nova legislação educacional. O SENAR posicionou-se naquele momento contrário a essa desvinculação e separação entre educação geral e profissional, utilizando como argumento o projeto que havia iniciado o qual, ao contrário dessa tendência, vinha desenvolvendo práticas educativas que buscavam aprofundar os laços entre as duas formações, entre os diversos saberes, entre teoria e prática, entre professores e técnicos, e outros.<sup>83</sup>

Como é sabido, o que efetivamente ocorreu, apesar e ao mesmo tempo sustentado e legitimado pelas várias audiências realizadas pelo País afora, foi que com essa legislação a educação profissional foi fixada, mais uma vez, em ruptura com a educação geral. O SENAR-AR/MS (1997) buscou então ajustar-se a essa proposição e elaborou um documento denominado Operacionalização da Oferta de Ensino Médio e de Educação Profissional de Nível Técnico e Básico na Escola de 2º Grau CERA, desvinculando os dois ensinos e passando a ofertar, a partir de 1998, seu último ano de gestão, cursos técnicos (agricultura e pecuária) na forma de módulos, concomitantes ao ensino médio, mesmo sem a autorização do Conselho Estadual de Educação/MS, como seria a norma. Acabou desse modo cumprindo a lei e abortando o trabalho interdisciplinar recém-iniciado.

Essa desarticulação obrigatória inscrita na Lei foi, anos depois, retomada e corrigida com a publicação do Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, tornando legítima a oferta articulada da formação geral e profissional, após denúncias, críticas e debates organizados por instituições preocupadas com o ensino médio e com a profissionalização (Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, escolas técnicas, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, dentre outras). Entretanto e diferentemente do caso em estudo algumas instituições que ofereciam educação profissional técnica sequer chegaram a proceder a tal desvinculação (que vinha sendo tolerada, como exceção, nas instituições federais).<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Em 20 de maio de 1996, período que antecedeu a definição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e das políticas curriculares foi realizada em Aquidauana, uma dessas audiências públicas, contando com a presença de representante do Ministério da Educação (Severiano Alves), representantes de instituições públicas (estaduais e municipais) e privadas, ligadas à educação do Estado. As solicitações e sugestões dadas não foram contempladas na reforma educacional. Somente em 2004 a proposta feita naquele momento viria a ser parcialmente contemplada.

<sup>84</sup> No 2º Seminário de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Mato Grosso do Sul, ocorrido em Campo Grande, em junho de 2006, como encontro preparatório à 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional, que ocorreu em agosto daquele mesmo ano em Brasília, a palestra



Ainda como parte do programa de formação incluíram-se aspectos dirigidos à formação ética e política:

Eleição anual de líderes de classe; Criação do Centro Estudantil como forma de organização política e exercício da cidadania; Solidificação de valores éticos e morais; Incentivo ao diálogo e a argumentação crítica, como forma de resolver conflitos; Postura de equipe. (SENAR-AR/MS, 1998, p. 40).

Mesmo tendo sido colocada na apresentação a criação do centro estudantil, ele não ocorreu naquele período. Funcionou sem conselhos, associações ou qualquer outra forma de representação, exceto os líderes de classe que não constituíam uma representação discente, as possíveis interferências eram muito pontuais, como organizar e cobrar o cumprimento das escalas de limpeza nas salas, intermediar solicitações à orientação e/ou direção ou em algum evento específico, como as formaturas.

Em decorrência da pesquisa de mercado realizada em 1995, e utilizando-a no discurso para sustentar as mudanças, considerando-a indicativa das necessidades de conhecimentos exigidas pelos empresários do setor, foram disponibilizadas como complementação curricular, mas não obrigatórias: a informática, cujo laboratório foi montado, com computadores, impressora e acesso à Internet, dispo de um técnico que ministrava aulas a funcionários (em especial professores, orientadores, coordenadores, técnicos, alguns desses resistentes a tais ferramentas) e alunos em horários previamente estabelecidos; e aulas de espanhol e inglês (mesmo sendo este já contemplado na grade curricular). Mas abarcou ainda como elemento formativo, uma das ferramentas da “qualidade total”, o chamado “5S” (organização, limpeza, autodisciplina, dentre outros), tendo sido distribuído e trabalhado um livreto em quadrinhos, que tratava desses cinco princípios. Tratou-se de intervenções (amplos mutirões) nos espaços de trabalho a que se referiu no Capítulo anterior.

Após o contato inicial com os princípios dos 5S foi organizado um dia “D” para deflagrar a investida, realizando um primeiro grande mutirão em todos os espaços da escola-fazenda. Estratégia esta compatível com um dos princípios básicos do trabalho educativo do SENAR (não somente regional) naquele período, segundo o

---

de Garcia (28/6/2006), com o título “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica”, deu ênfase à experiência coordenada pelo Departamento de Educação Profissional do Paraná, onde a desarticulação preconizada pelo Decreto nº 2.208/97 sequer chegou a ser operacionalizada.

qual o melhor modo de “aprender é fazendo”. Assim, por meio do mutirão esperava-se poder afetar de forma mais rápida as práticas dos sujeitos da escola. Logo após os foram empreendidas diversas tentativas com objetivo de formar equipes com tarefas específicas para garantir uma continuidade da condição “ótima” atingida e o uso racional do espaço-tempo individual e coletivo. Pretendia-se que essa prática coletiva pudesse afetar e transformar não somente os ambientes de trabalho e convivência, mas o ensino-aprendizagem.

A leitura indicada para fundamentar essa tentativa foi o livro de Cosete Ramos (1992) - *Excelência na educação: a qualidade total na educação* -, que alguns profissionais, em especial do ensino adquiriram. Contudo, não foram realizados estudos coletivos desse material e as equipes, constituídas de professores, orientadores e coordenadores não funcionaram por muito tempo ou sequer passaram dessas tentativas iniciais.<sup>85</sup>

Porém, o objetivo pretendido era mais amplo. Deveria ultrapassar a Unidade, suas edificações, mobílias, equipamentos e seu entorno. Esperava-se que as pessoas (empregados e escolares) subjetivassem essa programação e exercícios, condicionando-as a adotar esses “novos” hábitos e valores. Almejava-se uma mudança de conduta, outro comportamento, que viesse a afetar a vida privada de cada um, especialmente dos empregados, influenciando-os a proceder do mesmo modo em suas moradias (algumas delas haviam sido visitadas e não condiziam com os hábitos e valores implantados na Instituição). Uma mudança mental que, conseqüentemente, constituir-se-ia condição à “qualidade” de vida e de formação dos escolares.

Mesmo as equipes não dando continuidade ao trabalho, os “ensinamentos”, oriundos das práticas ali efetivadas, os quais eram considerados importantes pela direção, passaram em alguma medida a regular os espaços e os comportamentos, ainda que alguns dos sujeitos não os tenham adotado plenamente em seu cotidiano, mesmo na escola, conforme o prescrito.

---

<sup>85</sup>Segundo Silva (2002, p. 17), Cosete Ramos, vinculada em vários momentos à burocracia do Ministério da Educação e Cultura, pode ser considerada uma “ideóloga e propagadora da ‘filosofia’ da qualidade total no Brasil”. No período da ditadura militar, já vinculada àquele ministério, momento do chamado “tecnicismo educacional”, foi autora de “um conjunto de livretos intitulados ‘Engenharia de instrução’”, que preconizavam algumas ideias envolvidas no posterior conceito de qualidade total. Entretanto ele alerta para o cuidado em não se fazer uma aproximação enganosa entre as condições de produção e circulação daquele discurso e a configuração global dos anos de 1990 em diferentes campos.

A noção de qualidade total ou a chamada Gestão de Qualidade Total (GQT) na educação buscou nos anos de 1990 orientar a educação escolarizada para atender as necessidades em especial da indústria ou em organizá-la na “forma do mercado”. Nesse sentido a educação institucionalizada desempenharia o duplo papel de preparar crianças e jovens para o local de trabalho em sua crescente competitividade, mas também cumpriria a função de inculcar-lhes os postulados liberais de escolha e participação, enquanto “clientes” da educação (“consumidores”), ou seja, prepará-los com base em um “quadro mental e conceitual” que permitiria “escolhas” de profissionalização que, contudo, já estariam previamente definidas, e nesse sentido não se tratava de escolha. E, ainda, implicando uma única forma possível de conceber a educação.<sup>86</sup>

Indagou-se acerca da presença ou pelo menos de alguns entrelaçamentos entre a teoria piagetiana, em especial em sua versão construtivista em voga, e os postulados da qualidade e da gestão de qualidade total, ambos transitando nos discursos e práticas da Instituição em estudo, nos anos de 1990.

Conforme Silva (2002, p. 19), a proposição de uma gestão de qualidade dirigida às escolas, especialmente para a pública, partia do diagnóstico de que a difícil situação enfrentada pelas escolas públicas nos anos de 1990 seria decorrente de uma gestão ruim e desperdício de recursos, falta de produtividade dos professores e administradores, resultado de currículos antiquados e inadequados etc., portanto problemas técnicos, para os quais as soluções seriam técnicas (por exemplo, a privatização). Raciocínio este no qual se inseria o discurso da qualidade e da qualidade total, mas também a hegemonia que alcançou o discurso construtivista naquele momento.<sup>87</sup>

Mas não se trata somente desse aspecto, era mais ainda. Pode-se admitir não haver uma incoerência, antes certa convergência entre os discursos da qualidade e da

---

<sup>86</sup>Em análise sobre as transformações que estavam ocorrendo em meados dos anos de 1990 com a educação institucionalizada, Silva (2002, p. 11-2) iniciou o capítulo trazendo matéria publicada na um jornal de São Paulo, datada de 13 de março de 1994, que noticiava a distribuição nas escolas da rede pública daquele Estado de uma história em quadrinhos destinada a ensinar as crianças os “fundamentos do liberalismo”. Demonstra os propósitos da cartilha sobre a educação, atrelando-a aos “objetivos estreitos de preparação para o trabalho”. Por um lado, o papel da escola seria o de preparar seus alunos para a “competitividade do mercado de trabalho nacional e internacional” e, por outro, utilizar a educação “como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa”.

<sup>87</sup>No início dos anos de 1990, a escola da Fundação Bradesco, que funciona em uma área rural no município de Miranda, MS, oferecendo ensino fundamental e médio (desde os anos de 1980), implantou a proposta construtivista no ensino fundamental, como já havia adotado para outras suas escolas em outros Estados.

gerência de qualidade total, o tipo de sujeito neles preconizado e o tipo de sujeito pressuposto no construtivismo pedagógico. O “eu” presente nas propostas do construtivismo pedagógico - autônomo, participativo, responsável, racional, são atributos inscritos na ação do “novo” cidadão – capaz de resolver problemas, flexível, autônomo, do discurso da qualidade. Nesse sentido, esses dois discursos se combinariam, “ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas” (SILVA, 2002, p. 19) ao clima político e econômico reinante em meados dos anos de 1990.

Se na etapa anterior aos anos de 1990 as reformas educacionais foram criticadas, em função de ter-se descuidado do aspecto qualitativo em função do quantitativo (produção de escolas em massa, sem primar pela qualidade arquitetônica; número de professores e de alunos; número de horas de capacitação aos docentes; número de cartilhas e outros materiais didáticos produzidos), o que se buscava naquele período era garantir o acesso. Enfim, a questão que se colocava em distintos discursos referia-se à igualdade em relação aos que já possuíam acesso à escolarização básica e mesmo profissionalizante, sem tempo para pensar se “o que se estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada”, portanto, ao

[...] seu valor extrínseco - baseado essencialmente em sua escassez – havia de chegar o momento de perguntar-se pelo valor intrínseco dos ensinos convertidos em patrimônio de todos ou da maioria, isto é, os de acesso garantido e os de fácil acesso. O movimento em torno de um ensino mais ativo, mais participativo, mais centrado no interesse dos alunos, etc., pode explicar-se, em parte, em virtude desse processo e deve estender-se, de qualquer forma, como um movimento centrado nos aspectos qualitativos do ensino ou, caso se prefira, a favor da melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, o lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado e, de certo modo, agravados durante a etapa anterior (ENGUITA, 1994, p. 98).

O conceito/noção de “qualidade” tomado nos discursos da Instituição durante o período estudado, incluindo a chamada “qualidade total” inscrita no reordenamento do currículo na segunda metade dos anos de 1990, constitui uma noção que de certo modo pode ser localizada em diferentes momentos durante o século passado e entrelaçada à educação escolarizada no País, mas que não deve ser generalizada, visto que não foi sempre usada no mesmo sentido.

Indagou-se com apoio de Enguita (1995) como apareceu esta palavra que foi tornando-se “moda” a ponto de nos anos de 1990 não ser possível falar em educação

sem falar em “qualidade”. Inicialmente foi identificada somente com o orçamento em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares: custo aluno, proporção do gasto público dedicado à educação, número de alunos/por professor, duração da formação ou nível salarial do professor e outros. Enfoque este que correspondia à forma pela qual se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade. Mais tarde o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo de custo, lógica da produção empresarial privada. E em meados dos anos de 1990 se identificava antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que fosse a forma de medi-los: taxas de retenção, de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais dos rendimentos escolares e outros (obsessão que se ampliou no País neste início de século). Esta é a lógica da competição de mercado.

Essas três lógicas, entretanto, não são inteiramente substituídas uma pela outra, elas convivem em alguma medida. É esse aspecto que permite que grupos ou setores com distintos interesses possam coincidir em torno dessa “palavra de ordem”: professores que querem melhorar salários; contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e competente; e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses. Desse modo, nos anos de 1990, a palavra “qualidade” estava em moda:

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. [...]. De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum (ENGUITA, 2002, p. 95).

Contudo, o conceito/noção de qualidade é polissêmico:

O que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por

exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais (ENGUIITA, 2002, p. 107).

O sentido de qualidade que esteve presente nos discursos da Instituição, em estudo desde sua implantação, primou por uma “distinção” entre o trabalho ali desenvolvido e o tipo de técnicos formados em relação a outras instâncias de profissionalização, entretanto, sem deixar de relatar a quantidade dos profissionais ali produzidos, ainda que tenha sido quase sempre reduzida diante da infraestrutura de que dispunha. Mas foi no início dos anos de 1990 que essa noção ocupou mais espaço nos discursos da Instituição. Ao mesmo tempo em que se deu ênfase à quantidade de alunos (ofertando novas modalidades de ensino, criando mais um curso técnico, ampliando as vagas ao técnico em agropecuária em regime de semi-internato), chamou-se a atenção para a presença de uma equipe “enxuta”, porém composta de pessoas “com formação” para ocupar os cargos de direção/coordenação, cujo trabalho “qualificado e promissor” teria contribuído para o “sucesso de dias de glórias que hoje vive a Fundação” (REVISTA, 1993, p.7).

Em vários aspectos, o programa da Instituição, no início dos anos de 1990 (1991-1993), seguiu uma lógica que em vários aspectos seria a da empresa privada: a criação da figura central detentora do poder - o presidente, preocupação com a “funcionalidade e produtividade” do sistema operacional (administrativo), ênfase no máximo uso da infraestrutura disponível, no número de alunos com menos e mais qualificado pessoal, adequação dos candidatos em função de seu interesse e aptidão pelo setor primário, a publicação de seus resultados, a pesquisa atrelada a divulgação/consumo de determinados produtos agrícolas, a implantação do estágio obrigatório nas empresas do setor, após término do curso (4º ano somente para o estágio), garantindo desse modo o estágio tão proclamado, mas com a garantia de liberação dos alojamentos e evitando mais um ano de despesas com refeitório, lavanderia, transporte e outros. Primou-se naquele projeto pela “qualidade” inscrevendo-a em várias frentes entrelaçadas, dentre as quais se destacou: o processo seletivo, a reestruturação da equipe diretiva e de apoio “qualificada” e a instituição da pesquisa, prevista no Estatuto desde 1975 e não viabilizada até aquele momento.

Na gestão do SENAR-AR/MS, contando com apoio de recursos públicos, a questão da qualidade do ensino oferecido e a atenção à profissionalização média se

expressaram em inúmeras ações: na contratação de mão-de-obra especializada para selecionar os candidatos não somente “mais capazes”, mas os melhores dentre os ligados ao meio rural, buscando evitar que o investimento feito na produção de técnicos para o campo deixasse de retornar em seu próprio benefício; na infraestrutura dos espaços para as aulas teóricas e práticas - investimentos em reformas, ampliações e construções; em recursos didáticos e tecnologias (televisão, data show, máquina fotográfica e outros); na complementação do salário de professores e técnicos; na garantia de tempo integral aos professores na escola; na reformulação da grade curricular com ampliação da carga horária das disciplinas do núcleo comum e profissionalizante; da oferta e incentivo a formação em línguas e informática; dentre outros. E, simultaneamente, como visto, se buscava formar uma equipe cujos valores e práticas estivessem regulados também em conformidade pelo menos com alguns dos pressupostos da “qualidade total” e que planejassem de forma encadeada a formação/profissionalização dos escolares.

Mas para conhecer o funcionamento da escola e a dinâmica do ensino foi necessário buscar neles e em outros discursos pedagógicos, psicológicos, políticos tomados, em seus entrelaçamentos, a produção dos espaços destinados às práticas de campo/estágio supervisionado. Espaços que permitiram afirmar que a modalidade de educação oferecida no CERA objetivava a profissionalização.

### **3 Espaços de trabalho, produção agropecuária e experimentação: contestando o encadeamento entre o que se diz e o que se faz ou qual a técnica para colher bananas?**

A profissionalização dos jovens na Instituição em estudo não se deu somente nos espaços das salas de aula, laboratórios (pouco frequentados) e nas salas ambiente ou nos espaços destinados ao internato, com suas distintas programações, que buscavam oferecer-lhes uma formação integral não somente para o trabalho, mas para a vida – utopia da educação integral. Ela se fez simultaneamente em outros espaços, objeto de cuidados e variadas intervenções no período em estudo: os setores de produção. Territórios outros em permanente estado de “tensão” não somente em relação aos demais espaços, mas entre eles próprios. Também nesses lugares a questão da quantidade e qualidade do ensino e da produção, ou melhor, da produção em prol da qualidade do ensino foi tema das falas e discursos, de alunos, médicos-

veterinários, engenheiros-agrônomos, técnicos, coordenação e direção. Espaços nos quais o discurso agropecuário (relativo à teoria e prática de agricultura e pecuária) tentou assegurar seu saber, ao mesmo tempo em que foram objeto de cuidado, tomados nos discursos políticos e pedagógicos, e de variadas intervenções.

Buscou-se mapear como eram distribuídos esses espaços denominados setores de produção na escola-fazenda, quais atividades foram efetivamente neles desenvolvidas e como se produziam e reproduziam as relações com os escolares e demais espaços existentes.

O denominado “uso da terra” esteve distribuído na escola-fazenda, ao longo do período estudado, marcadamente entre culturas (arroz, feijão, milho, olericultura, dentre outras, até meados dos anos de 1990) e pastagens, além de uma área mais reduzida para fruticultura e menor ainda para horticultura. A pecuária procurou abarcar grandes e pequenas criações (bovino, suínos, avicultura, ovinocultura e equinos, piscicultura, dentre outros), com finalidade educativa e, em alguns momentos, comercializando o excedente da produção.

Dessa descrição geral pode-se afirmar que a Instituição, ou melhor, as pessoas que por ela passaram, parecem ter oportunizado aos escolares uma diversificada gama de atividades em agricultura e pecuária, objetos de conhecimento privilegiado na formação técnica em questão e condição à profissionalização. Interessou conhecer como esses espaços, de produção e reprodução de conhecimento, foram constituídos, contestados e transformados, isto é, como funcionaram não somente em sua delimitação espacial, do fazer e do saber, mas em relação aos demais espaços existentes, em especial, as salas de aula com seus discursos próprios.

No segundo Capítulo deste trabalho evidenciou-se que os espaços onde funcionaram essas práticas sequer existiam mesmo após a inauguração da Instituição em 1974. Foram sendo inventados e edificados em condições consideradas pouco favoráveis e até incompatíveis com a grandiosidade da edificação central. Sua infraestrutura, inicialmente “precária” e na maior parte do recorte temporal em estudo considerada em estado “regular” de conservação, foi elemento denunciado em discursos diversos, tendo sido questão primeira nos investimentos feitos durante a privatização.

Como abordado na parte anterior, os professores das disciplinas profissionalizantes eram os mesmos que assumiam a chefia dos setores de produção,



e, em alguns casos, existia ainda um técnico, que cotidianamente acompanhava as atividades desenvolvidas pelos grupos de alunos. Essa situação persistiu até a entrada do SENAR-AR/MS, quando os que ainda permaneciam nessa condição deixaram de ministrar aulas, exceção ao técnico do setor de topografia, que durante os vinte e dois anos de funcionamento do curso técnico permaneceu em ambas as funções.

Esses espaços sempre tiveram a dupla função de produzir e ensinar, ou melhor, ensinar a produzir, colocando em prática os conhecimentos científicos adquiridos nas disciplinas, em especial as profissionalizantes. Tarefa duplamente complexa quando se tratava não somente de ensinar a produzir, mas de produzir o bastante para contribuir efetivamente com o sustento da Instituição, sua autossuficiência. Este foi o desafio colocado a esses espaços ao longo de todo o período em estudo, mesmo que outros enunciados tenham na década de 1990 se entrelaçado ao da “autossuficiência”, permitindo-lhes outras configurações.

Tomou-se a seguir um dos materiais do início do funcionamento do curso, para descrever como funcionavam esses espaços, as relações que neles se davam, partindo em um primeiro momento dos registros efetuados pela coordenação pedagógica.

A prática habitual de aplicação de questionários para avaliar as causas do “baixo” desempenho dos escolares e o relato de seus resultados, que se iniciou em 1977 e se prolongou durante alguns anos, produzia outros desdobramentos que não somente afetos às aulas teóricas, mas também às práticas de campo. Nesse sentido, a análise das sugestões e críticas realizadas pelos alunos por meio do questionário aplicado no final do semestre resultou em reunião com professores das disciplinas profissionalizantes, cujo registro da coordenação descreveu o que foi tratado:

Aspectos a serem melhorados nas atividades de Prática de Campo: rodízio dos grupos semanalmente; estruturação dos horários; frequência deverá ser registrada 10 (dez) minutos após o horário inicial determinado, e será computada somente através das fichas de controle do técnico. (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p. 3).

Explicita-se no registro que os alunos haviam se queixado da falta de rodízio entre os setores, que os horários não eram respeitados e que não se registrava a chamada conforme prescrito, isto é, que o controle era problemático. Mas se essas eram efetivamente as queixas dos alunos, os técnicos responsáveis por esses espaços

também são descritos como insatisfeitos com a atuação dos escolares nos setores e em outros casos com o “desinteresse” constatado pelas atividades neles realizadas. Tal situação levou-os a participar de uma reunião com o “diretor executivo”, e sobre o qual a coordenação pedagógica faz o seguinte registro:

Os assuntos tratados foram sobre as dificuldades que os técnicos estão encontrando para desenvolver as atividades de Prática de Campo. A maior incidência é que os alunos não têm comparecido às atividades de Campo e quando comparecem não há interesse em desempenhar as tarefas propostas. Sugeriram aos técnicos que realizássemos reuniões com os alunos, para detectarmos os motivos de tal desinteresse. (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p.4).

A coordenação parece ter se encarregado de convocar os alunos da segunda série para a reunião sugerida pelos técnicos, com o objetivo de “diagnosticarmos os motivos da falta de interesse e frequência nas atividades de campo”. Durante a reunião, os técnicos prestaram os esclarecimentos que julgavam necessários ao “bom” funcionamento dos setores, cujo registro da coordenação explicita:

[Técnicos] esclareceram sobre: horário da prática de campo; importância da assiduidade; avaliação é através do desempenho nas tarefas desenvolvidas; falta de iniciativa da maioria dos alunos; responsabilidade; influência negativa dos colegas que não executam atividades de campo. (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p.4).

Partindo desse registro pode-se observar que se tratou de uma exposição, não de um diálogo, não somente do prescrito, mas da generalização de um retrato negativo dos escolares nas práticas de produção nos setores. No prosseguimento da reunião foi dada a palavra aos alunos e o registro explicita alguns dos comentários feitos naquele momento:

Dada a palavra aos alunos pudemos ouvir:  
 ‘O técnico tem condições de avaliar o aluno quando não comparece no campo?’  
 ‘Técnico avalia o aluno pela Cara e pelo que ele foi no ano passado.’  
 ‘Técnico não faz chamada.’  
 ‘O técnico está muito acomodado, por isso culpa o aluno.’  
 ‘Prefiro estudar topografia do que arrancar mandioca.’  
 ‘Arrancamos mandioca e cortamos banana, mas não sabemos a técnica, pois não foi ensinada pelo técnico.’ (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p.4).

Partindo desse material observam-se várias coisas, dentre elas: uma avaliação negativa do ensino-aprendizagem desenvolvida nos setores, colocando somente um deles como um local positivo de aprendizagem; a atitude de enfrentamento dos alunos diante de técnicos/professores; e uma justificativa da ausência e “desinteresse”, denunciadas pelos técnicos. A conclusão que o registro da reunião traz foi assim resumida: “Através das colocações dos alunos detectamos que: o setor de topografia apresenta maior assiduidade e interesse, por parte dos mesmos e do técnico, enquanto os demais deixam a desejar” (ATIVIDADES REALIZADAS PELA ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 1977, p.4). Os desdobramentos desse acontecimento podem ainda ter sido vários, mas, sem dúvida, partindo somente dos escritos da coordenação, objetivamente se procedeu a algumas tímidas tentativas de exigir que os responsáveis pelos setores fizessem a chamada registrando-a em fichas e posteriormente em diários de classe.

Naquele mesmo ano, uma outra forma de prática acontecia no setor da horta: tratava-se de um projeto elaborado e executado por quatro alunos do 1º e 2º anos, denominado “experimento de produção de hortaliças e legumes”. Segundo explicitam no Relatório enviado à direção, a Instituição forneceu “sementes, adubos, inseticidas, conforme o trato”, ficando com cinquenta por cento da produção. O lucro da atividade foi dividido entre os alunos. As conclusões do Relatório da Horta (1977, p. 1-2) explicitam:

Através desse pequeno experimento que nós fizemos com essa horta, nos permitiu concluir alguns dados que não nos foi dado em sala de aula e o mesmo ainda ajudou complementar mais as aulas teóricas vistas. [...]. Nós pretendemos continuar esse experimento, mas precisamos receber um pouco mais de apoio da direção na parte de assistência técnica que não nos deixou contente nessa primeira vez. [...]. Nós necessitamos de mais tempo disponível para execução do projeto porque esse que nós realizamos estava sendo fora dos períodos de atividade do Colégio, e acreditamos se o Senhor Diretor nos conceder um pouco mais de tempo para o ano, achamos que iremos realizar ainda melhor o projeto.

Demonstraram-se nessa conclusão, segundo a concepção dos alunos envolvidos naquele projeto específico, algumas questões importantes referentes ao ensino: aquisição de conhecimentos que não haviam sido oferecidos nas aulas ou até permitindo ampliá-los, em decorrência dessa prática; necessidade de “assistência técnica” (evidenciando que o que receberam de apoio do setor deixou a desejar); questionamento sobre o desenvolvimento desse experimento fora dos horários

previstos para aulas e práticas de campo (que juntos totalizavam em média 8 horas/dia); prática de pesquisa e de trabalho em grupo; e gestão do próprio espaço-tempo; dentre outras. Esses projetos/experimentos, mesmo constituindo estratégia interessante ao ensino em geral e em especial ao profissionalizante, e que permitiam o desenvolvimento de aspectos que no final dos anos de 1990 serão colocados nos discursos educacionais como indispensáveis, parecem não ter alcançado regularidade na Instituição.

Desde o início do funcionamento do curso técnico e até final dos anos de 1980, um único texto poderia descrever o estágio supervisionado. Repetiu-se com ele o mesmo enunciado: “o estágio sob a forma de prática de campo”. Enunciado que estava em conformidade com a legislação educacional da época, ainda que fora do tempo curricular fossem incentivadas práticas de estágio em empresas, o que não se tornou uma norma até início dos anos de 1990. Afinal deve-se acrescentar, em relação ao tempo, que fora do período curricular sobrava parte das férias, já que também nas férias havia escalas para manutenção das culturas e criações.

Veja-se como no início de 1979 foram estabelecidas as “instruções gerais” para a prática de campo, procurando corrigir e tornar norma alguns dos aspectos que haviam sido alvo de contestação dos escolares na reunião com técnicos em 1977, citada parágrafos antes.

O documento denominado Instruções Gerais: Prática de Campo (1979, p.1), o mesmo texto reproduzido por mais de uma década com raríssimas modificações, definia: “O estágio supervisionado, sob a forma de Prática de Campo visa proporcionar melhor formação profissional dos educandos, dando-lhes vivência com problemas reais dos trabalhos agropecuários”, estabelecendo cinco setores como básicos: agricultura, zootecnia, mecânica, olericultura e topografia. Adotando o sistema de rodízio, sugerido anos antes pelos alunos, em grupos previamente fixados, afirmava que “cada grupo terá oportunidade de passar no máximo de quatro vezes e mínimo três vezes por setor”. Naquele ano, especificamente, o documento trouxe algumas observações diferenciais referentes aos alunos que faltassem às escalas de férias e à ausência dos cursos do SENAR, que deveriam ser feitos pelos interessados nos períodos de férias.

Os critérios adotados para avaliação estavam baseados na execução das tarefas nos setores, sendo as notas a elas condicionadas nos seguintes termos:

- a. Tarefa não realizada: nota 0 (zero);
  - b. Tarefa parcialmente realizada: nota 4 (quatro);
  - c. Tarefa regularmente realizada: nota 6 (seis);
  - d. Tarefa bem realizada: nota 8 (oito);
  - e. Tarefa muito bem realizada: nota 10 (dez).
- (INSTRUÇÕES GERAIS: PRÁTICA DE CAMPO, 1979, p.1).

A avaliação dessas tarefas ficava a cargo das chefias dos setores. Porém, não há referência no documento sobre os critérios adotados pelos setores para definir que algo estava por exemplo regular ou bom, diferentemente do que se tentava fazer com a elaboração das provas, interferindo nos critérios de formulação das questões, na sua coerência com o trabalho desenvolvido nas aulas ou as bancas de recuperação e outros. Também não foi encontrado material que apontasse qualquer cumprimento da exigência de um registro por parte dos escolares sobre as atividades desenvolvidas e os conhecimentos utilizados ou adquiridos. Entretanto, o estágio supervisionado naquele momento e até 1991, concebido como prática de campo, tinha regulamentado como forma de avaliação conclusiva a elaboração de um relatório, desde a reestruturação curricular feita em 1979.<sup>88</sup>

Tanto as faltas dos escolares quanto o comportamento dos técnicos geraram vários escritos da coordenação. Dois desses materiais produzidos em 1980 expressam a dinâmica que se tentava normalizar, em especial, afetas ao ensino oferecido pelos técnicos. No documento denominado Orientação pedagógica para o estágio supervisionado (1980, p. 1) foi estabelecido como o técnico deveria proceder: “Os grupos deverão ser acompanhados pelo técnico para que o trabalho não fique ocioso e improdutivo. O técnico deverá fazer a chamada direta no diário para evitar reclamações e alegações em relação à presença na atividade prática”.

Em alguns setores, diferentemente dos espaços destinados às aulas teóricas, por causa da realização de várias atividades ao mesmo tempo e em locais distantes, os alunos podiam se aproveitar da ausência do técnico para não trabalhar e, ainda, repetia-se o problema do registro da presença que dava margem aos alunos de questionarem as faltas registradas. Pelo explícito no documento de orientação do estágio, a necessidade de acompanhar de perto as atividades dos alunos gerou mais uma prescrição:

---

<sup>88</sup>A nova estrutura pedagógica proposta e aprovada em 1979, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação/MT, conforme Of. 52/78-DE/FCERA (1978), propunha toda uma reorganização do processo avaliativo e reduzia nas chamadas “práticas de campo”, a avaliação a “um trabalho escrito (relatório)”.

O estágio supervisionado sob a forma de prática de campo exige por lei, que seja realmente supervisionado. Decorre daí que o técnico deverá acompanhar os grupos a fim de supervisionar e orientar o trabalho. Dessa forma decorrerá um resultado mais positivo, mais coerente com o que chamamos de estágio supervisionado, e conseqüentemente um rendimento satisfatório do projeto em ação. (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1980, p. 1).

Apelando à força da lei, tentava-se fazer com que a atividade prática fosse supervisionada e orientada pelos técnicos, que esses territórios deixassem de produzir a chamada “revolta” nos escolares (e disso, a necessidade de intervenções da coordenação pedagógica), além da difícil tarefa que se colocava aos responsáveis pelos setores de planejar a produção, distribuir as tarefas e controlar os grupos de escolares para que efetivamente cumprissem as atividades (não ficassem à sombra de uma árvore, naquele calor que habitualmente beirava os 40°C). Afinal, supervisionar era entendido como mais do que isso. Essa dificuldade se inscrevia, portanto, e ainda, no campo conceitual, visto que a prática de campo e o estágio supervisionado eram noções que até início dos anos de 1990 se correspondiam e, entretanto, as prescrições eram feitas ora em nome de uma ora de outra, e as exigências para que tais práticas pudessem ser consideradas estágio foram sempre bem maiores. Ou, sob a ótica das prescrições e suas exigências, parece que se lançava mão do estágio supervisionado como recurso para estabelecer o acompanhamento e a orientação “técnica” indispensável ao fazer.

O segundo item dessa orientação pedagógica investia em uma hierarquia de cobranças e de controles mútuos, visando a fazer tais espaços funcionarem de forma melhor ou mais de acordo com o discurso pedagógico e tratava da questão crucial dos registros, que ao que pareceu constituíam um elemento de resistência dos técnicos e/ou responsáveis:

[...]. - Os diários de classe de prática de campo, serão vistados mensalmente [pela coordenação pedagógica]. – Os técnicos serão cobradores diretos e constantes dos alunos, exigindo que se cumpra o estabelecido. – Os coordenadores dos setores, por sua vez, cobrarão o rendimento de seus projetos através dos técnicos. [...]. A orientação pedagógica se coloca inteiramente à disposição de todo o departamento técnico para a elaboração pedagógica dos projetos a serem elaborados. (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1980, p. 2).

A necessidade de elaborar projetos (papel atribuído aos coordenadores dos setores que em alguns casos eram os próprios técnicos), a exigência de escrituração das presenças e conteúdos em diários de classe constituíam tarefa que, pelo explicitado, não vinham sendo praticadas em conformidade com o discurso pedagógico, exigindo não somente serem regulamentadas como, também, disporem de ajuda especializada para serem efetivamente concretizadas. O que se colocava em questão pode ser assim formulado: como exigir do aluno alguma coisa que sequer tem escritura, algo não planejado, e, mais ainda, sem supervisão, orientação e avaliação, instrumentos e processos garantidores de uma efetiva “mudança de comportamento” pretendida (neste caso, conforme projeto do setor).

Mas era mais ainda. Existiam os mutirões. E nesses momentos tratava-se menos de acompanhamento e orientação, tratava-se de prática de campo mesmo, sem meios termos, trabalho duro, que a convocação feita em 1980 faz ver. Tratava-se da “colheita de arroz e milho”, por cinco dias, cujo benefício foi assim definido: “40 horas (incluídos os dias normais de campo)” (CONVOCAÇÃO, 1980, p. 1). Muitos não compareceram e os faltosos tiveram de assumir seus atos por meio do que estava em falta, isto é, mão-de-obra, trabalho, e dessa necessidade o cerceamento do espaço-tempo, conforme explícito em Comunicado:

A) Os alunos abaixo relacionados estão convocados para o trabalho de sábado, para recuperarem as horas que não trabalharam na escala de colheita. [relação nominal por série dos 43 alunos faltosos]. B) Os alunos abaixo relacionados estão impedidos de descerem neste final de semana [para a cidade] por determinação do diretor do DEPE [segue uma relação nominal de 4 alunos e de quase todo o 1º B]. C) Os alunos abaixo relacionados estão dispensados do trabalho do sábado [segue uma relação nominal de 70 alunos mais uma parte do 3º ano]. Os alunos que não estão incluídos no item B terão autorização com o Tenente [nome pelo qual chamavam o inspetor de alunos que era tenente do exercito aposentado]. (COMUNICADO, 1980, p. 1-2).

Após essa explicitação das dificuldades que constituíam esses acontecimentos na escola, que não podiam esperar, e as atitudes dos alunos recusando-se ao “benefício” proposto, duas frases finalizam o Comunicado (1980, p. 3): “O homem é livre por consciência e não por aquilo que o deixam fazer” e, em seguida “Vale a pena ser um fósforo que não falha”. Para quem soube ler talvez tenha servido de alívio pensar que a liberdade não estaria necessariamente impedida de se fazer, mesmo estando seu espaço-tempo plenamente cerceado, ao mesmo tempo em que

estaria garantido o dever primeiro do trabalho, o “fósforo que não falha”. A atividade do sábado, quem sabe do domingo, com a presença dos faltosos da semana, talvez tenha garantido o término da colheita.

No Relatório (1981, p. 4-5), a coordenação pedagógica traça um breve retrato do entendimento naquele momento adotado sobre os discentes da Instituição ao diretor executivo:

No geral, os jovens estudantes do Centro de Educação Rural de Aquidauana têm um comportamento regular, embora falte formação, dada a origem e o nível social. No desempenho do trabalho, há a falta de hábito para exercer atividades práticas cabendo então à escola oferecer condições para que o aluno se integre ao currículo pleno, adquirindo hábitos relativos à profissão que procura alcançar.

O material deu ênfase à condição social dos jovens, mais uma vez homogeneizada, como causa para explicar suas atitudes e comportamentos e, pela mesma lógica, evidenciou que o trabalho não se constituía para eles um hábito, falta que cumpria à escola cobrir pelo ensino. Esse tipo de discurso produzido e reproduzido na Instituição pode ter contribuído em alguma medida para que no início dos anos de 1990 se adotasse como atributos essenciais e como critério decisivo de seleção dos jovens que ali poderiam estudar a “aptidão” e o “interesse” pelo trabalho e pela atividade agropecuária.

O discurso científico produzido e reproduzido nas salas de aula ou aulas teóricas (algumas práticas) nas disciplinas profissionalizantes enunciava, na Instituição dos anos de 1980 e mais acentuadamente dos anos de 1990, a necessidade de tecnificar a produção agropecuária, utilizar os saberes da genética (de animais) e tecnologias de ponta disponíveis, que incluía também formas específicas de manejo, como condição ao desempenho profissional do técnico e à produtividade esperada do setor. Porém, a situação apresentada em alguns documentos evidencia que o que se observava e vivenciava em vários setores da escola era quase o inverso do preconizado em sala de aula: constatava-se uma ausência de infraestrutura, de tecnologia, de equipamentos e materiais até mesmo os considerados básicos, como adubo ou alimento às criações.

Desse modo, esses espaços destinados às práticas agropecuárias foram volta e meia lugares de resistência e contestação. Os profissionais (médicos-veterinários, engenheiros-agrônomo ou técnicos) estiveram como que no *front* em vários



momentos, tentando modificar as condições de funcionamento desses setores, enfrentando as críticas dos alunos e o poder local ou se omitindo em assumir os problemas (falta de material, de alimento, de medicamento, de adubo, a cobrança dos alunos pelo acesso às técnicas e tecnologias atualizadas ou contra o trabalho braçal ou de “peão”, dentre outras), ou fazendo ora uma coisa ora outra, ou as duas ao mesmo tempo, conforme documentos nos próximos parágrafos evidenciam.

Como descrito anteriormente, as edificações destinadas à criação e ao manejo dos animais foram “improvisadas” com materiais locais e/ou pela reforma em antigas instalações das chácaras existentes na Colônia, desapropriada para instalação da escola-fazenda. No Relatório de atividades e planejamento do setor de Zootecnia datado de 1981, portanto, seis anos após início do funcionamento do curso técnico e momento considerado da primeira “grande crise” financeira da Instituição, encontra-se uma descrição detalhada dos “subsetores” ligados à zootecnia. O médico-veterinário responsável descreveu à direção a situação em que recebeu o setor. Destacou-se parte dessa descrição:

A avicultura, com 140 aves de postura, criadas num sistema precário, num galpão de ‘pau a pique’ coberto de sapé, sendo as aves não especializadas, com uma produção mínima e insignificante. A suinocultura, sendo os animais criados em um ‘chiqueiro’ sem condições de higiene e sanidade. [...]. O setor de bovinos, não contava com animais de propriedade da Fundação, e sim com animais emprestados que serviram para uma pouca produção de leite e aulas práticas para os alunos do curso regular e de treinamento de mão-de-obra. Estes animais foram adquiridos posteriormente (RELATÓRIO DE ATIVIDADES E PLANEJAMENTO, 1981, p. 1).

Em seguida, o relatório descreveu como se encontrava o setor naquele momento, explicitando ainda outros problemas como a falta de autonomia e o descaso da direção às tentativas empreendidas para melhorar o “precário estado” do setor:

Atualmente o setor de zootecnia encontra-se em precário estado, tanto na parte produtiva quanto em aulas práticas, conforme relatamos a seguir: 1) Avicultura a) Frango de corte – com um abate de 400 frangos em 80 e apenas duzentos no primeiro semestre de 1981, isto devido a falta de ração e condições técnicas, pois sempre que solicitado era alegado falta de verbas [...]. c) Suinocultura – este sub-setor já foi o de maior produção nesta Fundação. Em relatórios anteriores e pedidos verbais, explanamos que havia necessidade de adquirir matrizes e reprodutores [...]. Não fomos atendidos [...]. d) Bovinocultura - o estado geral dos animais é satisfatório [...], o manejo julgamos inadequado, superado e incompatível com

técnicas modernas. Não há seleção adequada, não há definição de finalidade de criação e a produção de leite insuficiente, estagnada. Atualmente prestamos ‘apenas’ assistência clínica e profilática, ficando o manejo por conta da capatazia conforme determinação do Diretor em exercício. Tentamos implantar um sistema conforme planejamento, porém o mesmo nunca foi analisado pelos responsáveis administrativos (RELATÓRIO DE ATIVIDADES E PLANEJAMENTO, 1981, p. 2-3).

O retrato caótico traçado nesse relato sobre a produção pecuária foi relacionado não somente a problemas de ordem financeira, mas considerado agravado por questões de ordem administrativa, desrespeito à hierarquia, vícios e outros, ou melhor, relações de forças que interferiam no funcionamento do setor, e conseqüentemente da produção e do ensino, como claramente explicitado nos “comentários gerais” do Relatório (1981, p. 4):

Vemos atualmente no CERA, na parte empresarial, problemas que atingem diretamente ou indiretamente a produção, problemas estes que nos levam ao desânimo e ao descrédito. A falta de organograma que seja de conhecimento pleno de todos os funcionários, ocasiona um desrespeito hierárquico. Pessoas alheias ao setor ‘dando ordens’, desrespeitando as chefias. Subalternos com vícios de trabalho, desenvolvendo atividades a seus prazeres, faltando constantemente ao serviço, não cumprindo as ordens, má vontade no desenvolvimento das tarefas, não respeitando cronogramas estabelecidos.

Na zootecnia, mas não apenas naquele setor, expressavam-se formas distintas de lidar com as criações. De um lado os trabalhadores que faziam o manejo das criações, com seus valores, hábitos e práticas e, de outro, o saber do médico-veterinário, do zootecnista, do técnico. O Relatório explicita como esses trabalhadores locais resistiam ao saber do responsável, recusando-se a seguir suas orientações. Se esses acontecimentos se davam no cotidiano do setor naquele momento pode-se pressupor que os grupos de alunos que por ali passavam durante a semana participavam em alguma medida dessas mesmas práticas conflitantes. Entretanto, não se pode afirmar neste trabalho de que modos podem ter subjetivado esses acontecimentos dos quais participavam. Não sendo objetivo deste trabalho a investigação desses modos de subjetivar as programações, pode-se apenas especular que várias eram as possibilidades, dentre as quais: assumir uma “atitude” de técnico com o saber científico que deveria conformar sua identidade, ou titubear diante do saber do trabalhador, ou ainda, em algumas situações, lançar mão desses dois saberes, ainda que fossem colocados naquele discurso científico como excludentes e

em total oposição ao que seria correto adotar, ou, sequer dar importância a tais ocorrências, e outras.

Embora o retrato traçado estivesse repleto de imagens pouco alentadoras e seguisse ainda explicitando certa “rejeição”, “críticas”, “ausência de estímulo” ao setor, o Relatório (1981, p. 5) afirmou ser possível, com o apoio administrativo e maior autonomia, alcançar uma “quase autossuficiência”, condicionada a um pressuposto, qual seja: se “mundo do ensino, o miniprodutor e a empresa” constituíssem “um único grupo-produção e desenvolvimento”.

Porém, era mais complexo ainda o problema e ultrapassava as fronteiras dos setores destinados à produção na Instituição, conforme explicitado em um projeto de bovinocultura elaborado em 1987:

[na região de Aquidauana]. Predomina, todavia, nesta atividade a exploração extensiva, com o aproveitamento dos campos naturais e a utilização de tecnologia de baixo nível, resultando na obtenção de índices baixíssimos de produtividade. A Escola de 2º grau da Fundação CERA, como entidade voltada para o setor agropecuário, quer como centro de divulgação de tecnologia, assume papel de relevante importância para o desenvolvimento da pecuária de corte no Estado [...]. A Escola defronta-se com o problema da falta de pastagem para o seu rebanho bovino, já que a maior parte da área de pastagem existente encontra-se degradada [...] suas instalações são precárias e não propiciam condições para o manejo adequado do rebanho e em decorrência disto, a Escola se vê cada vez mais alheia ao processo de tecnificação por que passa a atividade pecuária no Estado se dilacerando cada vez mais do preenchimento do papel que lhe é devido no desenvolvimento da pecuária bovina no Estado de MS (FCERA/PROJETO DE BOVINOCULTURA DE CORTE, 1987, p. 15).

O documento fundamentava-se no discurso da agropecuária daquele momento, pelo qual se tornava imprescindível a “tecnificação” da produção pecuária, cuja ausência era reconhecida como existindo não somente na prática produtiva da escola, mas também nas propriedades rurais da região, para as quais a escola deveria ser referência. Evidenciava-se desse modo uma contradição difícil de enfrentar ou escapar, visto que nos setores esse enunciado e o fazer cotidiano se entrelaçavam. Colocar em evidência toda uma série de carências, possíveis de serem identificadas pelo crivo da ciência, constituía também condição para enfrentar e justificar não somente a necessidade de investimentos no setor de zootecnia, função a que se prestava a elaboração de mais aquele projeto, prática corriqueira ao longo dos anos de 1980, mas também as limitações de oportunizar aos escolares práticas condizentes com esses mesmos discursos.

A elaboração de alguns desses projetos contaram com a colaboração de alunos e em suas execuções quando aprovados, no período em que a Fundação era mantenedora do Centro, como tentativa de enfrentamento às constantes limitações de recursos, que afetavam diretamente as atividades dos setores de produção. No arquivo institucional encontra-se uma série de projetos elaborados, que constituíram tentativas de melhorar a “autossuficiência” institucional e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem. Mas, via de regra, nos projetos consultados, foi a qualidade do ensino-aprendizagem e a manutenção do internato (alimentação em especial) os argumentos utilizados como justificativa à necessidade de melhorar as condições de funcionamento desses setores.

Seguindo esses escritos pode-se admitir que em alguns momentos e para alguns dos escolares essas iniciativas e práticas fizeram parte da profissionalização. Podem ter permitido que experimentassem as limitações concretas, as buscas por alternativas diversas, por meio da elaboração desses projetos, por exemplo, o Projeto Agropecuário de 1984, citado no Capítulo anterior, elaborado em conjunto com alunos da 3ª série, que implicavam também a aplicação de diferentes conhecimentos técnicos (diagnóstico da situação, necessidade e possibilidade de ampliação e outros).

Nesse sentido, a elaboração conjunta desses instrumentos, prescritos ou não, constituiu parte do programa de profissionalização que podem ter contribuído para ensiná-los a avaliar instalações agropecuárias, serem capazes de evidenciar suas limitações e, também, projetar melhorias, ainda que, ou exatamente porque, somente alguns desses projetos foram aprovados e a maioria deles inviabilizados, levando-os a tentarem de outros modos, com outras instituições, públicas e/ou privadas, que faziam outras exigências e que implicavam outros conhecimentos e outras formas de sistematização; ou, ainda, como no projeto/experimento da horta desenvolvido pelos alunos.

Tratava-se naquele final de década, também, de certa indefinição do tipo de técnico que se pretendia produzir, sendo esta indefinição explicitada em Revista (1982, p. 3), como uma “deficiência” existente na Instituição:

A Escola ainda não possui uma definição perfeita do perfil do Técnico a formar. Neste sentido, a atual Diretoria está procurando definir esse perfil, através de contatos com órgãos governamentais, entidades privadas, classes produtoras [espaços estes onde muitos técnicos formados na

escola estavam empregados], a fim de coletar subsídios que permitam manter uma escola atualizada, tornando-se dinâmica e eficaz em sua atividade fim.

Registrava-se desse modo que havia despontado a necessidade de buscar no mundo do trabalho a definição do tipo de técnico que a escola devia formar. Aspecto este que irá se tornar lugar comum nos discursos políticos e pedagógicos da Instituição nos anos de 1990.

Nesse sentido, a publicação elencou ainda dentre as “deficiências” daquele momento a concessão de estágio e cursos extracurriculares, considerados fundamentais para a formação adequada dos alunos, conforme explicitou:

[...] a atual diretoria já está promovendo uma estruturação nesta área, procurando ministrar estágios e cursos, em convênio com empresas privadas, fora do horário escolar, conforme determina a legislação vigente. Os estágios e cursos devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático e aperfeiçoamento técnico-científico. Entretanto, é muito difícil para qualquer escola se aparelhar ou se equipar o suficientemente com vistas a oferecer todas as informações necessárias ao aluno para capacitá-lo a exercer com maior otimização suas atividades profissionais. Em decorrência, a realização de estágios obrigatórios e supervisionados, darão ao aluno conhecimento e segurança suficientes para enfrentar fundamentalmente a vida (REVISTA, 1989, p. 3).

Ao descrever a necessidade da oferta de cursos complementares e a reestruturação do estágio, explicita-se que essas não eram práticas comuns na Instituição, ao mesmo tempo em que se evidencia não ser uma possibilidade ou prioridade atender aos reclames dos coordenadores dos setores de produção, investir assim na preconizada solução: tecnificar a produção em todos os níveis e disso melhorar o ensino em seu aspecto prático.

Esses materiais, registros da coordenação, relatório e projetos dos anos de 1980, permitem evidenciar a ressalva feita desde os anos de 1920 no País sobre a difícil tarefa que teriam de enfrentar os que se dispusessem a efetivamente investir em uma educação para o trabalho. A referência aos estágios nas empresas inscrita nos reclamos do discurso político do final dos anos de 1980 na Revista será a saída encontrada, não somente na Instituição em questão, para tentar resolver esse impasse nas instituições de profissionalização, quanto à formação mais próxima a que o

mundo do trabalho estava a exigir. Mas ela também mostrará rapidamente seus limites.

A preocupação com os conhecimentos e habilidades que o trabalhador deveria ter adquirido durante a formação escolarizada e o lugar que ocuparia no mundo do trabalho constituiu presença constante nos discursos pedagógicos ligados à educação profissional no país, e no caso em estudo dizia respeito a uma caracterização do “perfil do técnico” a ser formado.

A indefinição do “perfil” caracterizada como deficiência da Instituição na publicação de 1989 foi alvo de cuidado na gestão seguinte da Fundação. No Plano Global de Ensino (1991, p. 52), encontra-se elencado em forma de ações, relativas ao comportamento, que o técnico ali formado deveria ser capaz de:

1. Desempenhar atividades relacionadas com a habilitação profissional adquirida.
2. Demonstrar criatividade que vise ampliar o campo de experiência humana.
3. Ser capaz de renovar métodos e técnicas de trabalho para redução de esforço e maior produtividade.
4. Reconhecer o trabalho como fonte de sustentação e desenvolvimento pessoal.
5. Demonstrar espírito científico de pesquisa, frente a problemas apresentados dentro da Agropecuária.
6. Preservar e dinamizar a cultura brasileira.
7. Promover ações que propiciem a valorização do Técnico em Agropecuária.

Sobre essa caracterização profissional não foram encontrados materiais que esclarecessem “como” se chegou a tal definição. Observa-se no registro a presença de conhecimentos e habilidades amplas relativas ao trabalho e à vida e mais específicas que evocam a pesquisa, o domínio e a renovação de métodos e técnicas. Dessa relação podem-se destacar dois aspectos, como sendo permanentemente reproduzidos nos discursos desse período: o trabalho e a pesquisa.

Além das mudanças produzidas com relação às aulas teóricas e o apoio multidisciplinar, em relação ao ensino, as práticas sofreram intervenções profundas. A “dificuldade de adaptação ao sistema educacional” que justificou a reformulação do processo seletivo no início dos anos de 1990 dizia respeito a vários aspectos, mas em especial a certa aptidão dos jovens ao trabalho ou a “falta” dela, mais especificamente, ao trabalho desenvolvido nos setores de produção.

Com a “nova” programação que se instaurou no período 1991-1993, a direção de ensino, que ao longo dos anos de 1980 pareceu desempenhar uma função mais burocrática ou de apoio à coordenação nos momentos de decisões, apareceu como

decisiva, desempenhando o papel que anteriormente fora desenvolvido pela coordenação pedagógica. Naquele momento, o discurso pedagógico colocou em destaque a necessidade de diferenciar as “práticas de campo” e o “estágio supervisionado”.<sup>89</sup>

A prática de campo mereceu naquele início de década uma atenção especial por parte do departamento de ensino/coordenação pedagógica. Foi registrada em 1991 a existência de doze setores funcionando e contando com as seguintes “práticas de campo”: bicho-da-seda, piscicultura, avicultura, suinocultura, ovinocultura, campo agrostológico, agricultura, horticultura, agroindústria, topografia, fruticultura e viveiro; momento em que os alunos cumpriam quatro períodos de práticas de campo, em rodízio por esses setores. Com a mudança na grade curricular, diminuiu-se essa carga horária, funcionando em 1993 com dois períodos para alunos do 2º e 3º anos e três períodos para as 1ª séries (RELATÓRIO DO DEPARTAMENTO DE ENSINO, 1993).

As linhas gerais das intervenções realizadas em relação às práticas de campo desenvolvidas nos setores de produção foram descritas pela direção de ensino e publicadas nos Anais (1993), com o título Trabalho de campo: instrução x educação. Inicialmente a matéria tornou visível o diagnóstico das condições em que se encontravam as práticas nos setores de produção, destacando que era concebida por alunos e técnicos como mero serviço de “peão” (termo que expressava um trabalho e um saber menor, não especializado) não constituindo, desse modo, um espaço efetivamente educativo (ou até deseducativo), e motivo de “revolta dos escolares”:

Ao assumirmos a Direção de Ensino da FCERA, entre outras questões, uma que exigiu de nós uma atenção especial, foi em relação ao trabalho de campo dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: o trabalho de campo era visto tanto pelo aluno como pelo técnico de campo, como um serviço de peão que cumpre as ordens e não questiona ‘como’ nem ‘porque’ os alunos faltavam muito e sempre estavam revoltados: a aprendizagem da técnica era falha e o processo ‘educar’ o aluno para o trabalho, não existia (SANTOS/ANAIS, 1993, p. 88).

---

<sup>89</sup> Os materiais disponíveis e tomados desse período passaram a ser identificados como “departamento de ensino” ou “direção de ensino”. Além dessa modificação na estrutura da equipe, que passou a incluir, além da coordenação, a equipe multidisciplinar, destacou-se o fato de que no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 a profissional que desempenhava a função de Assessora de Relações Estudantis (coordenadora pedagógica) era a mesma que assumiu a função de Direção de Ensino no período 1991-1993, passando assim a definir as linhas gerais da prática educacional desenvolvida nesta gestão.

A matéria passou então a relatar a proposta que se desenvolveu com vistas a reordenar as práticas de campo e, ao mesmo tempo, moralizar aqueles territórios sem lei, frequentemente contestados. A “nova” orientação prescrevia a utilização das salas-ambiente antes do início das atividades, momento no qual os técnicos deveriam passar aos alunos as tarefas a serem realizadas no período, em conformidade com a metodologia de “análise de tarefas” (“passo a passo”), aplicada, também, como descrito na parte anterior, a outras atividades desenvolvidas pelos alunos (limpeza dos ambientes, uso do refeitório e outras):

Nossa proposta à equipe técnica e os alunos foi: implantar um trabalho de campo, com acompanhamento de um técnico instrutor, na seguinte dinâmica: - orientar o aluno através de aulas em salas ambientes antes de iniciar os trabalhos de campo; - mostrar a análise de tarefas dos serviços antes de serem executados, acompanhando e orientando na execução das mesmas; - avaliar os serviços do aluno, através de ficha própria onde constam a etapa da tarefa, seu desempenho e participação; - no final de cada rodízio [mudança de setor], instrutor e alunos sentam para discutirem/analísarem e fecharem a ficha de avaliação (SANTOS/ANAIS, 1993, p. 88).

Estabelecia-se desse modo uma possibilidade de controlar as práticas naqueles espaços de revolta. Com uma tal metodologia, podia-se avaliar o desempenho do aluno ou grupo de alunos em cada etapa da tarefa realizada e no mesmo exercício controlar e avaliar o desempenho do técnico, forçando-o a acompanhar mais de perto o que se realizava nas atividades do setor.

A mudança exigiu a capacitação dos técnicos nesses “novos” saberes, implicando como visto na parte anterior, a participação de cursos em conjunto com toda a equipe de ensino e desses conhecimentos à elaboração de suas análises funcionais e o planejamento do setor, mas também a definição de como deveria ser o acompanhamento e avaliação das atividades, que incluía a participação dos alunos e a garantia de avaliação/revisão periódica desse trabalho, como relatado na matéria a seguir:

**Metodologia** utilizada: oferecimento de cursos aos técnicos instrutores sobre: ‘Competência Social para o trabalho’, ‘Análise funcional e de tarefas’, ‘Relação inter-pessoal no trabalho’; - Definição de fichas de acompanhamento/avaliação; - revisões periódicas com a equipe para avaliação do trabalho, levantamento de falhas/buscas de soluções/novas posturas.

**Resultados obtidos:** conciliação e integração da instrução com a educação, com a certeza de não mais poder haver dissociação de ambos; -



avaliações mais justas e participativas; - a produção tem colhido resultados mais positivos já que existe o prazer na realização das práticas de campo; - satisfação pessoal do aluno quanto a aprendizagem das técnicas agropecuárias associadas a sua formação pessoal, com competência para o trabalho (SANTOS/ANAIS, 1993, p. 88).

Os resultados foram considerados os melhores, dentre eles, citou-se a “certeza” de não ser possível desvincular “instrução” de “educação” (pelo menos era preciso colocar essa certeza nas falas e nos escritos). Mas, enfim, estavam os setores de produção a partir daquele momento liberados da difícil incumbência de oferecer “estágio supervisionado”, o que não significou como visto nas citações dos parágrafos anteriores, um alívio em relação ao modo correto de ensinar e avaliar, mas exatamente o contrário disso.

Com a aprovação de uma nova grade curricular a partir de 1992, implantou-se o quarto ano no curso destinado especificamente ao estágio supervisionado. Objetivou-se com a mudança “levar” o aluno a cumprir estágio em empresas agropecuárias, como condição a sua habilitação:

No 4º ano, através da formação recebida nos anos anteriores, o estágio realizado na empresa, habilitará legalmente o concluinte a exercer sua profissão de técnico. [...]. Os concluintes do curso técnico ingressarão nas empresas como estagiários, sem vínculo empregatício. (NORMAS REGULAMENTARES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1992, p.1).

Desse modo, diferenciando prática de campo de estágio supervisionado, este precisou ter sua identidade própria definida. Na reformulação do Regimento Escolar (1992)<sup>90</sup>, ocorrida naquela gestão foram então prescritas as normas que o regulamentariam.

O Estágio Supervisionado dentro do sistema de ensino profissionalizante, é o treinamento em serviço, acompanhado e avaliado, visando uma formação profissional qualificada para o mercado de trabalho competitivo. (NORMAS REGULAMENTARES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1992, p. 1).

Previa-se nesses termos o acompanhamento do estagiário por parte da escola, para supervisioná-lo, por meio de “visitas periódicas ao campo de estágio” e entrevistando o chefe imediato do estagiário na empresa:

---

<sup>90</sup>O Regimento Escolar foi enviado à Secretaria de Educação em 1991 e aprovado conforme Portaria nº 180/92/SED/CGE/CVE, de 24 de abril de 1992, disponível no dossiê CEE.

O estagiário será acompanhado pelo técnico supervisor da escola que verificará se a programação está sendo observada, que colherá informações sobre o estágio e saberá acerca do grau de satisfação da empresa com o trabalho do estagiário [...]. Essa visita servirá para orientação do estagiário no sentido de cumprimento do plano de estágio. Juntamente com a empresa, o estagiário será melhor orientado para o exercício da profissão (NORMAS REGULAMENTARES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1992, p.1).

Portanto, escola e empresa, juntas, analisariam dois “conteúdos”, segundo idealizado pela escola: primeiro, o comportamento ético e social do quase técnico; segundo, seu desempenho teórico-prático. Tratava-se de uma preocupação com a satisfação da empresa e disso com o que a escola estava produzindo em termos de profissionalização visando ajustar, se necessário, as práticas educacionais, pois o inverso constituía um contrassenso.

Não foram encontrados registros dos estágios/supervisão realizados nas empresas naquele período. Mas, tendo sido implantado nesse formato em 1992 e no final do ano seguinte, a escola foi concedida à administração do SENAR-AR/MS, talvez tenham sido escassas as experiências neste sentido.

Observaram-se nos fragmentos sobre o estágio algumas mudanças no discurso produzido na Instituição. Não se tratava mais de falar em “desenvolvimento”, noção utilizada enfaticamente nos discursos dos anos de 1970 e ainda nos de 1980, servindo de argumento para justificar os investimentos em educação escolarizada (que afinal em alguma medida ainda se repete), mas colocava-se ênfase no “trabalho competitivo”. Também se destacou o uso do termo “competência” para o trabalho nas práticas desenvolvidas nos setores e não mais a “qualificação”. O que a colocação desses “novos” termos poderia representar de tão importante naquela programação?

Com apoio de Enguita (2002, p. 105) pode-se afirmar que, além das mudanças em termos como “qualidade”, outros termos mudaram correlativamente, pois, se antes se vinculava a educação ao objetivo do “desenvolvimento”, passou-se a vinculá-la ao da “competição”, mas “[...] esse deslocamento tampouco é inocente, pois enquanto o desenvolvimento é o objetivo dos países pobres, a competitividade é dos países ricos”. Nesse sentido, esse projeto de educação instaurado na Instituição do início dos anos de 1990, com sua ênfase na qualidade do ensino oferecido e na “modernização” da Instituição, não poderia estar reproduzir em seus discursos termos que não mais expressavam o momento histórico. Desejava-se fixar, como

inscrita na proposta de educação oferecida, uma profissionalização capaz de oportunizar aos jovens ferramentas para enfrentar a sua atualidade.

Assim, também o termo “competência” pode ter se prestado a demarcar a vinculação da profissionalização oferecida no CERA a um trabalho que passava a dar ênfase à “capacidade para saber atuar em situações de imprevisto, para diagnosticar situações imprevisíveis, elaborar soluções e tomar decisões”, no sentido descrito por Cunha (2001, p. 150), sobre a definição do termo dado no final dos anos de 1990, em documentos oficiais.<sup>91</sup>

Essa é uma noção que, embora associada às noções de desempenho e eficiência, tendeu na educação a substituir as noções de “saberes e conhecimentos” e no mundo do trabalho a noção de “qualificação”, inscrevendo-se desse modo como testemunho de época (ainda em voga). Segundo Carvalho (2003, p.76), a noção de competência, utilizada por diferentes atores, expressa uma aparente coincidência, que encobre em alguma medida o estranhamento entre o sistema educativo e o mundo produtivo; estranhamento que tem na educação profissional “sua expressão mais acabada”.

Assim, a referência ao termo “competência para o trabalho”, tomado no material da Instituição naquele momento, deu-se em relação aos considerados resultados obtidos com a (re)estruturação das “práticas de campo” realizadas nos setores de produção, que estariam ajudando a produzir técnicos mais conformados às demandas de mercado, que naquele momento começavam a apontar para a necessidade de outras habilidades ao trabalhador (incluindo, nestas demandas, parte do empresariado do setor primário).

Vale detalhar sobre que bases tal (re)organização se deu naqueles espaços de ensino e produção. Essa mudança baseava-se, em especial, no uso de uma metodologia que primava pela sequência metódica das tarefas e um único modo correto de alcançar bons resultados e que, portanto, não contemplava a capacidade para atuar nas chamadas “situações imprevisíveis”. Contudo, como não usar esse termo tão expressivo que ganhava cada vez mais adeptos, inclusive na educação, e que viria a galgar sua definição e um espaço privilegiado na educação com a

---

<sup>91</sup>Essa definição de competência foi adotada pela então Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), vinculada ao Ministério do Trabalho. A partir de 1999, esses órgãos passaram a ter outras denominações. A educação profissional, segundo as proposições do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, foi analisada por Cunha (2001) nesse texto.

Reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990 e a sua correlata forma educacional, a denominada “pedagogia das competências”?<sup>92</sup>

Mas, não foi somente essa intervenção que se fez nos setores de produção naquele período. Ao mesmo tempo em que se (re)estruturavam as práticas de campo e o estágio aparecia independentemente daquelas, os professores da parte profissionalizante e outros profissionais de fora da Instituição desenvolviam, nesses mesmos setores a partir de 1992, ensaios experimentais com “defensivos agrícolas” em diferentes culturas, manejo de solo, dentre outros, em parceria com empresa privada e órgãos públicos, possibilitando a produção de outros conhecimentos e utilizando uma outra metodologia. No Relatório da Presidência referente aos trabalhos realizados em 1992, esses ensaios são descritos nos seguintes termos:

Em convênio com a empresa privada VISÃO PESQUISA [de propriedade do então presidente da FCERA], estão sendo desenvolvidos diversos experimentos na área de defensivos agrícolas, abrangendo cerca de 25 culturas entre elas milho, soja, feijão, trigo, *citrus*, algodão, melancia, tomate, etc. Em convênio firmado com a EMPAER, órgão oficial de pesquisa do Estado, desde 1989, vem sendo conduzidos diversos trabalhos experimentais, incluindo trabalhos de adubação, competição de cultivares, épocas de plantio, espaçamentos e densidade de plantio, com culturas de sequeiro, algodão e feijão. O próprio corpo técnico da Fundação, de forma isolada ou em participação com outras instituições de pesquisa, como a EMBRAPA, vem desenvolvendo diversos projetos de pesquisa na área de zootecnia [...] e na área de fitotecnia em geral (FCERA/RELATÓRIO, 1992, p. 3).

Esses experimentos foram divulgados posteriormente em seminário citado várias vezes neste trabalho e divulgados nos Anais (1993).

Ocupavam-se ainda os setores com outras práticas. O recurso aos monitores, implantado no início dos anos de 1980 para minimizar as “dificuldades de aprendizagem” dos escolares e melhorar os índices de evasão/reprovação, reapareceu naquele momento com outra formatação, não mais nas salas de aula, mas nos setores de produção. Tendo sido implantado o ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) com preparação para o trabalho em 1992, organizou-se um sistema de monitoramento desses escolares nos setores colocando alunos do terceiro ano técnico “na situação de

---

<sup>92</sup>A noção “pedagogia das competências” em educação engloba, além da seleção de saberes indispensáveis, sua organização, distribuição, transmissão e avaliação. Segundo Carvalho (2003), a noção de competência, sempre esteve presente na cultura do trabalho pedagógico que envolve a educação profissional.

instrutores”. Essa prática foi descrita pela coordenação pedagógica e publicada nos Anais:

A metodologia utilizada foi: - o trabalho do monitor é desenvolvido junto aos setores de produção da FCERA, através de escala quinzenal, sob a supervisão e orientação do Técnico responsável pelo setor; - o monitor instrui o trabalho dos alunos colocados sob sua responsabilidade, fazendo o devido acompanhamento do desempenho desses alunos através de fichas avaliativas; - execução de tarefas exigidas pela atividade do setor em que está atuando.

Os resultados obtidos estão sendo satisfatórios uma vez que esses monitores foram avaliados pelos técnicos dos setores onde monitoraram, apresentando: comportamento moral e disciplinar (pontualidade, assiduidade, responsabilidade); bom nível de conhecimentos ligados à área agropecuária, o que proporcionou-lhes condições de executar todas as tarefas designadas, de forma satisfatória (MAEDA, R./ANAIS, 1993, p. 95).

A estratégia de assegurar conhecimentos científicos/tecnológicos atualizados aos escolares, especialmente em áreas nas quais a escola não conseguia acompanhar as enunciadas cada vez mais rápidas transformações, em função do seu alto custo (por exemplo, máquinas e equipamentos agrícolas), foi recorrente ao longo de todo o período estudado, acirrando-se nos anos de 1990.

Na década de 1990, no cerne do projeto de (re)estruturação da escola que se instituiu, a oferta de cursos foi mais uma vez uma das estratégias utilizadas com essa finalidade. Conforme Relatório do Departamento de Ensino (1993, p. 6) foram oferecidos entre 1992 e 1993, cursos de 40 horas em: controle fitossanitário de grandes culturas, mecanização agrícola, operador de máquinas, pesquisa experimental e estatística, zootecnia; e, iniciou-se em 1992, um curso de “Classificação de produtos de origem vegetal, com 217 horas”, em parceria com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que passou a ser oferecido dali em diante, inclusive na gestão do SENAR-AR/MS, que, além de atender formandos, abria vagas para funcionários de instituições públicas ligadas à agricultura.

Se nos anos de 1980 a estratégia de oferecer cursos e estágios como forma de complementar o ensino-aprendizagem oferecido também acontecia, parece que elas não passaram de acontecimentos esporádicos. O apelo à necessidade de novos conhecimentos e habilidades ao trabalhador, e no caso da formação técnica ainda o apelo às tecnologias, e as escolas impossibilitadas de tudo oportunizar, a Instituição em estudo utilizou naquele período um conjunto de estratégias com vistas à formação/profissionalização dos escolares o mais próximo possível desses discursos,

como: a oferta de cursos, o aparecimento e desenvolvimento da pesquisa/experimentação agropecuária, a formalização e o acompanhamento do estágio supervisionado em empresas do setor ligado à habilitação, as intervenções nos setores de produção e nas salas de aula.

Os saberes das ciências humanas foram chamados a contribuir, para selecionar os passíveis de melhor se adaptarem e também na consecução de um ensino-aprendizagem plenamente assistido/ instrumentalizado. E, buscando uma formação moral, resgatando ao mesmo tempo a “dignidade” da Fundação, foram instituídos procedimentos moralizadores, dentre eles a garantia da presença fixa do diretor executivo, com vistas a prestar assistência e controlar os escolares, nos demais espaços-tempo não destinados formalmente ao ensino-aprendizagem.<sup>93</sup>

Na gestão do SENAR-AR/MS (1995, p. 2), a preocupação em “definir o perfil” apareceu nos discursos após um ano de trabalho na escola.<sup>94</sup> Como em outras áreas, tal definição contou com um procedimento “profissional” e “científico”. Com a prática da terceirização instaurada em seus discursos e práticas, contratou uma empresa de pesquisa de mercado, no segundo ano de sua gestão, para avaliar o técnico que havia sido formado no período 1994-1995, cuja apresentação explicita:

O Senar, ao assumir o controle do Cera, procurou reformular o *currículo* escolar do técnico-agrícola, procurando adequá-lo às necessidades do mercado de trabalho. Decorridos dois anos, a diretoria do Cera/Senar deseja uma avaliação das empresas sobre esse técnico e sua formação curricular e extra-curricular.

A pesquisa foi realizada junto a trinta e seis empresas (agroindustriais, agrícolas), pela aplicação de questionário aos proprietários ou gerentes do setor: produtores e comerciantes de sementes; indústrias de alimentos, rações, leites e carnes; empresas agropecuárias, aviculturas, suinoculturas; usinas, representantes comerciais; associações e órgãos governamentais. Esse documento de circulação

---

<sup>93</sup>Além das questões ligadas aos funcionários, tipo de gestão, dentre outros já citados anteriormente, em relação aos alunos havia as desavenças, como a ocorrida com aluno e rapazes da cidade citada neste Capítulo, e uma “fama” de que os alunos da Instituição utilizavam drogas e bebiam na escola.

<sup>94</sup>Segundo Carvalho (2003, p. 77), nos anos de 1980, na caracterização do perfil profissional, se descreviam as situações de trabalho. Essa forma de definição vem sendo substituída desde o início dos anos de 1990, com o auxílio de um vocabulário renovado (saberes e competências). As chamadas “aprendizagens”, fundadas em princípios como o “aprender a aprender” e de transferência das capacidades de um domínio a outro, inscrevem-se na “ideia de transferibilidade das competências, isto é, mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas”. A noção de competência comporta ainda a dimensão de empregabilidade, sinônimo de competência.

restrita constitui um importante mapeamento de meados dos anos de 1990, do mercado de trabalho do técnico e daquilo que algumas empresas do setor esperavam desses trabalhadores.

Foram consultadas empresas em cinco regiões do Estado, levantando o emprego de técnicos agrícolas, obtendo os seguintes percentuais: Campo Grande - 57,1%, sudoeste - 40%; norte - 66,7%; Bolsão - 42,9%; e Dourados - 85,7%. Quanto as que não empregavam, mas haviam empregado, consideraram os resultados “altamente satisfatórios”, e os que nunca haviam empregado deram respostas que evidenciavam “certo desconhecimento dos serviços que o técnico poderia prestar” (SENAR-AR/MS, 1995, p. 18).

Quanto às opiniões sobre as possíveis atribuições do técnico nessas empresas, obteve-se maior incidência nos itens referentes à melhoria da produtividade com o emprego de seus conhecimentos e novas técnicas (27,8%) e repasse de conhecimento à empresa e aos demais funcionários (22,2%), sendo necessário, para a maioria dos entrevistados, que: “a formação do técnico-agrícola terá que ser tão ampla quanto possível para atender às diversas áreas” (SENAR-AR/MS, 1995, p. 24), dentre esses conhecimentos encontravam-se: pecuária, agricultura, administração/gerenciamento, relações humanas, solos, conhecimento específico em uma área, dentre outros. Essa conclusão do relatório de pesquisa, entretanto, não expressou a opinião dividida dos empresários. À pergunta sobre uma formação genérica ou específica obtiveram-se os seguintes resultados: “Cerca de 47,2% desejam-na mais ampla e 44,4% mais específica; 8,3% ainda acham que se deve englobar ambas as formações” (SENAR-AR/MS, 1995, p. 36).

Com esses dados, o SENAR-AR/MS redefiniu a partir de 1996 o currículo de formação, com base no percentual mais expressivo, buscando oportunizar uma formação “tão ampla quanto possível” e, ao mesmo tempo, aprofundando a parte profissionalizante do curso. Em relação aos conhecimentos a serem adquiridos nas atividades práticas, toda uma programação foi estruturada e desenvolvida.

A distinção entre práticas de campo e estágio supervisionado manteve-se após a concessão da Instituição ao SENAR-AR/MS, mas algumas modificações conceituais e práticas foram empreendidas em relação aos espaços destinados à produção. A Apresentação (SENAR-AR/MS, 1998, p. 41) explicita em sua síntese dois aspectos considerados essenciais: “Utilização das unidades produtivo-didáticas

para realização de aulas práticas; A aquisição de experiência na gestão de atividades agro-industriais viáveis”.

Nesse fragmento foi utilizada uma outra denominação para aqueles espaços, que vinham sendo tratados por mais de uma década como “setores de produção”; passando a tratá-los como “unidades produtivo-didáticas”. Objetivou-se demarcar na palavra, no termo, a sua “nova” significação, que passava a destacar um modo específico de ensino ou uma produção a serviço do ensino. Essa noção adotada implicou a diferenciação entre “prática de campo”, entendida como a participação dos alunos no processo produtivo realizado naqueles espaços, e “aula prática”, recurso utilizado pelos professores das disciplinas profissionalizantes, que foi concebida como estratégia de ensino, que, utilizando os recursos disponíveis nos setores, inclusive o saber/experiência dos técnicos, permitiria demonstrar na prática conhecimentos da disciplina ou o inverso partindo de observações/registros das práticas e retornando às salas para compreendê-los segundo a teoria, ou as duas coisas ao mesmo tempo, durante a aula prática e utilizando as salas-ambiente. A entrada no palco, e em um papel importante, das aulas práticas, favoreceu ainda mais a definição do papel dos técnicos nas “unidades produtivo-didáticas”.

A metodologia da análise de tarefas, o tipo de avaliação que lhe correspondeu, foi guardada em segredo pelos envolvidos quando da chegada do SENAR-AR/MS, e dela fez-se questão de não falar e não foi mais utilizada. Esse silêncio pode ter denotado não necessariamente a recusa ao que vinha sendo feito, mas talvez uma forma de cautela em relação ao novo que se apresentava e que havia chegado sem ser previamente anunciado. Os técnicos/responsáveis preocupados a partir daquele momento (1994-1998) com as escalas e não mais com estágio ou aulas práticas, ainda que nessas escalas o conhecimento precisasse ser permanentemente consolidado, tiveram que senão elaborar, ao menos contribuir na formulação dos projetos dessas unidades e buscar cotidianamente sua “sustentabilidade financeira”, conforme explicitado na Apresentação:

Elaboração do Programa e dos respectivos Projetos; Sustentabilidade financeira; Finalidade de Produção e Ensino, oportunizando aos alunos a consolidação dos conhecimentos; e Atividades: Escala para manutenção; [podendo servir a] estágio supervisionado e aulas práticas (SENAR-AR/MS, 1998, p. 42).



A expressão “sustentabilidade financeira” passou a ser reproduzida nos documentos e nas falas. Com ela tratava-se de afirmar, em meio à produção e ao ensino, que esses setores condicionavam sua existência à capacidade de se autossustentar. E isso não era pouca coisa. Tratava-se de oportunizar aos alunos a participação e a aquisição de conhecimentos de produção agropecuária viáveis. Objetivo que se sustentava em um princípio fundamental: o aluno devia aprender a gestão de espaços de produção efetivamente viáveis, senão como justificar o ensino de algo que funcionava mal ou não funcionava. A habilidade de gestão foi enunciada desse modo para o técnico como condição também de desenvolvê-la nos alunos, mas na forma considerada correta, isto é, autossuficiente, o que implicava planejar, acompanhar, avaliar e reordenar o que não estava funcionando, permanentemente.

Como visto no segundo Capítulo, o SENAR-AR/MS reformou ou ampliou as instalações desses espaços. Mas, diferentemente das práticas desenvolvidas em anos anteriores, priorizou a pecuária e não a agricultura, mesmo tendo a pesquisa de mercado indicado um percentual expressivo de empresários considerando os conhecimentos nessa área fundamentais ao técnico. Para demonstrar essa priorização pela pecuária tomou-se a apresentação feita no final de sua gestão. Observou-se que com exceção do viveiro de mudas e a fruticultura, nenhuma informação específica da área agrícola foi considerada. Ainda que a horticultura tenha sido incentivada para manutenção do refeitório local; mas os animais foram descritos em detalhes.<sup>95</sup>

Seguindo a exposição desses resultados, a questão da autossuficiência, pode-se afirmar que nos setores da pecuária ela se concretizou e se alguma delas não conseguiu é um dado ao qual não foi dada visibilidade. Mas essa autossuficiência foi também comparada com a produção existente quando da concessão da Instituição e, nesse sentido, com exceção da bovinocultura, o quantitativo de animais encontrava-se significativamente superior em 1998.

---

<sup>95</sup> Alguns exemplos dessa comparação no número de animais: suínos - 136 em 1994, para 217 em 1998; equinos - de 8 para 40 em 1998; aves/postura - de 400 para 7.500 em 1998. Por que a prioridade à pecuária? Pode ter sido por várias razões ao mesmo tempo: maior dificuldade no manejo agrícola, mais investimento em máquinas, equipamentos e implementos que estavam em más condições quando assumiu a escola; o interesse do SENAR pela pecuária (tradicional atividade dessa região do Estado) e, talvez, pelo fato de as gestões da FAMASUL (cujo presidente é o mesmo do Conselho Administrativo do SENAR-AR/MS) terem sido até aquele momento, majoritariamente, constituídas de pecuaristas e não de produtores ligados à agricultura, já que esta começou a se expandir somente a partir dos anos de 1960 e de 1970, em outras regiões do Estado, não conseguindo até aquele momento disputar efetivamente o poder com os tradicionais pecuaristas locais. São alguns dos aspectos que ajudam a esclarecer os investimentos mais expressivos feitos naquela gestão nas instalações dos setores voltados à pecuária, às pastagens, à recuperação de solos e a outros.

Os números disponíveis na Apresentação evidenciam ainda que essas unidades foram mais do que autossustentáveis; elas produziram um excedente que permitiu não somente atender o refeitório, mas efetuar a comercialização dos produtos. No período em que o SENAR se encontrava em crise financeira (1997-1998), a prática da comercialização desses produtos tornou-se mais frequente. Entretanto, no discurso produzia-se e reproduzia-se que o maior objetivo da educação e o principal retorno que dela se devia esperar não era o lucro financeiro que poderia ser gerado, por exemplo, nas unidades, mas a formação/profissionalização do aluno com a máxima qualidade, objetivando o atendimento adequado às empresas agropecuárias, em conformidade com seus desejos cada vez mais exigentes.

Como objetivo para o estágio supervisionado, a Apresentação (SENAR-AR/MS, 1998, p. 41) estabeleceu: “preparação do educando para a vida profissional respeitando o interesse vocacional”. A vinculação da preparação ao interesse vocacional ocorreu inicialmente no próprio seletivo, depois pelo encaminhamento dos alunos a empresas ligadas a sua área de maior interesse (agricultura ou pecuária). Entretanto, após a publicação da Lei nº 9.394/96, na tentativa de se ajustar à nova organização da educação profissional nela inscrita, a Instituição passou a ofertar ensino médio desvinculado do técnico e este dividido em dois cursos: Técnico em Agricultura e Técnico em Pecuária, permitindo assim colocar no discurso uma vinculação da profissionalização ao interesse vocacional do aluno, desde a sua inscrição, opção essa que ocorreu somente duas vezes, no final de 1997 e de 1998 (visto que no início do ano seguinte o governo do Estado retomou a Instituição).

No período em que o SENAR-AR/MS assumiu a gestão, com a (re)organização do quadro curricular, passou a ofertar o curso em quatro anos, não dedicando um especificamente ao estágio como fora feito nos dois anos anteriores, aprimoraram-se os convênios com empresas do setor agropecuário e não foi utilizado o procedimento da visita de supervisão. Outros instrumentos foram elaborados e instituídos no sentido de o aluno ser avaliado pela empresa concedente do estágio e definiu-se a obrigatoriedade de um detalhado relatório do estágio, fundamentado cientificamente nos conhecimentos trabalhados/adquiridos nos quatro anos de curso, que devia ser apresentado por escrito e oralmente para uma banca de professores; alguns desses relatórios foram encontrados nas pastas individuais dos alunos, no arquivo escolar daquele período.

A Ficha de avaliação do estagiário (ESCOLA DE 2º GRAU CERA, 1996, p.1-2) constava de dois aspectos abrangentes denominados: “técnico-profissionais” e “humanos”. No primeiro observavam-se: rendimento no estágio, facilidade de compreensão, nível de conhecimento teórico, organização e métodos de trabalho e iniciativa/independência/autonomia. Nos aspectos humanos avaliavam-se: assiduidade, disciplina, sociabilidade e desembaraço, cooperação, responsabilidade e liderança. Aspectos do comportamento muito semelhantes aos que eram observados na dinâmica do processo seletivo daquela gestão. Esse instrumento e outros, como a obrigatoriedade do relatório e apresentação a uma banca de professores, criados pelo SENAR-AR/MS, não deixaram de ser utilizados para avaliação do estágio do curso técnico, mesmo após sua saída, com a reativação da Fundação e na gestão do CEPA/UEMS.

Mas esse estágio não era acompanhado diretamente pela escola. Desse modo o processo de avaliação ficava reduzido a um único trabalho, o relatório do estágio, que implicava ao mesmo tempo um diálogo da banca de avaliação para verificar a aprendizagem do aluno. Nas séries iniciais era exatamente esse processo de acompanhamento, orientação e avaliação processual o que se preconizava e de certo modo exigia-se dos professores. Mas essa não foi uma avaliação possível de se fazer naquele momento.

O que o programa educacional do último período estudado preconizou, e de certo modo desenvolveu, foi oportunizar em distintas ações a formação geral e específica dos escolares, buscando atender em conformidade com a pesquisa de mercado realizada em 1995, “a crescente exigência intelectual” que se fazia aos trabalhadores. Com tal decisão foram reprogramadas algumas práticas que vinham sendo realizadas e tomaram-se outras decisões, como: a montagem de um laboratório de informática, a oferta de curso de espanhol optativo aos alunos, a efetivação de práticas de planejamento interdisciplinar, o estabelecimento de convênios com grandes empresas agropecuárias, a oferta de cursos e reciclagens (para empregados e alunos), dentre outras. Tratava-se de outro discurso na Instituição: uma outra programação, a (re)invenção dos espaços existentes e a produção de novos espaços.

Nessa programação que não foi homogênea ao longo dos cinco anos, entretanto, uma noção ainda se fez determinante: a noção de sistema ou visão sistêmica. Aplicada em especial às unidades de produção, ela também fez suas entradas nos demais espaços de ensino, objetivando demarcar que aquela

programação, ao contrário do preconizado sobre as disciplinas escolares, produção e outros campos, discordava da fragmentação e concebia as coisas como totalidades. No caso das criações, por exemplo, implicava conceber que o sistema reprodutivo, sanitário e alimentar constituíam partes de um mesmo sistema de criação, eram interdependentes (PROPOSTA PEDAGÓGICA/CRIAÇÕES, 1997).

Para que essa noção “sistêmica” se tornasse referência nos discursos e práticas não somente do ensino-aprendizagem, mas de todo o funcionamento institucional, ocorreu uma capacitação ministrada pelo diretor<sup>96</sup> da Instituição na época, que exigiu a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação (responsáveis pelas unidades, professores, pedagogos), sob orientação da superintendência do SENAR-AR/MS. Desse modo, foram vários os enunciados e em diferentes discursos que se articularam na programação daquele período.

Contudo, não foram somente nesses espaços e nesses discursos que os escolares foram formados e se constituíram. Todos os espaços e as práticas considerados na Instituição extracurriculares contribuíram para essa formação. Alguns deles como alteridade, funcionaram desde o início do curso, sendo por vezes apropriados pelas forças em jogo e noutros momentos funcionando com certa “liberdade”. Dentre eles, citam-se: o grupo do futebol, as rodas de violão e tereré, o grupo dos jogos de baralho, o grupo teatral, dentre outros. Esses grupos, diferentemente dos “grupos” formados por séries ou escalas, que eram organizados por uma divisão prescrita na programação escolar, organizavam-se por afinidade, escolha, desejo, para compartilhar momentos de descanso, cultivar velhos hábitos, adquirir novos e outros. Esses territórios constituíam-se em constante mutação, sem espaço físico e fixo e mudando de integrantes frequentemente, ou no máximo conforme as formaturas - constituindo-se em territórios permanentemente (re)inventados.

Dentre esses espaços optou-se por conhecer e tomar como objeto no próximo Capítulo o grupo teatral, em função de sua alteridade inclusive perante os demais grupos inventados e em relação ao “currículo” escolar com suas distintas e delimitadas programações. Objetivou-se conhecer os temas, falas, modos de

---

<sup>96</sup>O diretor-geral da Instituição na época era graduado em agronomia e havia sido diretor por vários anos na escola da Fundação Bradesco, que também oferecia habilitação técnica em agropecuária. De sua experiência naquela Instituição ele havia trazido a proposta piagetiana, a hierarquização e o controle minucioso do espaço-tempo dos escolares e empregados.

transmissão, de relações, inscritos nesse discurso e práticas artísticas, também constituidores dos escolares e por eles subjetivados ou não.

## CAPITULO IV

### GRUPO TEATRAL DO CERA: DE ESPAÇO INSTITUCIONAL A ARTE DE ENCONTROS E DE EXPERIMENTAÇÃO

*Repetir, repetir – até ficar diferente.  
Repetir é um dom do estilo.*

(Manoel de Barros, 2007)

É fim de tarde. Termina mais um dia de aulas teóricas e de práticas de campo, entre lugares destinados ao conhecimento teórico, criações de animais, agricultura, horticultura, topografia e... Eis que um grupo de alunos se reúne em uma sala de aula disponível, com o professor de Construções e Instalações Rurais para mais uma atividade escolar. Mas, diferentemente das demais atividades já descritas, não se refere a uma programação estabelecida para determinada turma do curso técnico, nem mesmo uma aula teórica ou prática em um espaço previamente definido. Diz respeito a um grupo restrito de alunos que escolheu, em vez de um lugar de descanso em uma roda de tereré (bebida composta de erva-mate e água gelada, característica no Estado e frequentemente utilizada pelos alunos), o futebol ou a ociosidade, exercitar, voltar-se para si e para o outro, colocar-se no lugar dos outros, refletir sobre temas históricos e da atualidade, comunicar, repetir, inventar, pensar de outros modos, jogar, enfim, fazer teatro.

Trata-se do Grupo teatral do CERA cujo aparecimento se deu em 1977 e que manteve uma regularidade, encenando sua última peça em 1997. Não se tratou de um espaço planejado e construído para esse fim, mas que esteve ali, ocupando um espaço e constituindo um lugar. Estabeleceu-se como “territorialidade” ao se diferenciar dos demais espaços e de certo modo dos outros “grupos” circunscritos ao espaço escolar.

A noção de alteridade torna-se fundamental para pensar o território, ou melhor, a territorialidade (enquanto estratégia) de um grupo determinado, considerando que é definindo “o que é meu do teu” ou distinguindo “nós dos outros” que a territorialidade de um grupo social pode ser descrita. Assim, a territorialidade:

[...] está impregnada não só de um poder que se circunscreve espacialmente, mas também de laços de identidade que tentam de alguma forma homogeneizar esse território, dotá-lo de uma área/superfície minimamente igualizante, seja por uma identidade territorial (da qual a nacionalidade/o nacionalismo

pode ser o exemplo 'moderno' por excelência) e/ou por uma fronteira definidora da alteridade [fronteira como algo que se refere a problemas de delimitações e controles] (HAESBAERT, 1995, p. 42).

O teatro foi um dentre outros espaços existentes na escola que contribuiu à constituição dos escolares, que podem tê-lo subjetivado de diferentes formas e intensidades. Espaço este que apareceu no horizonte das preocupações até aqui esboçadas, e que parece ter ativado, de certo modo e com intensidades variadas, uma determinada singularidade individual e coletiva.

Como a arquitetura escolar é em si mesma uma “espécie de discurso”, um programa, também o teatro o é. Ele inscreve-se como outro lugar no programa de formação dos jovens, configurando-se não pelo discurso científico ou político, ainda que deles possa ou tenha lançado mão, mas pelo discurso artístico, que permite e contempla outras possibilidades, outros modos de distribuir o tempo, de inventar e ocupar os espaços, de lidar com a linguagem, de repeti-la como tradição ou novidade, de inventá-la, que permite dar voz a diferentes sujeitos, falar com eles, junto a eles para o grupo (nós) e para os outros.

Visando a conhecer e problematizar tal território e lugar interrogou-se: Como essa prática apareceu e manteve certa regularidade, passando por diferentes momentos e pelas transformações ocorridas na Instituição? Metamorfoseou-se? Por que sua existência praticamente não deixou registros nos inúmeros escritos disponíveis no interior da Instituição, mas foi objeto de interesses fora dela? De que forma estabeleceu relações com outros discursos e lugares no interior e fora da escola? E, se os escolares viviam - como nós vivemos - esse mundo tecido pelos discursos, dentre eles o artístico, como foram produzidos nesse discurso? Seria essa prática mais um elemento de uma liberdade regulada, com vistas a instituir certa moralidade nos escolares, governá-los sem aparentemente governar?

Ao buscar nas pastas individuais do arquivo escolar o tipo de formação oferecido aos jovens na Instituição em estudo, ao longo das mais de duas décadas do recorte em questão, observou-se que pode ser localizado por tudo que foi classificado como “curricular”, entendido em sua acepção tradicional, isto é, disciplinas escolares registradas no histórico escolar; guias de transferência; contratos de bolsa de estudos; autorizações de saídas da escola; cópias de documentos pessoais, exames biométricos, ocorrências disciplinares. Documentos que atestam, em especial, os lugares dedicados às aulas teóricas, às aulas práticas e às práticas de campo e aos estágios fora da escola.

Sabe-se, contudo, que esse cotidiano escolar foi constituído ainda de outros espaços, lugares também classificados como curriculares e sobre os quais foi encontrado um reduzido número de escritos, como o lazer e a recreação programados, os movimentos cívicos, dentre outros razoavelmente controlados.

A atividade educativa e a vida se fazem, igualmente, em entrelaçamentos de práticas diversas, algumas delas denominadas no interior das instituições escolares de “extracurriculares”, isto é, mesmo não sendo parte do programa de estudos elas fazem parte do espaço-tempo escolar e da história dos sujeitos. Ainda que algumas delas tenham sido eventualmente classificadas e incluídas nessa categoria, podem ter escapado ao controle cerrado, à plena captura das forças em jogo ou foram mais ou menos “consentidas”, como condição ao exercício de poder: espaços de “liberdade” tolerada.

Nesse sentido encontram-se o espaço-tempo: de “ociosidade”, os jogos livres (baralho ou futebol no final do dia de estudo/trabalho), os momentos de solidão ou compartilhados nas rodas de violão e de tereré, os ensaios e as trocas no grupo teatral, as saídas não autorizadas e não descobertas para as cidades próximas (para uma festa, um bar, um aniversário, um flerte, um namoro, uma disputa, uma pescaria...), as trilhas rumo à Serra de Maracaju, ao mirante ali existente, com suas figuras rupestres e lugar de visibilidade privilegiada, os banhos nas nascentes ao pé daquela Serra, os acontecimentos na cidade nos finais de semana (as saídas autorizadas), dentre outros que não deixaram vestígios passíveis de captura. Outros posicionamentos, espaços, imagens, que podem ter sido lugares durante algum tempo para aqueles jovens e que de algum modo fizeram parte das histórias individuais e coletivas.

Pode-se, a partir desses outros espaços dos quais os indivíduos dispuseram transformando-os ou não, solitária ou coletivamente, em lugares, considerar que a escola tomada como referência neste trabalho não constituiu durante o período estudado, um “projeto totalitário”, visto não estarem todos os espaços e tempos plenamente ocupados.

A aproximação desse posicionamento, desse outro lugar denominado Grupo Teatral e da experiência estética, não pretendeu uma descrição sequencial e pormenorizada dos discursos e práticas que o produziram e os efeitos ano a ano em que textos, ensaios e apresentações foram realizados. Não se buscou, também, uma unidade temática ou de linguagem. Ao buscar os temas, falas, imagens, que nessa



prática foram repetidos e inventados, objetivaram-se refletir sobre sua contribuição, articulado aos demais elementos da rede que naquele período e lugar constituiu o dispositivo de escolarização, sobre e com os sujeitos em formação, para a formação e profissionalização, objetivos dessa Instituição escolar e objeto deste trabalho.

Partiu-se do pressuposto que se tratou de uma atividade institucional, inventada e reinventada por quase duas décadas e que também pretendeu, como outros discursos inscritos nas programações, normalizar os jovens nele envolvidos. Contudo, tratou-se de entendê-la como um acontecimento nessa empresa de profissionalização de jovens, que deixou traços e pode ter contribuído à constituição de subjetividades não tão planejadas em conformidade com uma norma, isto é, previamente fixadas nas programações de conduta. Buscou-se conhecer como esses temas, falas, imagens e as relações nas quais foram reproduzidos e produzidos, ajudaram a instituir subjetividades que podem ter atingido certa condição de singularizarem-se. Espaço onde pode ter sido possível certa individuação, que mesmo inscrita no dispositivo que ali se configurou e se transformou, pode ter dele escapado em algum momento.

#### **4.1 Invenção e funcionamento do Grupo Teatral do CERA**

O teatro na escola constituiu um acontecimento que inicialmente pode parecer apenas uma atividade formativa mais ou menos livre dentre as chamadas extracurriculares. Contudo, ao observar seu funcionamento com mais cuidado, pareceu não se tratar exatamente ou somente de “mais uma” estratégia dirigida à formação dos jovens, destinada a suprir as necessidades de um mercado agropecuário, com estas ou aquelas “habilidades” e “conhecimentos” ou com determinadas “competências”. Isto é, modos de vida normalizados em conformidade com uma “vontade de verdade” delimitada pelo crivo teórico e prerrogativas mercadológicas de cada época. A profissionalização para o trabalho daqueles jovens não parece ter constituído uma preocupação central nessa prática, nem para formá-los como técnicos, menos ainda para torná-los atores. Mas tal afirmação não significa que ela não os tenha afetado, não possa tê-los tornado diferente do que poderiam ter sido.

Como o estudo do funcionamento dessa prática também permitiu observar, o teatro constituiu uma existência concreta, um lugar de certo modo localizável, que

deu um tipo específico de visibilidade à escola, em especial dentro do Estado, mas também fora dele, contribuindo para seu reconhecimento em diversas situações e momentos. Contudo, essa visibilidade produzida por meio da prática teatral, nas várias localidades onde as peças foram apresentadas, pode ter ajudado a instituir uma outra visão, menos estereotipada ou convencional, do que seria uma escola técnica, um curso de agropecuária ou ainda uma vida/um jovem ligado ao campo, isto é, o teatro funcionando como um operador específico da realidade, ajudando a produzi-la.

Considerada extracurricular, essa prática estabeleceu com as demais uma relação de vizinhança que precisou ser descrita para localizar seu posicionamento no espaço-escola. Cabendo ainda destacar que, enquanto funcionou e ao tomá-la como história, só foi possível localizá-la no entrelaçamento com as demais práticas que ocorreram e constituíram o que se denominou CERA e disso a profissionalização dos escolares.

Os discursos e práticas do teatro, a partir de 1980, estiveram em uma situação de exterioridade em relação aos conhecimentos eleitos no currículo - as disciplinas e as práticas de campo/estágio oferecidas e consideradas obrigatórias porque indispensáveis à profissionalização dos técnicos em Agropecuária e, durante cinco anos, dos técnicos em Meio Ambiente. Lugares estes, como sabido, construídos e temporalmente regulamentados: o mínimo de anos, semanas e dias letivos; o mínimo definido como carga horária de cada disciplina e do conjunto delas; o mínimo de horas destinadas às práticas de campo e/ou de estágio; os conhecimentos considerados imprescindíveis; as datas comemorativas obrigatórias; as reuniões de pais; os conselhos de classe; e, ainda, uma lista razoável de outras prescrições espaço-temporais.

Aparentemente, o funcionamento do teatro, o saber que foi produzido e distribuído e controlado nessa prática, mesmo com as transformações ocorridas na Instituição, parece não ter sido considerado tão relevante e tampouco incômodo ao trabalho de profissionalização e fixação daquela juventude ao desempenho de um papel específico na sociedade. Dito de outro modo, parece não ter funcionado como elemento problemático ou prejudicial aos demais lugares construídos e dedicados a “ensinar” e a “aprender”.

Mas foi mais do que isso, visto que o responsável pelo teatro na escola afirmou ter várias vezes ouvido dos professores sobre uma mudança positiva observada no comportamento dos alunos em sala de aula, após passarem a frequentar

os encontros do Grupo. Nesse sentido, essa prática, o conjunto de relações que em seu interior foram estabelecidas e que implicaram um outro posicionamento no espaço escolar, parece ter sido bem vista e estabelecido com os demais espaços ocupados, as outras práticas, uma relação amistosa e talvez cultivada, ainda que a certa distância.

Oliveira (apud MENDES, 1999), autor e diretor das peças, ao definir o tipo de relação que ele próprio, nessa prática, manteve com os jovens e com a escola, afirmou ter sido prazeroso, pois não era algo que fazia parte de um compromisso previamente estabelecido com a escola, foi sempre à margem, fora do expediente, sem fins lucrativos. Se entendida nesses termos pode-se considerar que a prática teatral, nas décadas em que funcionou naquela Instituição, produziu certo estranhamento perante as demais atividades desenvolvidas ou pelo menos um posicionamento que delas se diferenciou. Tratou-se de outro discurso possível no dispositivo de escolarização, que, seguindo Foucault (2000b), pode-se dizer que não estava dado desde sempre, mas que se impôs em uma prática dezenas de vezes repetidas e reinventadas e que permitiu que esse discurso de algum modo se impusesse como uma possibilidade na formação dos escolares.

Alguns anos antes, em um relato sobre o teatro publicado no volume denominado Anais do 1º Seminário de resultados de pesquisa da Fundação CERA (1993), um dos poucos documentos institucionais encontrados no arquivo da escola em que o teatro apareceu como parte da programação, a primeira frase de Oliveira (1993, p. 102) contradiz a afirmação anterior: “O teatro sempre ocupou um lugar de destaque no CERA, desde a sua primeira turma”. O referido material, anteriormente utilizado, constituiu um esforço da administração da época (1991-1993) para dar visibilidade aos “resultados” positivos que a escola vinha produzindo em diferentes áreas. Nesse sentido fazia-se essencial tornar visível o que estava dando certo ou, talvez, interessou iluminar as práticas oportunizadas pela escola à formação dos jovens ali matriculados, evidenciando sua diversidade como parte de uma ampla programação estabelecida naquele momento.

Foi também nesse documento que se encontrou a única informação disponível sobre outra breve experiência teatral desenvolvida na escola em 1993, não descrita neste trabalho. Mas, para além de sua importância como imagem positiva, vitrine da escola, foi possível observar que o teatro ocupou, sem dúvida, “um lugar de destaque” na vida do professor que o coordenou e ao que pareceu dos alunos que

o ajudaram a colocar em funcionamento, mesmo tendo sido em vários momentos, chamado a compor os saberes e os poderes em jogo naquela Instituição.<sup>97</sup>

Ressalta-se, ainda, que não foi somente naquela publicação que o teatro, sua existência naquela Instituição, foi oficialmente dado a ver e a falar. É antes o contrário disso. Se nenhum material específico do teatro (peças, fôlderes, matérias jornalísticas) foi encontrado no arquivo escolar, os materiais produzidos com o objetivo de dar visibilidade à Instituição sempre lhe dedicaram algum espaço, como nos impressos comemorativos dos dez e quinze anos da Instituição (revistas e jornal estudantil) e nos impressos da última gestão da Fundação CERA (revista e anais).

No período de 1994 a 1998, registrou-se o aparecimento nos fôlderes das peças da logomarca do SENAR-AR/MS associada ao “novo” nome da escola e, também, a ausência dos patrocinadores locais, evidenciando o cuidado que se passou a ter com essa atividade, pelo menos no que diz respeito a sua função útil na divulgação institucional naquele período.

Também, sobre essa utilidade das artes no espaço escolar, se observou a presença, além do teatro, das artes plásticas e da poesia nos registros internos da Assessoria de Relações Estudantis (coordenação pedagógica), de 1977 e 1978, como atividade de um projeto denominado “A arte na Educação”. A demanda desse projeto, idealizado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, representada em Aquidauana pela Delegacia Regional de Educação (DREC-05), foi efetivada pelas escolas públicas e do qual o CERA participou. Nos dois anos seguintes, o teatro apareceu como uma atividade extracurricular, mas em projetos da própria Instituição, em 1979, vinculado à comissão de formatura, que usufruiu da renda oriunda da cobrança dos ingressos, das apresentações realizadas em oito municípios do Estado. Nos anos de 1980, o teatro foi se desvinculando dessas demandas institucionalizadas e, talvez, o fato de ter sido deixado um pouco à margem, tenha possibilitado certa autonomia e sua efetiva constituição como espaço e como grupo.

---

<sup>97</sup>Com o funcionamento do ensino fundamental e do curso de Meio Ambiente na escola a partir de 1993, outro grupo de teatro foi criado pelo então professor de ciências do 1º grau, G. J. da Silva (*apud* ANAIS, 1993, p. 104), com o nome “Grupo de Teatro Natureza Viva”. Esse grupo envolvia alunos da 1ª série do curso de técnico em Meio Ambiente e da 2ª série do técnico em Agropecuária que, entretanto, durou somente aquele ano, com a montagem de duas peças: “Morte e vida pantaneira” e “O tempo existe para quem sabe esperar”. Mas, durante os cinco anos em que o curso de Técnico em Meio Ambiente funcionou, vários jovens fizeram parte do teatro coordenado por Oliveira.

Praticamente, todos os materiais do teatro dessa escola - textos das peças, pôsteres, jornais - foram obtidos com o próprio autor dos textos e diretor das peças (hoje aposentado) e com a ainda funcionária da Instituição Kátia Mendes, graduada em história, cujo trabalho de especialização em história regional, concluído em 1999, foi esse teatro; matérias publicadas em jornais locais; e, também, em produção acadêmica sobre a arte em Mato Grosso do Sul, onde o trabalho de Oliveira ganhou visibilidade e esse grupo teatral, dentre outros, foi descrito. Todos esses discursos foram aqui desierarquizados como os demais anteriormente descritos e tomados como produtores da realidade e dos sujeitos.

No período de 1978 a 1982, os documentos analisados constituem depoimentos, entrevistas e algumas poucas matérias jornalísticas; de 1983 a 1997 contou-se ainda com pôsteres de todas as peças e os textos completos de algumas delas. A partir de 1983 tornou-se regra a confecção de um pôster (como um encarte da peça), com quatro páginas, contendo: capa com uma arte expressando a temática em questão (que mudou a partir de 1994); um editorial escrito sempre pelo autor e diretor; um ou dois comentários do texto elaborado por especialistas (professores da Universidade Federal de MS, faculdades privadas ou profissionais ligados à literatura e ao teatro sul-mato-grossense, dentre outros); uma relação e fragmentos de comentários ou de matérias jornalísticas das peças apresentadas nos anos anteriores; os depoimentos e fotos dos alunos que participavam da peça em cartaz; a identificação de patrocinadores (em geral estabelecimentos do comércio local); e, a partir de 1994, apareceu a logomarca do SENAR, que em alguns pôsteres foi reproduzida na capa e na última página, associada ao nome da escola.

Exceção ao pôster de *Um certo capitão Silvino Jacques* (1984) que contou com um extenso comentário/parecer sobre o texto e no qual não aparece, ainda, a relação das peças anteriormente apresentadas. Outra exceção encontra-se na forma de divulgação da peça *Era uma vez... Xerez* (1983), para a qual foi produzido um material, no tamanho padrão de um jornal, contendo quatro páginas. Essa prática de divulgação incluiu um posicionamento do autor/diretor e dos escolares, por meio dos editoriais e de depoimentos sobre o teatro.

Nesse momento, em que começaram a ser publicados e divulgados os conteúdos das peças, destaca-se o processo de abertura política que se instaurava no País, com o “afrouxamento” da censura, instituída de forma radical por quase duas décadas, com vistas a controlar e regular os discursos, dentre os quais as produções

culturais em diferentes campos, como o das artes cênicas. A censura não deixou de existir, mas dela se pôde falar mais abertamente naquele momento e, simultaneamente, deixou-se de investir de forma tão incisiva nas artes como instrumento útil e estratégico ao controle social.

Nesse sentido encontra-se no jornal a divulgação da peça de 1983, uma chamada descrita como um “importante registro” do então presidente da Federação Sul-Mato-Grossense de Teatro Amador (FESMATA), que explicitou: “Amigo Paulo. Seu texto foi para a censura dia 19/04/83 e dentro de um mês, deve voltar com o certificado”, e em seguida seu elogio ao texto produzido. Não existem registros das peças escritas e encenadas pelo Grupo no período de 1977 a 1982, exceto fragmentos dispersos em jornais, depoimentos, dentre outros escritos, que permitem atestar suas existências.

Teve-se acesso somente a cinco dos textos completos produzidos e encenados: Tempo de Taunay (1986); Terras terena (1990), O afeto que se encerra (1991), Morte Kaiowá (1993) e Alegria (1997). Sobre a peça Era uma vez... Xerez (1979), a principal fonte utilizada foi o jornal denominado “Diário de Xerez” (1979), que incluiu, além das informações contidas nos demais fôlderes produzidos a partir de 1984, uma matéria contextualizando o tema da peça e outra sobre a história de Mato Grosso, além de uma letra produzida e musicada para a referida peça.

Em 1977, uma primeira peça teatral foi produzida na escola (sobre a qual não se teve acesso ao texto ou a qualquer outro impresso), como atividade da disciplina Comunicação e Expressão, denominada Quelé de Pajeú (1977). Adaptada do romance de Lima Barreto, foi apresentada inicialmente no 1º Festival de Teatro organizado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, que envolveu escolas municipais e outras, ficando o Grupo CERA em primeiro lugar. Sobre esse primeiro trabalho teatral, o Relatório de Atividades (1977, p. 6) da Assessoria de Relações Estudantis explicita:

A participação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária no projeto “A Arte na Educação” foi um acontecimento histórico para o CERA. Pois, tanto nós professores e comunidade tivemos a oportunidade de descobrir aptidões e sensibilidade pela arte entre nossos discentes. A revelação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária para a comunidade foi marcante, pois convites surgiram imediatamente, para apresentações.

A responsável por esse primeiro trabalho teatral, professora da Instituição na época, Odete Toscano de Brito saiu da escola no ano seguinte, ficando o Grupo à deriva. Em função do interesse da direção/coordenação da escola em dar continuidade ao projeto e também dos alunos em participar no ano seguinte da segunda edição do festival municipal de teatro, outro profissional, arquiteto responsável pelas construções ainda não terminadas e ampliações da escola e que atuava também como professor, acabou assumindo a responsabilidade pela continuidade do trabalho teatral. Professor do recém-criado curso Técnico em Agropecuária, ministrava uma disciplina chamada na época “formação especial”, denominada Construções e Instalações Rurais, mas cuja história de vida esteve, desde a infância, imbricada com o cinema e o teatro. Tratou-se, portanto, de uma contingência, um acaso. Isto é, aquele professor foi “levado” a assumir o teatro escolar, desafiado pela prática ali existente. Mas pode-se também dizer, como sua (auto)biografia demonstrou, pela paixão que desde a infância e ao longo de sua existência cultivou pelas artes, em especial, as cênicas.

Segundo Mendes (1999) existiu também outra função, além de participar do festival ou atender ao pedido dos alunos, para essa segunda peça, organizada por Oliveira em 1978 e que teria determinado a escolha do tema: a de tentar estabelecer um vínculo melhor entre a escola e a cidade, visto que naquele momento havia uma visão negativa sobre a Instituição, como descrita no primeiro Capítulo deste trabalho, mas, também, em decorrência de “desavenças” provocadas por alguns alunos durante as saídas para a cidade nos finais de semana.

Por causa da urgência e sensível a essa relação problemática com a cidade, Oliveira dirigiu a primeira peça com o título sugestivo “Estamos aí” (1978), dando visibilidade ao cotidiano escolar e voz aos próprios alunos, que contribuíram na produção do texto. Ela retrata, de forma humorística, o dia-a-dia no internato, buscando mostrar que aquela escola era um lugar positivo, um espaço “ideal de ensino”. Daí em diante esse discurso e prática individual e coletiva passaram a se denominar Grupo Teatral do CERA. Lugar esse que passou a ser permanentemente construído e reconstruído pelo professor-diretor e os vários escolares que a cada ano buscaram o teatro.

O profissional que assumiu o Grupo e orientou os escolares e com eles se envolveu ao longo de quase duas décadas foi Paulo Corrêa de Oliveira. Nasceu em Aquidauana, em 21 de outubro de 1936, filho de pai farmacêutico, que veio do Rio

de Janeiro para Mato Grosso acompanhar a construção dessa parte da estrada de ferro Noroeste do Brasil, e de mãe, filha de produtores rurais da região, que faleceu quando Paulo tinha seis anos de idade. De família tradicional ligada ao setor produtivo agropecuário, mas também ao cinema e ao teatro, tornou-se Arquiteto e posteriormente também professor, do ensino técnico e universitário, naquele município.

Foram com o pai os primeiros contatos que manteve com as artes cênicas, pois este o levava para assistir às peças que se apresentavam em Aquidauana, sendo que aquele “homem austero, que a cidade inteira respeitava, se transformava em criança, dando altas gargalhadas, nas cenas engraçadas e batendo palmas para as moças do teatro de revista” (OLIVEIRA, 1992, apud ROSA, 1992, p. 214). O único cinema existente na cidade, o Cine Glória, era de propriedade de um dos seus irmãos, Décio Correa de Oliveira, onde ocorriam espetáculos de tela e palco e de cuja atividade participava intensamente, considerando ainda que o cinema se localizava, e ainda se localiza, ao lado de sua casa.

Cursou ginásio no Rio de Janeiro em um colégio interno, cujo ambiente era muito diferente da “atmosfera lúdica” que afirmou ter sido sua infância. Procurou revigorar o antigo teatro que lá se encontrava inativo, sendo apoiado pelos Irmãos Maristas, aos quais pertencia o colégio. Já no final do ginásio conheceu o Grupo Tablado, a convite do primo Rubens Correa, que fazia curso de preparação de ator. Ainda no Rio de Janeiro, nos anos de 1960, fez faculdade de Arquitetura, período em que consumiu avidamente o momento efervescente do Tablado, do teatro de Arena, dos grandes espetáculos, atores e diretores. Ao retornar para Aquidauana, de diferentes formas, sua vida foi sendo construída em entrelaçamentos com as artes cênicas. Poucas experiências como ator e vários anos produzindo textos e dirigindo peças teatrais, sendo a mais duradoura com o Grupo Teatral do CERA. De 1978 em diante e até seu encerramento em 1997, a prática do teatro nessa escola e a vida desse homem estiveram entrecruzadas.

A prática teatral na escola, a partir de 1978, manteve uma regularidade cujos procedimentos, mais ou menos definidos, possibilitaram apreender parte de seu movimento. A seleção ocorria no início de cada ano letivo, por meio de uma chamada geral aos interessados, independente do curso (Agropecuária ou Meio Ambiente, este a partir de 1993) ou da série que o aluno cursava. O número de alunos-atores variou pouco ao longo das quase duas décadas, entre quinze e



dezessete jovens, incluindo nesse número um responsável pela iluminação. Entretanto, os interessados eram três ou quatro vezes superiores a cada ano.

Todos os inscritos participavam do período preparatório, que consistia em oficinas, exercícios teatrais propostos e orientados pelo professor Oliveira (2008), com objetivo de proporcionar não somente um desprendimento e certo “conhecimento de si”, mas múltiplos encontros - consigo e com o Outro. Enfim, outro espaço, outras relações, que parecem ter se distinguido das experimentadas nas demais programações e atividades escolares. Foi essa forma de chamada e preparação inicial, certo “ritual de iniciação” e outras relações, que em seu interior se efetivaram, que permitiram definir esse posicionamento como algo distinto dos demais localizados no espaço-tempo escolar.

Após o período preparatório, a seleção dos jovens, que comporiam as personagens da peça do ano, era realizada por meio de eleição, de escolhas feitas pelos próprios candidatos, com base em critério de participação e desempenho nos exercícios e de convivência entre eles - “sintonia”. Nesse processo aberto e participativo de seleção não havia interferência do professor, que respeitava a decisão do grupo, mesmo que por vezes tenha observado que talentos haviam sido deixados de fora dessas escolhas. Processo exercitado até o final dos trabalhos na década de 1990 e que afetou os jovens, mesmo os que permaneceram no grupo. Um deles assim explicitou: “Iluminador é uma importante função no teatro. O que almejo é ser ator. Mas, como fomos escolhidos pelo grupo, devemos agir como o grupo espera” (A. T. S, Gran Circo Centenário, 1992).

Como a escola ficava distante da cidade e o horário de saída do ônibus no fim do dia sempre ocorreu antes do início dos trabalhos teatrais, os semi-internos que desejavam participar sofriam restrições. Nesse grupo estavam as moças, já que a Instituição ofereceu internato para elas por um período muito curto. Visando, de certo modo, a amenizar essa limitação, o professor oferecia carona, em sua própria condução, para três ou quatro alunos/alunas na condição de semi-internos.

O trabalho de seleção dos alunos-atores, a preparação e os ensaios ocorriam em horários fora do espaço-tempo considerado curricular, sempre após as atividades teóricas ou práticas obrigatórias, aproximadamente uma hora a cada dia, ao longo de cinco dias da semana. Isto durava em torno de três a quatro meses até a estréia e mais alguns meses dedicados às demais apresentações em outros municípios ou, às vezes, fora do Estado. Observou-se desse modo que no teatro, como em outras atividades

escolares, ocorreu uma definição rigorosa do tempo e dos dias da semana destinados ao trabalho de preparação individual e coletiva, como condição à participação desse lugar individual e coletivamente construído.

A leitura foi, também, um exercício exigido e obrigatório. As leituras indicadas aos selecionados diziam respeito ao tema da peça que seria encenada e que, desse modo, variaram a cada ano. Assim foi indicada, por exemplo, a leitura em 1979 do livro *Retirada da Laguna* (TAUNAY, 1927) ou em 1991, *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul* (ROSA, 1990), dentre outros. Esse tipo de exercício considerado imprescindível oportunizou aos jovens a prática da leitura e o contato com temas bem diversos dos exigidos pelo currículo do curso técnico em Agropecuária ou pelo menos tratados de outro modo e que pode tê-los afetado de diferentes formas.

Sendo o tempo a ser vivido pelos jovens nessa Instituição previamente definido em três anos, até a primeira metade da década de 1990, quando o curso de Agropecuária passou a funcionar com quatro anos de duração, a passagem pelo grupo teatral foi em média de dois anos. Isto porque a maioria dos alunos entrava para o grupo a partir do segundo ano do curso, quando passavam a ter uma disciplina com Oliveira e já haviam tido um contato com o teatro, ao assistirem a apresentação da peça do ano anterior ou, pelo menos, tomarem conhecimento de sua existência. Observou-se nos fôlderes consultados a permanência de alguns escolares em mais de uma peça.

Com algumas exceções foi na escola o primeiro contato desses jovens com as artes cênicas, ao assistirem a uma peça apresentada pelo Grupo. São dezenas de “depoimentos”, fragmentos disponíveis nos impressos de divulgação e em diferentes momentos, que explicitam o contato com o teatro como uma novidade na vida dos escolares e o impacto que tal experiência lhes causou ou como a subjetivaram de formas distintas, em variadas dimensões da constituição de si mesmos e da relação com os outros:

É uma nova experiência. Estou gostando muito de participar desta peça. Por ser a primeira vez é uma experiência muito legal. Quando faço as minhas partes na peça eu me sinto responsável por alguma coisa. Parece que o que eu estou dizendo me torna tranquilo, porque estou ajudando alguém ou alguma coisa (V. C. Era uma vez... Xerez, 1983).

O teatro é uma nova experiência que está me revelando um outro eu que existe dentro de mim. Vivendo vários personagens procuro transmitir e

me adaptar aos sentimentos de cada um (P. R. N., Um certo capitão Silvino Jacques, 1984).

Para mim o teatro é uma coisa nova. É uma aventura nunca vivida antes. Como ator sinto-me responsável por uma parte do espetáculo. Talvez, no futuro, pessoas como nós poderão representar os fatos ocorridos no nosso cotidiano. Sinto-me orgulhoso de estar vivendo um personagem que já viveu. De estar representando fatos importantes ocorridos com outra pessoa, com outra personalidade, com outra vida (J. B. F., Um certo Capitão Silvino Jacques, 1984).

O teatro para mim está sendo uma experiência nova que estou curtindo bastante. Com relação ao grupo, o entrosamento é fundamental para o sucesso do trabalho. O teatro do CERA é algo que fica marcante para todos aqueles que tiveram o privilégio de participar do mesmo (E. A. B., Fronteiridade, 1988).

A infraestrutura e os materiais utilizados na montagem de cada peça eram mínimos, aproveitados e/ou transformados ano a ano. Esse trabalho não contava com apoio financeiro da escola nem de outras fontes, tendo sido custeado pelo próprio professor ou por pequenas taxas algumas vezes cobradas como ingresso, que permitiram algumas poucas aquisições (como um violão, cenários reaproveitados e outros), mas cuja finalidade principal era uma confraternização entre os alunos-atores, após a última apresentação do ano. Em decorrência da inexistência de um espaço apropriado na escola e das dificuldades de deslocamento quando das apresentações em outras localidades, investiu-se pouco em cenários e mais na atuação dos jovens envolvidos em cada peça.

As apresentações fora da escola, realizadas em vários municípios do Estado (Aquidauana, Amambai, Campo Grande, Dourados, Jardim, Miranda, Ponta Porã, Rio Brillhante, dentre outros), solicitadas por escolas e faculdades, ocorriam em locais pequenos, quase sempre improvisados, levando o diretor a limitar o número de alunos-atores em cada peça. Essa limitação implicou o uso estratégico de um ator representar, na maioria das peças, mais de um personagem, o chamado “sistema coringa”. Mas essas apresentações aconteceram também fora do Estado, participando de mostras e projetos nacionais de teatro (Cuiabá, Brasília) ou a convite de outras instituições de ensino (Universidade Estadual Paulista-UNESP/Assis).<sup>98</sup>

Essa história do teatro local, marcada por limitações e também lutas, invenções e improvisações, não se restringiu ao trabalho dessa escola e foi um dos temas encenados pelo próprio Grupo em “Dom Quixote: a peça” (1989). Pensar o

---

<sup>98</sup>O teatro do CERA encerrou o ciclo de peças do Projeto Araguaia, apresentado em Campo Grande, Dourados, Cuiabá e Brasília, em 1984, com a peça “Um certo capitão Silvino Jacques” (1984), conforme matéria publicada no Jornal da Universidade (dez. 1984).

movimento desse Grupo teatral nesse aspecto implicou, pois, descrever e problematizar as relações que manteve com o que estava fora da escola, não apenas com seu entorno - cultural político e intelectual - mais próximo, mas em todo o Estado.

O teatro nos municípios que hoje formam Mato Grosso do Sul não constituiu uma presença sistemática, antes foi marcado pela provisoriedade. Se nas primeiras décadas do século passado algumas grandes companhias nacionais e estrangeiras excursionaram pelo Estado, nas décadas de 1940 a 1960 restringiram-se a pequenos eventos (apresentações circenses, musicais e teatrais), apresentados em locais improvisados, com exceção de “cine-teatros”, como o de Corumbá, criado em 1919, Aquidauana (Cine Glória), em 1938, e Campo Grande (Central, Trianon, Santa Helena e Alhambra).

Somente na primeira metade da década de 1970, foram criadas em Campo Grande duas casas de teatro que ainda hoje figuram entre as mais expressivas: o Teatro Glauce Rocha em 1973, com 800 lugares, localizado no *campus* da então Universidade Estadual e desde os anos de 1970 Universidade Federal, utilizado a partir daí e durante pelo menos duas décadas, para os grandes eventos do Estado, e o Teatro Dom Bosco, da missão salesiana, de menor porte, inaugurado em 1974. No final da década de 1980 foi inaugurado o Teatro Aracy Balabanian, com 350 lugares. O espaço cultural considerado o mais amplo e arrojado, para grandes públicos, apareceu na década de 1990, como iniciativa do governo estadual.<sup>99</sup>

Segundo Rosa (1992), os registros sobre o “teatro amador” encenado antes dos anos de 1970 são quase inexistentes e pode-se dizer que como trabalho contínuo o teatro em Campo Grande se afirmou com a criação dos primeiros cursos superiores, no início daquela década. Os anos de 1970 presenciaram algumas iniciativas também em outros municípios, como Dourados, Três Lagoas e Aquidauana, ligadas a escolas ou grupos independentes, alguns de curta duração. Assim foi o Bataclã, criado em Aquidauana em 1974 e dissolvido em 1981, do qual Paulo Oliveira participava como ator e diretor. Somente em 1979, com a instalação

---

<sup>99</sup>No final da década de 1990 foi inaugurado um amplo, moderno e arrojado edifício planejado para as artes, chamado Palácio Popular da Cultura - Centro de Convenções de Mato Grosso do Sul. Conjunto composto de duas grandes alas, sendo que “[...] a mais evidente tem planta retangular e constitui o grande auditório de 1.000 lugares [...]. A outra ala tem planta em ‘L’ abrigando grandes espaços para exposições, dois auditórios menores, restaurante, foyer e demais ambientes complementares. [...] Na ligação entre as duas alas a viga de fechamento tem um recorte em forma de arco terminando em um grande espelho d’água criando um efeito de transparência” (ARRUDA, 1999, p. 140-1).

do Estado, foi criada a Federação Sul-Mato-Grossense de Teatro Amador (FESMATA), cujo desempenho e apoio aos grupos têm sido significativo, como instrumento de organização e de lutas reconhecido.

Cristina Mato Grosso (*apud* ROSA, 1992, p.194), diretora e atriz de teatro desde 1971 e que definiu o trabalho de seu grupo como “[...] um teatro experimental fora do sistema acadêmico”, explicitou, no início dos anos de 1990, como se concebiam as artes cênicas no Estado:

O que caracteriza os grupos de teatro de Mato Grosso do Sul é a falta de continuidade de suas propostas de trabalho. Como não há um campo propício ao desenvolvimento cultural, os grupos vivem uma vida provisória, nascendo e renascendo ao sabor das oportunidades. O que posso apontar como referências teatrais do Estado são os trabalhos como o do GUTAC [Grupo de teatro amador campo-grandense, do qual a teatróloga faz parte], que propõe uma renovação não apenas a nível de dramaturgia, mas também da linguagem cênica. Os dois grupos estáveis que conheço são o Grupo CERA, dirigido pelo Paulo Correa de Oliveira, e o TPI [Teatro da patota infantil - que trabalha com representação de bonecos], de Três Lagoas, dirigido pela Irene Alexandria, que há mais de vinte anos se mantém à frente da batalha por um teatro de raízes sul-mato-grossenses.

Esse quadro sucinto das artes cênicas, que mais evidencia a ausência de apoio à produção artístico-cultural, não explicita o que se pode chamar de “história do teatro” no Estado, se não registrar a existência de diferentes iniciativas individuais e, a rigor, coletivas, localizadas em diversos municípios, que durante as últimas décadas do século passado se configuraram, ainda que marcadas pela provisoriedade. Nesse contexto de enfrentamento e desfalecimentos, aparecimento e desaparecimento, vida e morte, inscreveu-se o chamado teatro “amador”, que ao ser denominado desse modo evidencia uma classificação de suas práticas, fixando-o em oposição ao que se chama teatro “profissional”.

Considerando esse mapeamento, pode-se entender como o trabalho de Oliveira com o Grupo teatral do CERA tornou-se uma das referências aos que pensaram ou pensam, fizeram ou fazem teatro no Estado. Ajuda a entender como sua existência real foi objeto de interesses fora da Instituição escolar e apresenta indícios das relações que manteve com outros lugares exteriores à Instituição, dentre os quais os demais grupos de teatro, a representação política do teatro amador e outras instâncias ligadas às artes no Estado.

As instituições escolares em geral se apropriaram das artes, nas diferentes perspectivas de educação que alcançaram hegemonia e caracterizaram a educação no País ao longo de todo o século passado, sem que, entretanto, a arte teatral tenha sido tomada ou tenha cumprido objetivos semelhantes nesses projetos. Tomou-se como exemplo a educação denominada “tecnicista”, que ganhou forças nas décadas de 1970 e 1980, período em que a prática teatral já funcionava no CERA. Nessa concepção de educação, o teatro constituía um recurso útil e estratégico que, sendo pouco utilizado, se diferenciava e despertava o interesse dos alunos, objetivando a aquisição de um saber específico que era a meta. Isto significava que os processos afetivos, emocionais, cognitivos, envolvidos na execução da prática teatral, despertavam interesses daqueles que educavam, por constituírem um “meio” favorável à aquisição dos conteúdos das demais disciplinas, visto que naquele momento as artes não possuíam a forma de disciplina no projeto de educação nacional.<sup>100</sup>

O caráter da produção cênica presente em várias comunidades brasileiras pode ser considerado “espontâneo” em função de fatores diversos, que vão da quase ausência de oportunidades concretas de cursos de formação à falta de infraestrutura para o funcionamento e a manutenção dos grupos teatrais, que dessa forma montam suas peças sem vínculo com instituições oficiais. Quando tal vínculo ocorreu, como em fins do século passado, com a disponibilização de recursos financeiros oriundos de políticas federais ou por meio de incentivos fiscais, nos âmbitos estaduais e municipais, os espetáculos produzidos ficaram muitas vezes condicionados aos interesses dos patrocinadores envolvidos.

Pode-se neste sentido afirmar que se as artes permitem uma experiência questionadora-inovadora, sua vinculação a uma instituição podia e pode limitar essa possibilidade a depender dos usos que lhes forem dados, isto é, da função que lhes for atribuída e do lugar que ocupar no conjunto dos saberes eleitos como essenciais (verdadeiros) e que constituem parte expressiva da formação dos escolares.

---

<sup>100</sup>Silva e Leão (2003) evidenciaram em pesquisa em andamento, sobre a ação pedagógica do teatro, analisando práticas desenvolvidas em oficinas de teatro realizadas com professoras do ensino fundamental (5ª a 8ª série), nos anos de 1998 e 1999, em Centros educativos vinculados a administração municipal de Campo Grande, MS. Constataram que o teatro era utilizado freqüentemente como instrumento à solução de problemas de disciplina (indisciplina) e emocionais; as professoras que utilizavam o teatro em suas práticas pedagógicas não tinham uma concepção definida sobre o mesmo ou não o utilizavam por desconheceram suas possibilidades no espaço da sala de aula.

Na década de 1990, a educação escolarizada, considerada um espaço privilegiado ao desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, teve definido e delimitado em sua Lei maior (Lei nº 9.394/96) um “novo” lugar para as artes. Ela se tornou uma dentre as disciplinas oferecidas no ensino fundamental e em forma de transversalidade, no ensino médio, sendo chamada a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades individuais do “novo” homem que se pretendia constituir desde o final daquele século, portanto institucionalizada e chamada a compor saberes e poderes em jogo, nas diferentes instituições.

Estudos anteriores e até muito recentes buscaram demonstrar, em especial com referência ao período da ditadura militar, a efetivação de orientações no sentido da utilização estratégica do lazer, recreação, música, teatro, esportes e momentos cívicos direcionadas à função de controle social, como pode ter sido também o projeto “A arte na educação”, proposto pelo órgão de educação em Aquidauana no final dos anos de 1970.<sup>101</sup>

Desse ponto de vista, se inicialmente a presença das artes, em especial a teatral, constituiu demanda externa ao CERA, certa imposição ou interesse vindo de um órgão instituidor da educação no município e Estado e em decorrência disso ter constituído um artefato útil para facilitar a aprendizagem e/ou desempenhado algum papel disciplinador com vistas a interferir nos comportamentos, sua continuidade não parece ter tido uma tal função, nem mesmo parece ter tomado para si, nos anos de 1980 e 1990, a função de desenvolver habilidades e competências compatíveis com as “novas” demandas profissionais requeridas aos jovens profissionais como, também, não foi considerado elemento transversal, a perpassar diferentes saberes escolares, ao longo do período em que ali se constituiu como lugar. Vejamos então a que se prestou.

---

<sup>101</sup>Dentre outras produções três trabalhos podem servir como referência acerca do “controle social” exercido por meio de práticas de lazer, recreação e movimentos cívicos no período da ditadura militar no País: Teixeira (2008) analisa o lazer e a recreação no regime militar, usando como fonte um periódico editado entre os anos de 1968 e 1984; o estudo de Carlos Oliveira (2008) apresenta “cenas do cotidiano vigiado” de uma escola no município de Tangará da Serra, Mato Grosso, utilizando dentre as categorias de análise: o uniforme, os momentos cívicos e a arquitetura escolar, no período de 1976 a 1985; e, ainda, o texto de Barreiro (1994), no qual aborda o lazer, a cultura popular e o trabalho nas décadas de 1950-1960, evidenciando projetos destinados a transformar o “lazer tradicional em lazer disciplinado” ou tempo ocioso em tempo formativo, isto é, lazer.

## 4.2 Temas locais: a produção da realidade e do sul-mato-grossense

Os textos produzidos e encenados pelo Grupo Teatral do CERA partiram de fatos históricos, políticos ou culturais circunscritos a Mato Grosso do Sul os quais interessaram a interrogar. Mas, desde já, pode-se afirmar que o teatro do CERA participou do dispositivo de construção identitária de Mato Grosso do Sul.

Constituiu-se de temas, falas, imagens que se repetem e tem ajudado a instituir o espaço, que, desde o final dos anos de 1970, passou a ser denominado Mato Grosso do Sul, ou tratou de “temas regionais”, que se repetem e constituem a realidade local e os sujeitos. Aparente homogeneidade e unidade que um enunciado, como “temas regionais”, permite instaurar.

Ao contrário dessa redução, eles contemplam uma multiplicidade de acontecimentos e sujeitos. São temas, falas que tratam da guerra do Paraguai, das comunidades indígenas, da violência, das fronteiras com outros países, do tráfico, das artes e do folclore local, da riqueza/destruição do Pantanal, da relação entre diferentes culturas, do ciclo da erva-mate e do hábito de consumir o tereré, da exploração no trabalho/trabalho escravo (nos ervais, nas usinas de álcool, nas carvoarias, dentre outros), da produção agropecuária, do turismo, do homem pantaneiro, dentre outros. E, imagens como a do Pantanal com sua natureza e diversidade exuberante, da “bovinocultura” retratada nas telas de Humberto Espíndola ou do “Trem do Pantanal”, na música de Paulo Simões e Geraldo Roca. Expressões culturais tomadas nos discursos político, científico, artístico, midiático, como tentativas de definir uma identidade cultural ao Estado, nas décadas de 1980 e 1990, após a implantação do Estado, conforme Ziliani (2000) procurou descrever.

Repetem-se em discursos diversos - dentre eles o estético - circunscritos ao que se pode chamar vida sul-mato-grossense. Entretanto, tais repetições não obedecem a uma linearidade ou continuidade previamente estabelecida e fixada. É, antes, o contrário disso. São as regularidades desses temas e imagens, inventados e repetidos, que permitiram algumas fixações que buscaram ou ajudaram a instituir uma determinada “identidade” ao Estado. Nesse sentido, o “já dito” sobre esse espaço determinou e determina, de certo modo, o que é permitido falar sobre seu passado, mas também o que já não pode ser dito, pois está deixando de ser elemento dessa identificação.



Alguns desses temas vêm sendo repetidos nas últimas décadas para além das fronteiras geográficas e dizem respeito não somente ao passado, mas à atualidade. Dentre os discursos, encontra-se o midiático, que vem repetindo a problemática dos grupos indígenas - lembrando a todos que Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do País e de como esta tem sido tratada de forma irresponsável (gerando a desnutrição infantil dessas populações, o suicídio dos Kaiowás) e, disso, prescrevendo receituários da maneira como deveriam ser tratados, preconizando, por exemplo, a necessidade de uma “sustentabilidade” nessas comunidades calcada, porém, em outra lógica que não a deles próprios, de suas culturas -, ou sobre o tráfico e a violência nas fronteiras - afirmando que não há o respeito às leis ou que a violência caracteriza essa parte do País -, contribuindo desse modo para certas fixações sobre o espaço, as pessoas e os grupos que o habitam, que se veem estereotipados e homogeneizados nesses discursos.

Esses temas e imagens foram tratados de diferentes formas, em discursos diversos, em especial após a divisão (1977) e a instalação do Estado de Mato Grosso do Sul (1979). Discursos que retomaram quase sempre acontecimentos do passado, objetivando fixar uma identidade ao recém-criado Estado.

Os estudos e publicações instituidores da identidade local ampliaram-se a partir dos anos de 1990 e referiam-se, com poucas exceções, ao passado circunscrito aos municípios que foram incorporados ao novo Estado após a divisão. Foram tomados nos discursos científicos: a questão do coronelismo e banditismo, no período entre 1889 e 1943 (CORREA, 1995), tese defendida em 1982 e publicada nos anos 1990, e já na segunda edição; dois trabalhos trataram sobre o movimento divisionista, Weingartner (1995) e Bittar (1997), no qual este buscou as origens desse acontecimento no final do século XIX; em Ziliani (2000), as tentativas de construções identitárias, realizadas por meio de temas e imagens locais que vinham sendo colocados em visibilidade, como capazes de imprimir uma identidade regional; a educação na fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense em um recorte de 1870 a 1950, trabalho onde foram retomados e analisados escritos de “memorialistas” e “historiadores”, considerando que contribuíam “para a reconstituição da história da fronteira” (CENTENO, 2006).

Além de publicações institucionais, como *Ciclo da Erva-mate em Mato Grosso do Sul*, no período entre 1883-1947 (1986), publicação distribuída em bibliotecas do Estado, na qual há textos vencedores de um concurso de monografias

organizado em 1985, além de toda uma literatura reeditada, como as narrativas do cronista Hélio Serejo (1998; 1986), que têm ajudado a construir uma visibilidade sobre o Estado. Mas, também, trabalhos encomendados e/ou apoiados pelo poder público estadual sobre a história do Estado e de seus municípios, como Campestrini; Guimarães (1991), Robba (1992), dentre outros.

A questão indígena foi tema central em três textos produzidos para o Grupo Teatral do CERA: De um povo heróico, o brado Kadiwéu (1981), Terras Terena (1990) e Morte Kaiowá: a tragédia (1993). Outro tema que os textos repetiram foram as artes e sua condição no Estado, tomadas como elemento de preocupação central em: Cara e Coragem (1982), Divina MS Comédia (1985), Dom Quixote, a peça (1989), Cine-Glória (1996) e Alegria (1997). Vários trabalhos buscaram “resgatar do esquecimento” acontecimentos da história local, sejam eles considerados pontuais ou relevantes, como Retirada da Laguna (1979), Era uma vez... Xerez (1983), Um certo capitão Silvino Jacques (1984), Tempo de Taunay (1986), Gran circo centenário (1992), Canivete 34-36 (1994), Mate e vida tereré (1995) e Um trem para o pantanal (1987); para dar voz aos escolares em Estamos aí (1978) ou aos homens comuns dos pequenos municípios e vilarejos do Estado, como Quem ouvir favor avisar (1980) ou, ainda, aos professores aposentados, como em O afeto que se encerra (1991). Pela breve descrição observa-se que os temas foram tomados como objetos de preocupação, aparecendo e reaparecendo em diferentes momentos nas décadas em que funcionou.

Embora o momento da divisão tenha sido também o do aparecimento do teatro no CERA, isto é, 1977, naquele ano e mesmo no ano seguinte, ele não trabalhou com um tema ligado à temática regional. Somente a partir de 1979, quando efetivamente se instalou o “novo” Estado, os textos produzidos e as peças encenadas passaram a tomar esses temas em seus discursos e falas, contribuindo dessa forma com a definição de uma identidade sul-mato-grossense, mesmo que não tenha sido esse um propósito previamente delineado.

A definição de que seriam temas ligados às chamadas raízes sul-mato-grossenses, que o Grupo Teatral do CERA trataria, decorreu da prática; não foi algo tão planejado. A aleatoriedade dessa definição, decorrente de uma primeira experiência com essa temática e da “constatação” de uma “ignorância” dos espectadores sobre o tema, pode ser observada no depoimento dado por Oliveira (apud ROSA, 1992, p. 218):

Nosso primeiro trabalho A RETIRADA DA LAGUNA, em 1979, fez brotar em mim grande interesse pelos temas históricos ligados a Mato Grosso do Sul, que persigo com verdadeira paixão. Viajamos com a peça pelos municípios do Estado, onde os fatos históricos tinham transcorrido e ficamos surpreendidos com a ignorância do pessoal da terra a respeito de tudo que se relacionava com o tema.<sup>102</sup>

O aspecto ocasional presente na definição dos temas específicos que foram tratados em algumas peças foi explicitado de forma recorrente pelo próprio autor. Ao abordar as práticas que mobilizaram e determinaram a escrita de um texto, a escolha de um tema, podem-se observar alguns exemplos de como Oliveira (apud ROSA, 1992, p. 224) os selecionou: “[...] pensando num tema para o nosso grupo teatral Cera, ocorreu-me buscar em Dante Alighieri a fonte inspiradora [...]. Assim surgiu ‘Divina MS Comédia’, uma transposição para o palco de nossas dantescas realidades sul-matogrossenses”. A peça “Fronteiridade” (1988) foi “inspirada numa conversa que tive com um senhor de Ponta Porã” ou, ainda, “Um povo heróico: o brado Kadiwéu” (1981), peça sobre a qual o autor explicitou:

Minha vontade era fazer uma pesquisa sobre os índios. A intenção primeira era abordar a realidade dos Terena, porque em minha cabeça o assunto cadiueu era totalmente desconhecido, a ponto de eu pensar que se tratava de índios da Amazônia. Só em 1981 é que fui descobrir que eram índios da Bodoquena [região próxima a Aquidauana]. Estava triste por não encontrar nada dos Terena quando descobri, no livro do italiano Guido Boggiani, farto material sobre os cadiuéus. Trata-se do diário de uma viagem feita em 1892 a Bodoquena, onde são registrados os costumes, a música, a dança daquela tribo. Há até partituras de trechos musicais, esquemas de passos de dança. Vi-me com um rico material que serviu para a criação de minha nova peça (Id, Ibid., p. 219).

O texto sobre os Terena foi escrito quase uma década depois e o fragmento transcrito a seguir explicita como essa produção foi possível:

Em 1990 saiu TERRAS TERENAS, sonho antigo de retratar a realidade dos índios terenas que estão muito mais próximos de Aquidauana que os Cadiueus. Estava quase abandonando a idéia, por julgar que me faltava material, quando encontrei na Biblioteca do Centro Universitário de Aquidauana um manuscrito, copiado de uma tese de Altenfelder com tudo sobre os terenas. Pensei, pronto estou feito com tantas informações, agora é montar o texto (OLIVEIRA, apud ROSA, 1992, p. 225).

---

<sup>102</sup>Oliveira (1992) refere-se à peça de 1979 como a primeira, em decorrência de a de 1978 “Estamos aí” ter sido produzida como uma “encomenda” objetivando a participação da Instituição no segundo festival de teatro organizado pela Prefeitura Municipal do qual o CERA havia participado no ano anterior. Além disso, pelo que apontou o arquivo, o “texto” dessa peça foi uma produção coletiva, formulada em especial pelos jovens, buscando dar visibilidade as suas práticas cotidianas na escola.

Dessas matérias pode-se constatar que os temas não foram previamente fixados ou sempre produzidos para transmitir um saber, ensinar ou produzir algo novo sobre o Estado ou os homens que o habitavam, mas, em alguma medida, para contribuir ou tirá-los da “ignorância” em que se encontravam em relação à Região e ao próprio passado. Contudo, para iluminar esse outro em sua “falta”, foi preciso ainda estudar, implicou conhecer esses temas, falas, imagens. Portanto, ao lançar-se na busca desses elementos constituidores da realidade local e dos sujeitos, enfim, conhecê-los, uma possibilidade de transformação colocou-se. Possibilidade inclusive de repetir esses temas exatamente como tratados nos materiais consultados ou de repeti-los de outros modos, diferentemente dos estudados.

Esse teatro repetiu, mas repetiu de um modo artístico, cujo tempo, espaço e linguagem não foram tomados exatamente da mesma forma como em outros discursos ou como nos demais lugares de estudo isto é, institucionalizados como lugares de “ensinar e aprender”.

#### **4.3 O já dito e o humor para suportar o esquecimento do passado e o intolerável do presente**

Como o espaço-tempo foi tomado nesses textos e peças? Que tipo de linguagem foi utilizado e como ela apareceu e organizou os temas - coisas ditas ou inventadas? Quais sujeitos foram colocados em visibilidade e tomaram a palavra? Como o trabalho ou a relação educação/trabalho foram dados a ver e a falar nessas produções?

Sobre a configuração desse espaço denominado Mato Grosso do Sul, uma diversidade foi tomada nessa produção artística, como as fronteiras com o Paraguai e a Bolívia, o Pantanal, a cidade Santiago de Xerez, que teria existido no século XVI nas proximidades de Aquidauana, o deslocamento dos índios Terena do grande Chaco paraguaio para o Pantanal Sul-Mato-Grossense e a ocupação de outros espaços nas proximidades de Aquidauana, em suas ruas, na estação ferroviária ou as caminhadas de Taunay pelos municípios próximos à Aquidauana, dentre outros.

Diferentes utilizações foram empreendidas, nas várias peças encenadas pelo Grupo, sobre o espaço do teatro, o palco. Por exemplo, o discurso construiu em Tempo de Taunay (1986) um lugar onde o personagem central se mantinha, ao longo de todo o espetáculo, em seu leito de morte ao lado de uma enfermeira, cuja relação

difícil se expressava em um diálogo truncado, carregado de incompreensão. No espaço do palco, esse “posicionamento de repouso” de Taunay em seu leito dividiu o espaço com outras distintas personagens, outros posicionamentos, como o próprio Taunay mais jovem, os quais entravam e saíam a cada ato, utilizando o recurso do jogo de iluminação, claro-penumbra-escuro. Isto permitiu que uma cena, um determinado posicionamento, ganhasse destaque ou fosse ofuscada, ocupando e dividindo o pequeno espaço. Nesse lugar embaralhavam-se, entrecruzavam-se presente e passado; espaço de passagem (uma guerra) ou de repouso (um quarto); lugares com ou sem referências geográficas (no alto de uma serra, em uma cidade ou em um espaço de dentro). Espaços ao mesmo tempo de fora e de dentro. Lugares de fora que, entretanto, foram construídos e guiados pela percepção do personagem Taunay, portanto, espaço de dentro, tomado na linguagem, nas falas das personagens, como um espaço cujas “qualidades” se apresentavam como algo embaraçado, tumultuado, obscuro, seja no retrato pintado de suas práticas como político, soldado e escritor ou em um grande amor (que cultivou pela índia Antônia).<sup>103</sup>

O comentário disponível no fôlder sobre esse texto afirmou que a vida do Visconde de Taunay não ofereceu “lances dramáticos” que pudessem servir de material a trabalhos artísticos destinados a “conduzir o espectador a altos níveis de paixão”, descrição não compartilhada por Oliveira (*apud* ROSA, 1992) que considerou a literatura local iniciando-se com o livro de Taunay, *Retirada da Laguna* (1927). Daí sua afirmação de que o visconde de Taunay “representa a alma sul-matogrossense”. Entretanto, o comentário prosseguiu explicitando que o teatro teria permitido extrapolar a vida pouco expressiva de Taunay:

Para provar que o teatro é o grande palco onde as vidas rotineiras, as emoções casuais ganham dimensões que extrapolam todos os limites do

---

<sup>103</sup>Em escrito datado de 1967 e publicado em 1984 com o título *Outros Espaços*, Foucault (2001b) retomou a preocupação daquele período com a questão do espaço. Evidenciou que a dessacralização do tempo ocorrida no século XIX ainda não havia se efetivado do ponto de vista “prático” em relação ao espaço. Este possuía uma história, na qual Galileu, no século XVII, imprimiu uma dessacralização “teórica” ao ter constituído “um espaço infinito e infinitamente aberto”, não mais um espaço fixo, mas em permanente movimento; disso não mais a localização, mas a extensão. Entretanto, outros problemas apareceram no século passado sobre o espaço e diziam respeito às “relações de posicionamento”. Assim, considerando importantes as reflexões até aquele momento empreendidas sobre o “espaço de dentro” (espaço heterogêneo, inteiramente carregado de “qualidades”), dedicou-se a pensar o “espaço de fora”, no qual as pessoas vivem e pelo qual são atraídas para fora delas mesmas, espaço que também não é vazio, mas heterogêneo. Desse modo, vive-se no interior de um “conjunto de relações de posicionamentos”, irreduzíveis e que não se sobrepõem uns aos outros. Portanto, a definição desse conjunto de relações é que permite definir um posicionamento (de passagem, de passagem provisória, de repouso, utópico ou heterotópico).

real, Paulo Corrêa de Oliveira transformou a existência linear do Visconde de Taunay num relato mítico em que o simbólico o real e o imaginário se conjugam numa peça que prende os sentidos do espectador e o instiga a aprofundar-se da vida e das obras do autor. Trabalhando simultaneamente em três planos, recompõe não apenas o que foi a essência da vida do político, do escritor e do soldado, como também as razões que o levaram a rebelar-se contra a tirania e o arbítrio dos poderosos (ROSA, 1986, p. 2).

Em *Um trem para o pantanal* (1987), outra concepção de espaço foi possível. O próprio “trem” constitui um lugar de encontros, de todo o mundo e de ninguém ao mesmo tempo. Ou melhor, um “posicionamento de passagem”, que contempla um “extraordinário feixe de relações” no sentido dado por Foucault (2001b), visto que o trem é algo que passa e pelo qual se passa. E, como usado na peça, é alguma coisa pela qual se pode passar de um ponto a outro - nesse caso com destino a Corumbá, no Pantanal.

Não há uma cronologia ordenada e linear que autorizaria uma leitura da obra (19 peças) em questão como evoluindo de fatos do passado mais distante até o final da década de 1990, momento em que foi escrito o texto e encenada a última peça. Isto porque temas se repetiram, foram retomados ou desdobrados de diferentes formas, como os destinados a tornar visível a problemática indígena no Estado - o entrelaçamento da vida local com essas populações ou, dito de outro modo, como são as pessoas também resultado das relações com esses povos.

Outro exemplo negativo dessa preocupação em seguir uma cronologia pode ser oferecido pela distância temporal entre o texto *Retirada da Laguna* (1979), segundo trabalho produzido, cujo livro escrito por Taunay (1927) foi confrontado com a experiência que ficou desse episódio da Guerra do Paraguai, em especial para moradores que hoje vivem na região daquele acontecimento, o texto sobre a vida de Taunay (1986) e, um dos últimos textos escrito nove anos depois, *Mate e vida tereré* (1995) sobre o ciclo da erva-mate, acontecimento histórico cujo período se encontra demarcado logo após o término daquela Guerra e nas primeiras décadas do século passado.

Nos textos, a distribuição do discurso também não segue necessariamente uma cronologia ou linearidade, ou melhor, uma única forma que respeite sempre o “triângulo do tempo” (FOUCAULT, 2001b). Essa distribuição linear pode ser encontrada em *O afeto que se encerra* (1991) ao tratar da educação escolarizada, após leitura de livro sobre a cultura e educação no Estado. Nesse texto, a distribuição se

deu em uma evolução que se iniciou em 1918 e transcorreu até 1990, quando em uma formatura professores aposentados são chamados a falar sobre suas experiências no magistério; ou, em *Mate e vida tereré* (1995), ao reproduzir o ciclo da erva-mate no final do século XIX às primeiras décadas do século XX, ampliando ao hábito cultural de tomar tereré contemporâneo do final daquele século; dentre outros.

Em alguns textos, entretanto, o discurso não é distribuído dessa forma, talvez em função dos temas e dos espaços aos quais deram visibilidade. Em *Um trem para o pantanal* (1987), o tempo foi o presente, o tempo de uma viagem cuja duração pode ser contada em horas, ainda que se inicie na compra das passagens e se desdobre rumo a um destino certo. *Fronteiridade* (1988) se prende às práticas - inventadas - daquele final da década de 1980, sem dia ou hora marcados. Em *Terras Terena* (1990), o tempo transcorreu do século XVIII até a década de 1990, mas o discurso foi distribuído de outra forma, desrespeitando uma cronologia temporal: o presente encontrava-se como futuro pressentido nas cenas iniciais do passado - no passado estava uma possibilidade não somente para entender o futuro, dada nas visões do feiticeiro ou o que seria o intolerável a ser evitado e que foi apresentado no segundo ato, com imagens e falas do presente. O último ato é um retorno ao passado, mas para tornar visível um futuro pouco alentador, que, enfim, já era o presente. Oliveira (apud ROSA, 1992, p. 226) explicou essa peça: “Presente e futuro se cruzam nesse jogo do tempo, em que o segundo já está embutido no primeiro e o público, que sabe o desfecho dos acontecimentos, se entristece”.

Outra distribuição do discurso pode ser encontrada em “Tempo de Taunay” (1986), onde o texto parte de um futuro certo, em vias de se fazer: a morte que ronda o leito do personagem Taunay moribundo, ao passado que a assombra de forma cada vez mais alucinada, ao se aproximar o fim. Essas “visões”, que inicialmente seguem uma ordem mais ou menos cronológica, tornam-se confusas, embaralhadas, não respeitam mais a cronologia em que aconteceram, mas, talvez, o espaço de dentro, a importância que tiveram em sua vida; portanto, o distante se tornou o mais próximo. Também em “Um certo capitão Silvino Jacques” (1984), o discurso iniciou-se com sua morte em 1939 e se desdobrou no sentido inverso até 1929, quando cometeu seu primeiro crime - distribuição do discurso que possibilitou pensar como e por que esse personagem da história local foi assassinado e se tornou a pessoa ambígua que o texto faz ver: um misto de herói e bandido.

Sobre o tempo na peça *Era uma vez...* Xerez, o jornal editado para sua divulgação permitiu observar como colocou o próprio “tempo” em questão, misturou história e lenda, operou uma dissolução das fronteiras entre ficção e não-ficção, para fazer ver e falar o que, em sua concepção e a seu modo, se passava no País na década de 1980:

Em livro, em historiadores, uma referência muito restrita. O pouco que consegui reunir serviu-me de base para estabelecer uma Xerez atemporal. Tudo o que acontece nela, acontece aqui mesmo hoje em dia. Xerez é cada uma das nossas cidades de Mato Grosso do Sul. Xerez é o nosso próprio Brasil de hoje, um povoado onde o povo embasbacado vê acontecer o tempo. Uma euforia pelo progresso, pelo grandioso, e, de repente, tudo desabando. Nada mais seguro e definitivo (OLIVEIRA *apud* DIÁRIO DE XEREZ, 1983, p. 1).

Se uma característica deve ser apreendida na obra produzida para o teatro do CERA é a de que se tratou de uma referência ao já dito, que permitiu pensar o que tornou as pessoas e, em algumas produções, também, o que poderia torna-las sul-mato-grossenses. A linguagem já dita apareceu primeiramente no próprio exercício da escrita teatral, visto que tomou enunciados do discurso estético, suas técnicas, mas também sobre os temas dos quais tratou e que colocou em jogo por meio das peças.<sup>104</sup>

O discurso em *Um trem para o pantanal* (1987) colocou em visibilidade as relações entre os homens e, também, valores e práticas distintos. As relações que se efetivaram nos vagões do trem, entre os homens da região, entre estes e o turista ou entre os funcionários da Noroeste do Brasil e os passageiros, foram pinceladas de estranhamento. Estranhamento que a linguagem produziu e reproduziu, conforme o próprio Editorial (FÔLDER, 1987) explicitou:

Quanto ao texto fizemos algumas experiências com a linguagem: a língua falada não expressando a mesma realidade, como na cena dos pantaneiros e do turista. A linguagem sendo deturpada pelos passadores da mensagem, quando o “parece” é substituído por uma afirmação presumida, como na cena do desastre. A linguagem passando ao

---

<sup>104</sup> Foucault (2001b), em *Arqueologia de uma paixão*, entrevista C. Ruas em 1983, cujo tema central foi Raymond Roussel e o livro que escreveu sobre sua obra, abordou o problema do “jogo de linguagem” colocado em questão na obra de Raymond Roussel. Explicitou seu interesse pelo discurso não pela “estrutura linguística”, mas por constatar que as pessoas vivem um mundo em que coisas foram ditas - “linguagem inventada” - um mundo tecido pelo discurso.



interlocutor como verdade por uma suposição inicial falsa, como na cena da farofa de galinha.<sup>105</sup>

Segundo comentário sobre o texto disponível no Fôlder (1987), além de aspectos relativos ao Estado onde se encontram situados cenário e personagens, o autor da peça não possuía “[...] uma linguagem específica, capaz de condensar a realidade que ele, com paciência e pertinácia, pesquisa. Porém, tal percurso demanda tempo, melhores condições” (SILVA, 1987, p. 2). Tratava-se para o comentarista da definição de um “estilo”, que, segundo justificou, pode levar uma vida inteira para ser alcançado. Contudo, talvez essa não tenha sido a busca principal ou não constituiu propriamente uma preocupação central nesse trabalho teatral, senão como instrumento útil à tarefa de expressar o pensamento sobre os acontecimentos locais que com “paixão” o autor buscou conhecer e retratar.

A música Trem do pantanal de Paulo Simões e Geraldo Roca (1975) serviu de inspiração à escrita dessa peça. Foi produzida uma década antes de ser tomada nesse discurso estético, ainda no Mato Grosso uno, e passou a ser muito tocada nas rádios locais após a divisão do Estado, alcançando o auge de sua popularidade na segunda metade dos anos de 1980, momento em que Oliveira escreveu a peça. Segundo o depoimento de Simões (*apud* ROSA, 1992, p. 79), essa música expressou o momento pelo qual estava passando em meados dos anos de 1970, bem como outros jovens de sua geração, “diante de tantos e nenhum caminho”, “perplexidade” que os versos escritos retratam: “ele agora sabe que o medo, viaja também, sob todos os trilhos da terra”. Não houve qualquer preocupação com o Pantanal por onde passou com Geraldo Roca em 1975, rumo a outros países (Bolívia, Peru), sem sequer pensar em visitá-lo.

Ao “aproveitar” essa música como tema em seu teatro, o autor da peça não se preocupou nem tomou como base seu conteúdo. Foi talvez afetado pela sua melodia, pelo seu título, como afirmou, que o remeteram as suas próprias memórias, à ligação

---

<sup>105</sup>Como explicito anteriormente, não se teve acesso ao texto dessa peça, apenas ao fôlder e a depoimentos realizados à época de sua produção ou posteriormente. O Editorial (1987) faz referência à Estrada Noroeste do Brasil, homenageando-a em seus oitenta e dois anos no Estado. Homenagem à qual foi dado um “tratamento humorístico” e que foi pensada e produzida em função de duas questões entrecruzadas referentes ao autor e à arte local: uma música que fazia sucesso naquele momento, denominada Trem do Pantanal e uma relação “sentimental”, visto que seu pai veio para Mato Grosso, exatamente, em função da construção daquela ferrovia: a peça foi então uma “viagem sentimental”, mas que não tratou da construção da ferrovia, mas das relações, usos que dela eram feitos naquele momento, inclusive os descasos de seus funcionários para com os usuários. Em meados da década de 1990, a Noroeste do Brasil foi privatizada e deixou-se de fazer o transporte de passageiros no Estado.

de seu pai (vindo de outro Estado) com a ferrovia e disso sua própria condição de existência; entrelaçamento entre seu passado e o presente. Talvez por isso, ajudou a fixar o “pantanal” como símbolo da identidade sul-mato-grossense, contudo o fez contrapondo-o à “cidade”, ao demarcar uma distância entre o homem pantaneiro e o homem de fora, diferenciando-os e mesmo os colocando em radical oposição. O turista, homem de passagem, estrangeiro, pouco interessado pelo Pantanal, propriamente dito, foi retratado de forma muito diferente de seu próprio pai, homem da grande cidade, que veio trabalhar na ferrovia e ali permaneceu, casando-se, tendo filhos e ajudando a construir esse canto do País.

Embora esse teatro tenha partido quase sempre do já dito, sobre fatos políticos, históricos e culturais locais, com essa linguagem já dita, outras coisas foram produzidas, coisas que podiam parecer ou não familiares, invenções. Isto é, quase sempre o autor utilizou ficção e não-ficção ao mesmo tempo, que apareceram entrelaçadas, embaralhadas, dissolvendo fronteiras inventadas e disso produzindo certa “instabilidade e oscilação ao lugar do espectador”. Adoção que o autor justificou como sendo uma “ficção”, “farsa”, “fantasia” ou “mera coincidência” com a realidade.<sup>106</sup>

Os textos partem de um livro lido, de uma pesquisa, de fragmentos encontrados em matérias de jornais, uma conversa na fronteira com o Paraguai ou com um morador anônimo de uma pequena cidade do interior, uma manifestação folclórica, uma lenda ou prática indígena, uma música, uma ou várias poesias, uma dança, um diário de viagem, uma emoção que algo lido causou, visto que partem desse entorno em que se vive, isto é,

[...] um mundo que houve coisas ditas. Essas coisas ditas, em sua própria realidade de coisas ditas, não são como às vezes se tende muito a pensar, uma espécie de vento que passa sem deixar traços, mas, na realidade, por menores que tenham sido esses traços, eles subsistem, e nós vivemos em um mundo que é todo tecido, entrelaçado pelo discurso, ou seja, enunciados que foram efetivamente pronunciados, coisas que foram ditas, afirmações, interrogações, discussões, etc., que se sucederam. Desse ponto de vista, não se pode dissociar o mundo histórico em que vivemos de todos os elementos discursivos que habitaram esse mundo e ainda o habitam (FOUCAULT, 2001b, p. 403).

---

<sup>106</sup>No cinema e tratando do documentário como objeto, Aquino (2008) explicita, utilizando a obra de Lins; Mesquita (2008), sobre as várias tendências temáticas e formais que identificam a “nova safra de documentários”, e dentre elas, o autor chama a atenção para a “dissolução das fronteiras entre ficção e não ficção”, característica na qual localiza o documentário “Santiago” de João Moreira Salles.

Em 1979, um jornal com um tema que causa certo estranhamento apareceu e circulou pela escola - o Diário de Xerez. Todo o volume incitava a curiosidade e anunciava uma possível leitura do povoado castelhano (uma entre as tantas reduções jesuíticas) que teria existido nas proximidades da atual cidade de Aquidauana, séculos atrás, chamada Santiago de Xerez e convidavam a todos a participarem da primeira encenação da peça Era uma vez... Xerez (1983). O Editorial (OLIVEIRA, 1983) fabricou uma expectativa entre história e lenda, fazendo ver que eram muitas as indagações e respostas possíveis sobre essa provável cidade “banida do mapa”, sabem-se lá como ou por que:

[...] onde estaria o local exato? Haveria ‘enterros’? Diziam que seus moradores ao fugirem atearam fogo em tudo e esconderam o ouro que possuíam. Outra versão, de que me lembro, dizia que uma peste acabou com toda a cidade. Outra, ainda, culpava os paraguaios pela invasão e destruição da vila.

Invenção do passado e da realidade local? É o que parece, mas pouco importa a resposta dada a tal questão já que, sem dúvida, ao colocá-la em evidência, torná-la visível “mais uma vez”, iluminá-la, contribuiu para afirmar e fixar, mas de outro modo, um tema que ajudou a instituir o que vem sendo chamado de “raízes sul-mato-grossenses”. Com esse tema colocaram-se em questão o tempo e o desaparecimento, não somente de Santiago de Xerez, mas como ela outras vilas, cidades, pessoas e grupos do Estado.

Esse tema, tomado por Oliveira no início dos anos de 1980, não cessou de ser repetido até a atualidade, também no discurso científico como “símbolo histórico” das raízes territoriais, na tentativa de fixar “o limite inicial da história deste espaço” chamado Mato Grosso do Sul, pelo reconhecimento de sua ocupação originária remontando, para tal feito, vários séculos atrás.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup>Ocorreu no período de 18 a 25 de outubro de 2008, no espaço de exposições do Shopping Campo Grande, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, uma mostra de documentação cartográfica, denominada “Campos de Xerez: símbolo histórico das raízes territoriais de Mato Grosso do Sul”, organizada pelo professor da UFMS, Gilson Rodolfo Martins, como uma das atividades da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (2008). O tema e imagens dessa atividade evidenciam a permanência dessa preocupação com a afirmação das raízes sul-mato-grossenses: “Neste ano, quando Mato Grosso do Sul completa três décadas de existência, enquanto unidade territorial, com feições geográficas e culturais próprias, refletir sobre o processo histórico que originou a atual configuração espacial deste Estado brasileiro é reforçar e reproduzir critérios de afirmação identitária. Como os critérios definidores de identidades são simbólicos, situar o primeiro núcleo de povoamento/habitacional com intenções permanentes, no atual território estadual, é fixar o limite inicial da história deste espaço” (MARTINS, 2008, p. 4), cf. fôlder.

Em depoimento sobre o texto de 1984, sobre o “cangaceiro” Silvino Jacques, Oliveira (*apud* ROSA, 1992, p. 222) explicita que produziu o texto a partir de “[...] uma pesquisa histórica dirigida para o teatro, ‘sem rigor científico’, porque me atenho apenas aos fatos que me interessam, fantasiando uns, recriando outros”.

Na introdução do texto *Morte Kaiowá*, Oliveira (1993, p.1) afirmou:

Esta peça fala da maldição que parece perseguir a reserva Kaiowá: o suicídio de seus jovens. A reserva é habitada, além dos Kaiowá, por Terena e Guarani, todos índios aculturados. Localiza-se nas proximidades da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Esta obra é ficção, entretanto, serviu de subsídio o livro ‘Canto e Morte Kaiowá’.

A invenção, produção de outras coisas diferentes das ocorridas em alguns momentos, pode ter implicado, também, uma estratégia usada na relação com o poder local, que alguns desses temas suscitaram. Nesse sentido, Oliveira (*apud* ROSA, 1992, p. 221) explicita sobre a decisão de escrever sobre um “tema forte” como o texto “Um certo capitão Silvino Jacques” (1984) e a estratégia tomada para lidar com as forças em jogo:

Em contacto com José Octávio Guizzo, no Conselho Estadual de Cultura, eu sabia que se tratava de um tema polêmico, perigoso, com a família de Silvino interferindo e impedindo a divulgação da pesquisa [alguns de seus familiares residem em Aquidauana]. Resolvi fazer tudo na moita, quietinho, deixando a divulgação para a estréia, a fim de não ter problemas com a família. Como Silvino Jacques é um herói ambivalente, considerado bandido por uns e salvador dos oprimidos por outros, elaborei a personagem, deixando que os dois aspectos fluíssem naturalmente e o público tirasse suas conclusões. Não me deixei levar por qualquer tipo de envolvimento emocional, tratei o assunto com a maior isenção de ânimo. Na semana da apresentação, fui procurado pelo Juiz de Aquidauana, que me interrogou sobre o tratamento do herói, a que lhe respondi com o programa da peça, em que a professora Joana Neves, louvava justamente a isenção com que o assunto fora tratado. Foi aí que ele me disse:

- Estou perguntando isso, por que... o seguinte... quem matou Silvino Jacques foi meu pai e não me agradaria se você tratasse aquele bandido como herói...

- O senhor pode ler o texto da peça e tirar suas conclusões...

Vejam as contradições da vida: eu preocupado com o outro lado, com a família do Silvino e meu problema estava do lado de cá. Dei o texto ao juiz, que alguns dias depois me encontrou na rua e falou:

- Você tratou o Silvino Jacques como herói, hein? [em tom de brincadeira].

O comentário elaborado sobre esse mesmo texto evidencia como nele foi abordada a relação entre história e ficção:

[...] - relação relegada a um plano secundário em decorrência de um certo 'cientificismo' - quer seja de origem positivista quer de teor 'materialista' -pode empobrecer o debate historiográfico restringindo-o a uma pretensa 'objetividade', preocupada principalmente com as estruturas econômicas. [...] a pesquisa histórica se alia, com muita propriedade, à criatividade artística, o que faz com que o texto surja rico em informações precisas, em questões relevantes, que podem suscitar muita reflexão sobre o modo de ser do habitante sul-matogrossense e sobretudo deve gerar viva polêmica uma vez que aborda problemas sobre os quais o consenso é quase impossível (NEVES *apud* FOLDER, 1984).

Ao contrário de tomar o uso da invenção ou da ficção nesse teatro como forma de mais livremente poder produzir coisas que podiam e podem ainda parecer absurdas, talvez seja possível admitir-se que, para tratar de alguns temas do passado ou do seu presente, tenha sido preciso utilizar nesses textos a ficção como ferramenta para tornar a realidade verossímil, já que ela, às vezes, parece tão absurda.

Diferentemente de um discurso científico inscrito na formação desses jovens, o discurso artístico contemplou de modos diversos, os temas, falas e imagens da vida cotidiana que se repetiam como, também, outros que foram relegados a um plano secundário, classificados e incluídos em categorias como “cultura popular”, “folclore”, “místico”. Essa relação entre história e ficção, ou melhor, a ruptura mantida e (re)inventada entre elas, foi um dos elementos colocados em jogo nesse discurso artístico. Desse ponto de vista colocou-se em dúvida a própria verdade e seu estatuto. E simultaneamente fez-se questão de afirmar que não se tratava propriamente da “verdade”.

Para dar um tom de familiaridade, de verossimilhança, não foi somente da linguagem já dita que se lançou mão, mas do humor estrategicamente tomado em quase todas as produções. Afirmação que se pode fazer dos textos aos quais não se teve acesso, pelos diversos comentários/pareceres disponíveis nos fôlderes utilizados como fontes. Matérias de expressão que também reproduziram ou contribuíram à produção dessa prática teatral e dos temas por ela colocados em jogo. Esse uso estratégico do humor presente nessas peças parece encontrar no Grupo Tablado uma referência longínqua. Ao tornar visível seu primeiro contato com esse grupo no Rio de Janeiro, Oliveira (*apud* ROSA, 1992, p. 215) referiu-se a uma cena em que não havia graça, mas o público ria “[...] porque o humor vem justamente do absurdo, do inesperado da situação”, ensinamento que exercitou e atualizou de diferentes formas, com maior ou menor intensidade, nessa produção teatral.

Sobre o uso do humor nas peças, a poetiza e professora Raquel Naveira (FÔLDER, 1991, p. 2) comentou sobre o texto *O afeto que se encerra*:

Como sempre, os pilares das peças de Paulo são o humor e o lirismo. Aqui o humor pareceu-me tocar as raias do grotesco, mas como poderia ser diferente se toda autoridade por si só já tem um lado ridículo, ainda mais num Estado e num país em que o professor se vê desrespeitado por baixos salários e por viver ao sabor de influências políticas? [...]. O lirismo chegou a tocar as raias do ufanismo, mas como poderia ser diferente se nossos corações e nossos ânimos se alteram quando ouvimos os hinos patrióticos, os poemas de Olavo Bilac, os depoimentos melancólicos de pessoas que deram suas vidas em troca de um sombrio e pobre anonimato?

Os temas reproduziram e produziram práticas sociais do homem local, fossem eles figuras eleitas como relevantes ou anônimas, que apareceram em práticas como a da fundação de uma cidade, na direção e participação em uma guerra, em um filme ou em uma peça, na empreita para construção de uma cerca, na colheita da erva-mate, dentre outros. Feitos diversos que fizeram ou fazem parte desses espaços e que ajudaram a fabricar a realidade, os lugares e os próprios sujeitos permanentemente.

Investir na diversidade cultural local e nas artes constitui nessas produções interesse e condição ao “desenvolvimento” do Estado. Daí por que esse teatro deu voz a diferentes homens e suas manifestações culturais, fossem eles estereotipados como heróis ou bandidos, poderosos ou anônimos. Entraram em cena capitães e soldados, escritores, poetas, dramaturgos, atores, músicos, trabalhadores rurais, ervateiros, enfermeiros, bandidos, cineastas, políticos, jovens e idosos, dentre outros. Entretanto, o homem que entrou em cena, em algumas dessas produções (*Tempo de Taunay*, *Silvino Jacques*, *Alegria*, *Terras Terena*, *Morte Kaiowá*, *O afeto que se encerra*, dentre outros), o que exerceu poder e o que foi dominado em diferentes relações, não foi reproduzido somente como insensível e cruel ou sensível e bondoso. Ele foi colocado em visibilidade como um ser antes de tudo ambíguo, que sofre e se alegra, ama e odeia, domina e é dominado, luta e se submete, é ocioso e trabalhador, se angustia, ora tem certezas, em outro momento duvida, duvidando por vezes até de si mesmo.

O comentário disponível no Fôlder (1987) da peça *Um trem para o pantanal*, analisa o texto, explicitando uma outra visão do homem colocado em evidência, em oposições extremadas:

Neste “Um trem para o pantanal” está presente, ainda que em doses homeopáticas, um remédio salutar: os benefícios advindos de uma natureza respeitada e seus reflexos desintoxicantes sobre uma natureza violada. Assim, os passageiros modernosos são contrastados com os caipiras. A [fala] do autor ressalta as discrepâncias entre um tipo e outro, captando [claramente] em suas falas, universos radicalmente distintos. O caipira mais integrado a natureza, não precisa do tóxico para deslumbrar-se. A natureza apresenta-lhe, em espetáculos diários, a fantasia tornada realidade, o sonho de luz do sol, que enche de cores o mundo dessas bandas. Não pode, pois, compreender o que é que viciados e traficantes vão buscar em Corumbá. Marcando as falas das personagens urbanas com palavras e expressões do inglês – a língua da matriz – Correa de Oliveira desvela, numa conversa simples e clara, os dois Brasis que se opõem, inconciliáveis. Um destruído pela industrialização necessária, mal ordenada, que resultou em mais prejuízos do que benefícios (SILVA, 1987, p. 2).

As “doses homeopáticas” presentes no texto *Um trem para o pantanal* (1987), a que se refere o comentário, podem expressar certo cuidado do autor em não cometer exageros ou romantizar o homem local, contrapondo-o ao homem das grandes metrópoles; estes retratados como maus, traficantes e viciados. Entretanto, se o texto incitou uma tal concepção, estereotipada, homogeneizante e normalizadora do homem colocado em cena, o comentário contribuiu para reproduzi-la, com o atenuante de estar fundamentado não mais no humor, no já dito, no inventado, mas no discurso científico com seu “estatuto de verdade”.

Tanto o texto da peça quanto o comentário constituíram matérias de expressão produtoras da realidade e da formação dos escolares e dos demais sujeitos que a eles tiveram acesso, isto é, produziram seus efeitos. E, ainda, se o comentário introduziu uma crítica pertinente, eles primaram pela manutenção de tradições e oposições, que naquele momento histórico (final dos anos de 1980) estavam teoricamente dessacralizadas: o Brasil rico e o Brasil pobre, o “caipira” bom/ingênuo e o urbano mau/esperto, o pantanal virgem e a cidade com sua natureza violada, natureza e industrialização, dentre outros, colocando em dúvida a ideia de “desenvolvimento”, nesse caso tornada idêntica, sempre “desordenada” e “prejudicial”, em todos os lugares onde estava se efetivando em especial a industrialização.

Os diversos comentários presentes em todos os fôlderes foram emitidos e publicados antes da estréia de cada peça, a pedido do próprio autor que os encaminhava para análise e parecer. Nesse sentido, primou-se por esse tipo de discurso, que serviu para validar “cientificamente” ou “artisticamente” a produção teatral em questão, mesmo que, por vezes, apontando suas limitações.

Se o primeiro texto de 1978 deu voz aos escolares, para que por meio da representação de suas vidas cotidianas se tornasse visível o importante papel educacional que a escola (CERA) desempenhava na região, na formação e na vida dos escolares, contrariamente ao que se veiculava pelos que não mantinham uma relação próxima com ela e com os jovens escolares, o último texto escrito em 1997 colocou em cena um artista do teatro brasileiro e um reconhecido representante dessa arte no município de Aquidauana, Rubens Correa, fazendo ver um caso de “singularidade absoluta”.

Como era habitual acontecer aos que tinham uma boa condição financeira, como aconteceu com Oliveira, seu primo Rubens foi estudar no Rio de Janeiro, porém, diferentemente daquele, sua escolha foi em lá permanecer, em não retornar para a pequena cidade sul-mato-grossense, não seguir a atividade da família na produção agropecuária. Além da visibilidade dada a sua carreira de premiações e de projeção nacional, o texto de Oliveira buscou evidenciar, por meio de fragmentos das peças que Rubens escreveu, dirigiu e/ou encenou, que por seu intermédio outras vozes puderam ser ouvidas, outros problemas puderam sair da penumbra em que quase sempre haviam sido colocados e, ainda, outro tipo de resposta pode ser dada.

Nesse sentido, o Grupo teatral colocou em cena um dos temas que foi “caro” àquele homem de teatro - o tema da loucura - com o qual trabalhou em várias peças, como em “Artaud!”, na qual fazia o personagem do ator francês Antonin Artaud e que representou ao longo de sua última década de vida, pelo País afora. Por meio do texto dedicado a homenagear Rubens Correa, seu primo, falecido em 1996, Oliveira (1997, p. 27) colocou em discussão a questão da loucura, denunciando o tratamento nos hospícios e o louco como aquele “[...] que a sociedade não quer ouvir e que ela quer impedir que enuncie verdades insuportáveis”, verdades que o personagem Rubens fez questão de repetir e fazer ecoar “para todo o sempre”.<sup>108</sup>

A atividade econômica, agrícola e pecuária não foi temática central nos textos produzidos para o Grupo teatral do CERA, e sim um plano secundário ou uma figura negativa. Quando os textos introduzem o trabalho em uma fazenda, no corte da cana-de-açúcar em uma usina ou a “escravidão” nos ervais, o fazem dando voz não somente a figuras heroificadas, como Tomaz Laranjeira, em sua saga na atividade

---

<sup>108</sup>Conforme Rosa (1992), a peça Artaud, tendo como ator Rubens Correa e dirigida por Ivan de Albuquerque, foi apresentada em Campo Grande, MS, em 1990, no teatro Aracy Balabanian, visto que o teatro Glauce Rocha (maior do Estado na época), encontrava-se há vários anos em reforma e fechado aos espetáculos e ao público.



ervateira na fronteira de Mato Grosso com o Paraguai, ou aos ilustres fundadores da cidade de Aquidauana, quando homenageiam seus cem anos de existência em *Gran Circo Centenário* (1992), mas também ao trabalhador comum, que aparecia para fazer ver as condições de exploração e dominação que essas relações implicavam e o próprio assujeitamento nas relações de trabalho, como em *O afeto que se encerra* (1991). Além disso o faz para fazer ver a existência de uma condição duplamente desigual no mundo do trabalho, como em *Terras Terena* (1990), ao constituir uma mão-de-obra barata para o empregador perante os demais trabalhadores ou a luta desigual que entre esses próprios trabalhadores se travava, ou, ainda, os limites impostos e, simultaneamente, as formas, as alternativas ou a falta delas, como o suicídio de jovens indígenas, em *Morte Kaiowá* (1993).

Quanto à criação de gado, atividade predominante no município de Aquidauana e em grande parte do Estado, especialmente ao longo do Pantanal - ensinada como essencial à formação no CERA e com a qual os jovens mantinham (ainda mantêm) contato em suas vidas antes mesmo de estarem na escola, fez com que vários deles buscassem essa Instituição para a própria profissionalização; tema presente nas aulas teóricas e nas práticas de campo - a saída de Rubens Correa do seio da tradicional família de agropecuaristas, mas também uma fala atribuída ao personagem Rubens, em *Alegria* (1997), pode servir de exemplo para a referência negativa em que essa atividade produtiva foi dada a ver nessa produção estética, nos poucos textos em que apareceu sempre como tema secundário. Nesse texto, esse personagem retomou, na primeira cena, suas lembranças de infância e o contato com a atividade do pai na “lida com o gado”, explicitando: “O que mais me impressionava era o ódio que os animais tinham pelo ser humano. Eles destilavam ódio, o cupim deles tremia”.

Instaurou-se com esse discurso uma distância em relação aos saberes construídos nas ciências humanas e naturais, uma recusa do personagem a essa dupla classificação. Disso, uma instigação para colocar em questão o discurso científico, repensar as técnicas, inclusive as que buscavam o conforto do animal objetivando melhorar sua precocidade e assim aumentar a produtividade. Possibilidade ao espectador, aos jovens, de problematizar esses discursos nos quais estavam sendo tecidos e a si mesmos, enfim, balançar as certezas e dar lugar a alguma forma de inquietude. Ou ainda, considerar que o trabalho em distintos setores, mas em especial no primário, tem implicado como sua condição “exploração” e “assujeitamento”.

Tratou-se também com esse discurso, de denunciar as condições adversas e a luta local que não cessou de se fazer cotidianamente. Diversos temas, falas, imagens construídos e instituidores desse espaço chamado Mato Grosso do Sul e que permitiram caracterizá-lo por esse nome, como a persistência dos artistas de viver com *a arte e da arte*; dos índios em assegurar seu lugar, seus costumes, valores, sua dignidade ou abandoná-los, modificá-los; da relação desigual mantida entre o homem comum da região e o turista; da intolerável relação de trabalho existente nas usinas de álcool ou o suicídio de jovens Kaiowá; no tipo de racionalidade com que se lidava com a ferrovia, com o Pantanal ou com a loucura; no exercício de poder local; dentre outros, que evidenciam em alguns momentos a “desigualdade” instaurada, mas quase sempre permitem vislumbrar a “diferença”. Em sentido amplo, pelas diferentes temáticas abordadas, pode-se afirmar que o teatro do CERA participou do dispositivo de construção identitária de Mato Grosso do Sul.

Ao colocar em questão indivíduos como Silvino Jacques ou grupos como os poetas, artistas de teatro ou os índios Kaiowás, como “minorias”, Oliveira parece ter dado ênfase à “diferença”, à alteridade. Contudo, em alguns momentos, os mostrou como vítimas (do Estado, dos empresários no caso das artes, dos empregadores, do branco civilizado no caso das populações indígenas), separando-os dos outros e fazendo uso desse descaso ou dessa “marginalização” como forma de denúncia, uma chamada à reflexão a essas condições reais e/ou imaginárias.<sup>109</sup>

Segundo Haesbaert (1995, p. 44-45), em um mundo globalizado a territorialidade, na perspectiva da manifestação da diferença, parece exceção e como tal minoria. Paradoxalmente,

[...] justamente por serem minoritárias, essas alteridades freqüentemente adquirem caráter defensivo, transformando-se em vítimas, marginais ao sistema, partidárias, muitas vezes por força das circunstâncias, de uma interpretação maniqueísta de mundo, adotando uma definição exclusivista de suas identidades, separando *nós* e os *outros* em fronteiras rígidas, como em vários momentos de crise, e fazendo uso de sua marginalização para fortalecer a condição de vítima (real e/ou imaginária).

---

<sup>109</sup>O “des-igual” possui sempre um referente, senão comum pelo menos podendo em princípio ser partilhado por todos (por exemplo, algumas aptidões, o poder de decisão, riqueza econômica) e que permite uma classificação global, em rede, possibilitando assim medir um tipo de “diferença” pela “quantidade” de talento, de força, de cultura. O “diferente”, considerado no sentido estrito de alteridade, “identidade do efetivamente *outro*”, o é por envolver um parâmetro ou referenciais qualitativos e nesse sentido não classificáveis, dificilmente mensuráveis, não comparáveis (princípio de incomparabilidade), visto que se apresenta ao ser confrontado com outra identidade, conforme descrito por Haesbaert (1995, p. 43-44), a partir de uma revisão conceitual dessas noções.

A territorialidade (como estratégia) vem deixando de ser regida pelo princípio da exclusividade (espaços e fronteiras bem delimitadas em relação ao território do outro) e assumindo múltiplas formas intensificadas pelos interesses, o lugar e o momento em que o indivíduo e o grupo se encontram. Pelos depoimentos dos escolares tomados neste trabalho, renascendo ano a ano, em suas distintas e provisórias configurações, o Grupo teatral, parece ter se separado dos outros escolares/funcionários, estabelecido fronteiras bem delimitadas em relação às demais programações e práticas, podendo em alguma medida exercitar sua alteridade - nem inferior, nem superior, mas diferente.

#### **4.4 O espaço teatral como alteridade: arte de encontros e de experimentação**

Fazer teatro para mim é fundamental. É estar acompanhado. É fazer junto alguma coisa. Não é essa coisa pegajosa de 'como você quiser, meu bem'. É uma luta para se manter junto todo dia, a divergência contida e trabalhada ou superação diária de inteligência de cada um. Um dia todo mundo vai fazer teatro. Não o espetáculo, teatro só: o jogo (W. D. M., Divina MS Comédia, 1985).

A formação teatral no CERA e a dimensão ética que ela implicou exigiu exercício, trabalho, regularidade que, entretanto, parece não ter implicado um sistema autoritário, nem esteve ligado ao que se pode chamar uma estrutura disciplinar, pelo menos no que se refere ao período em que foi possível o acesso aos materiais de época. Além da escolha em fazer parte dessa prática, frequentá-la, ela constituía um lugar de encontro, no qual as regras foram várias vezes construídas e reconstruídas. Valorizavam-se os múltiplos “modos de ser” que, ao invés de constituir um alvo de normalização, se tornou critério aproveitado para compor os diferentes papéis disponíveis aos quais, segundo Oliveira (2008), eles ajudavam a compor, atribuindo-lhes características que não estavam totalmente definidas, portanto fechadas.

Além desse aspecto acrescenta-se: o seu funcionamento paralelo às demais atividades; o fato de não contar com um espaço que lhe fosse destinado (ao longo das duas décadas em que funcionou) e a ocupação de espaços diversos que foram transformados em lugar; nos temas distintos dos desenvolvidos na formação técnica que tomou como objeto de discurso, que foram ou não subjetivados pelos jovens

como parte de suas vidas; nas formas como alguns desses temas foram tratados (na dissolução de fronteiras entre ficção e não-ficção, verdadeiro e falso, bom e mau); e, os distintos personagens que representaram, colocando em questão, em vários momentos, os “estatutos de verdade” sobre o homem e a realidade local, mas também ajudando a produzi-los.

A dimensão ética não foi motivo de preocupação somente no Grupo teatral. Mas diferentemente deste, a forma como essa dimensão foi tratada em outros discursos apresentou variações. A disciplina Educação Moral e Cívica, por exemplo, esteve presente nos quadros curriculares da Instituição nos primeiros anos de 1990, na qual se desenvolvia um conteúdo moral, com pretensão a uma universalidade, com vistas à constituição de tipos de comportamentos, valores, hábitos, que redundavam em uma normalização dos escolares, em conformidade com o crivo teórico e político de cada momento, que sofreu modificações após a abertura política na década de 1980. No arquivo escolar encontra-se uma série de advertências desde o final dos anos de 1970 e ao longo dos de 1980, que tratam de formar os alunos com vistas a normalizá-los em conformidade com o prescrito, por exemplo, no Regimento Escolar.

Nesse sentido, o não comparecimento a atividades cívicas programadas ou às aulas de Organização Social e Política Brasileira (em 1987 quase a metade da turma da 3ª série recebeu uma advertência por faltar às aulas dessa disciplina) motivou as ações corretivas imediatas. Mas esse tipo de tentativa de moralização e normalização dos comportamentos não ficou restrito àquelas décadas, esteve presente nos anos de 1990 de formas diversas. Em 1992, como forma de imprimir respeito e moralizar, em conformidade com o prescrito no Regimento Escolar (1992), todos os alunos internos das três séries do curso técnico em Agropecuária foram suspensos por uma semana, no período de 15 a 21 de junho daquele ano (conforme Ata-CD nº 06/92 e Termo de Suspensão coletivo).

No período de 1983 a 1997 foram produzidos fôlderes com os depoimentos dos integrantes do grupo a cada ano. Nesses materiais foi desenvolvida, quase sempre na capa, uma arte caricatural dos jovens-atores relacionada ao tema da peça e traziam ainda o nome completo de cada jovem, com sua foto e depoimento, além de uma foto coletiva, na qual apareceu também o autor-diretor; impressos cujo objetivo muito específico e estratégico foi o de divulgar a peça que seria apresentada em várias localidades do Estado ou fora dele.

Neles encontra-se disponível quase uma centena de pequenos fragmentos, nos quais os alunos-atores escreveram sobre o teatro, os temas, o Grupo e sobre si mesmos. Esses depoimentos parecem indicar para uma resposta a uma pergunta anteriormente formulada e que dizia respeito não ao jovem ou à forma como fora afetado pelo teatro, mas ao teatro em si mesmo. Talvez, essa indagação possa ter sido assim formulada: o que é o teatro para você? Ou, o que significa estar no Grupo de teatro do CERA?

Tomá-los neste trabalho implicou fazer deles uso bem diverso do que os levaram a serem produzidos e divulgados, exigindo desse modo alguns cuidados e esclarecimentos. Não se tratou aqui de falar por eles, nem mesmo com eles, mas de tomá-los como “matérias de expressão” que produziram efeitos e contribuíram para instituir uma determinada configuração não somente ao Grupo teatral, mas à Instituição, da qual essa prática é inseparável, e de si mesmos, de suas identidades.

Esses impressos demonstram que se pretendeu oportunizar aos envolvidos falar por si mesmos sobre o teatro. Simultaneamente ao exercício de escrita sobre o teatro, distintas formas de afetação decorrentes da prática ou os distintos modos de subjetivá-la foram dados a ver. Assim tratou-se de colocá-los mais uma vez em visibilidade, uma escolha, uma seleção, cujo critério, sem dúvida, problemático, foi explicitar algumas dessas distintas formas de apropriação dessa prática, possíveis no dispositivo de escolarização e expressas nesses materiais e que, ao mesmo tempo, produziram efeitos na forma de os outros o conceberem.

Após mais de uma década de funcionamento do teatro na Instituição, Oliveira (*apud* ROSA, 1992, p. 218), em depoimento, avaliou a experiência desenvolvida, atribuindo-lhe o privilégio de interferir nos rumos que a vida daqueles jovens poderia tomar. Ao falar sobre si, o que implicou falar sobre o Grupo teatral, fazendo uma retrospectiva do trabalho com os jovens considerou-o como um “desafio” que se colocou a partir de 1978:

Sou professor do CERA (Centro de Educação Rural de Aquidauana) e do meu contato com os alunos nasceu o teatro feito por pessoas que representam, sem nunca terem assistido antes a uma peça. O grupo é composto por elementos de grande rotatividade, a maior parte são estudantes do segundo e terceiro ano. São jovens rústicos, dedicados ao cultivo da terra, que vêm no teatro uma janela aberta para horizontes, que a estreiteza de suas vidas não permite descortinar.

Talvez o próprio professor não acreditasse, inicialmente, que fosse possível uma tal empresa ou a constituição desse lugar que mais parecia uma utopia em função da visão que tinha dos jovens escolares, mas tenha podido afirmá-lo anos depois ao vê-lo produzir-se de diferentes formas e intensidades, surpreendendo-se consigo mesmo e com os jovens-atores.

Em todos os fôlderes disponíveis foram encontradas posições distintas, ora voltadas para si e/ou para os outros, ora para a vida cotidiana - na escola ou fora dela - em outros, dirigidas para o tema ou para várias coisas ao mesmo tempo; escritos que se diferenciaram até mesmo quando diziam respeito a uma questão comum, por exemplo, a relação com os outros. Observou-se ainda que em alguns impressos os depoimentos dos escolares expressam de forma mais incisiva aspectos relativos ao tema tratado, talvez pela problemática colocada em questão, que pode tê-los envolvido com certa intensidade, ou, talvez ainda, pelo momento em que foram encenadas. Neste trabalho esses depoimentos, fragmentos de vidas, são como poesia.

Desse modo, não se pretendeu uma classificação desses depoimentos, fragmentos da passagem desses jovens pela escola em estudo e pelo teatro, enquadrando-os em categorias, mas mostrar que esse posicionamento, essa outra experiência, que implicou outras relações (consigo, com outros jovens, com o mestre e outros), possível no dispositivo de escolarização naquela Instituição escolar, pode tê-los afetado de modos distintos dos demais posicionamentos ali existentes, os feito deslocar.

Em alguns momentos, os escolares que participavam do Grupo expressaram uma distinção entre a convivência estabelecida no teatro e o “mundo de fora”, o “cotidiano medíocre”, diferenciando a relação que se experimentava no Grupo da “mesquinhez” presente no “nosso mundo” (que poderiam ou não se referir aos demais espaços e práticas escolares):

O teatro é um meio para a gente se libertar das preocupações com o mundo de fora. É um meio da gente aliviar a cabeça, pois no teatro a gente vive o personagem, se preocupa diretamente com os problemas do personagem (N. L. S., Era uma vez...Xerez, 1983).

Dentro do ambiente (teatro) eu me sinto uma pessoa livre, sem problemas, expressando os meus sentimentos. No grupo somos ‘um por todos e todos por um’. Fora dele nem tanto, há muita mesquinhez no nosso mundo (A. D., Divina MS Comédia, 1985).

Neste cotidiano medíocre, o teatro é a fuga mais viável (P. N. P., Divina MS Comédia, 1985).

O teatro para mim é o fim da rotina e do cotidiano medíocre (R. E. C., Tempo de Taunay, 1986).

No teatro me sinto muito calmo, solto, porque é onde posso deixar de lado os problemas e preocupações do dia-a-dia (S. G. B., Alegria, 1997).

Descobrir-se, construir um lugar de encontro e conviver na alteridade, constituíram elementos expressivos nesse outro espaço escolar, levando alguns jovens a colocarem essa possibilidade em destaque:

Fazer teatro é realmente maravilhoso, pois cada pessoa tem um jeito de ser em seu cotidiano, mas o que tem em seu interior é algo mais profundo, e é exatamente isto que o representar busca em cada um de nós (E. P. S., Era uma vez... Xerez, 1983).

No grupo Cera eu encontrei muita liberdade e companheirismo, fatores essenciais para o bom desempenho da peça (L. C. G., Era uma vez... Xerez, 1983).

Eu faço teatro porque gosto, me sinto bem e é a maneira que eu achei para me livrar da minha timidez. Além de tudo é a forma em que eu posso transmitir e receber alguma coisa de alguém (J. D. F., Um certo Capitão Silvino Jacques, 1984).

Meu prazer de participar do grupo de teatro do Cera. Primeiro, porque gosto muito da escola, sinto-me muito bem aqui. Segundo, porque cheguei agora em 84 e tenho bastante tempo para me desenvolver no campo da arte teatral aqui dentro. O grupo é bem unido. Cada um busca maior segurança e melhor desempenho (I. C. M., Um certo Capitão Silvino Jacques, 1984).

O teatro para mim é uma fuga da agitação que vivemos todo dia. Sinto todos os sentimentos que estão dentro de mim. Não existem sentimentos reprimidos (P. R. F. M., Tempo de Taunay, 1986).

O teatro, esse outro território, constituiu conhecimento de si, mas também, em exercício de si, instrumento para lidar com a vida e com o outro, teatro como “jogo”, possibilidade de novas experiências e outros caminhos. Foi nesse sentido, também, que o depoimento tomado como epígrafe nesta parte se colocou:

O teatro do Cera dá-me oportunidade para desenvolver minha criação individual. Os diversos papéis que vivo na peça me proporcionam um maior conhecimento da minha própria pessoa (L. S., Era uma vez... Xerez, 1983).

Através do teatro estou encontrando um novo caminho que por sinal é fantástico. Estou conseguindo me soltar e tranquilizar, o que é ótimo no nosso meio de vida (Cera). Foi uma das melhores coisas que me aconteceu. Espero corresponder (N. C. da S., Um certo Capitão Silvino Jacques, 1984).

O teatro tem um grande significado na minha vida. Sinto-me realizado quando estou no palco emocionando a platéia. Estou decidido a seguir a carreira artística (D. O. S., Tempo de Taunay, 1986).

Estou fazendo teatro não visando uma profissão futura, e sim, um certo conhecimento cultural e novas experiências da vida (C. F. de M., Tempo de Taunay, 1986).

O teatro em minha vida foi como uma estrela que brilhou, iluminou novos caminhos na emoção de expressar e transmitir (N. S. de S., Terras Terena, 1990).

Essa prática em vários momentos constituiu, também, uma possibilidade de pensar, conhecer, lidar com temas, valores e práticas sociais instituidores da vida local. Matérias dirigidas a dar visibilidade a esse tipo de afetação também se encontram presentes em distintos momentos e peças:

Quando estou representando me sinto como se estivesse voltando no tempo até a cidade de Santiago de Xerez. Assisto o seu nascimento e participo de todas as emoções daquele povo: das tristezas e das alegrias, dos sonhos e incertezas, das esperanças e decepções e de sua cruel e derradeira derrota. 'Triste Xerez nem ata de fundação, nem de liquidação' (A. A. da S., Era uma vez... Xerez, 1983).

Para mim, que já estou no último ano do Cera, foi um grande prazer integrar este grupo de teatro. Sei que esta é minha última chance de fazer teatro. Além disso, esta peça nos oferece um enriquecimento muito grande no que diz respeito à história de Mato Grosso do Sul e até mesmo do Brasil (P. R. S., Um certo Capitão Silvino Jacques, 1984).

Fronteiridade representa aprofundar-me nos costumes e cultura de países que fazem fronteira com o Brasil (N. F. R., Fronteiridade, 1988).

Viajamos no tempo e descobrimos as alegrias e as tristezas de um povo que lutou pela sobrevivência no passado e enfrenta no presente, preconceitos e discriminações (O. S. B., Terras Terena, 1990).

Relembramos alguns nomes de professores que com resistência escreveram e escrevem a história de MS (J. E. S. M., O afeto que se encerra, 1991).

O grupo teatral do Cera relata um fato que gera muita polêmica, dos índios Kaiowá. Por que ninguém faz nada? (C. G. B., Morte Kaiowá, 1993).

Tratou-se de um espaço distinto dos demais frequentados/construídos pelos escolares. Entretanto, esse discurso do teatro pode ter reproduzido, sob uma prática sem pretensão normalizadora, uma série de estereótipos do homem e da realidade local. Isso parece ter ocorrido em textos, aos quais se teve acesso, como em Terras Terenas (1990), ao colocar em algumas passagens, aquela comunidade indígena em oposição aos brancos civilizados, homogeneizando-os, ou em O afeto que se encerra (1991) ao reproduzir a imagem do professor assujeitado em relações de forças sempre desiguais; ou, ainda, em Morte Kaiowá (1993) ao tratar a questão do suicídio dos jovens como "impossibilidade" diante do presente, com o qual não sabiam ou não podiam lidar (não tomou o suicídio em si mesmo como tema). Esse discurso e



essa prática se repetiram... a guerra do Paraguai, o vício, o tráfico, as fronteiras sem lei, a erva-mate, o descaso com as artes, a natureza exuberante do Pantanal... reproduziram e produziram efeitos. Esse discurso e suas programações ajudaram a constituir uma identidade sul-mato-grossense, tendo como instrumentos as peças montadas e os próprios escolares.

Entretanto, os temas não foram repetidos somente do mesmo modo em que foram tomados em outros discursos, isto é, sempre em oposições inconciliáveis como as de herói e bandido, derrota e vitória, sofrimento e alegria ou lamúria e riso, dentre outros. Em vários textos e objetos tratados esses temas não se opõem, antes aparecem simultaneamente como parte do mesmo jogo e de acasos diversos.

Nesse sentido foram vários os elementos que tal prática colocou em jogo: estabelecendo relações distintas das demais empreendidas no interior da Instituição - entre o mestre e seus discípulos e destes entre si; controlando o tempo e os exercícios, sem tentar promover uma normalização e disso, permitindo dentre outras questões, outra relação com esse esforço que implica o “trabalho” (sobre si, nos ensaios, nas leituras); adotando outras formas de lidar com os temas aos quais deu visibilidade; colocando o tempo e o desaparecimento em questão e entendendo a imagem como remédio ou antídoto contra o esquecimento - por exemplo, ao reproduzir no palco a dança do “bate-paus”, símbolo da tradição cultural Terena, repetição neste caso como instrumento para exprimir uma ação coletiva; jogando com a linguagem e tomando o já dito, a fala simples e o humor como instrumentos desse jogo, dentre outros.

Esse outro lugar, cujas relações se distinguiram em vários aspectos das demais, podem ter constituído, simultaneamente, várias coisas. Pode ter sido um gueto (como também pode ter sido o futebol, o grupo dos jogos de baralho, dentre outros espaços) ao qual se olhou enviesadamente ou dele desejando poder compartilhar, lugar de acesso restrito, de práticas estranhas, sem utilidade, puro prazer, contrapondo-se ao trabalho de campo e às demais práticas pedagógicas consideradas obrigatórias porque indispensáveis à formação/profissionalização ou lugar que contribuiu, mesmo sem um objetivo explícito, para apaziguar jovens (in)disciplinados ou emocionalmente perturbados (uma tecnologia “psi”) ou, ao contrário, lugar de encontros, de pensar e compartilhar reflexões, de transformações, de prazer. Ou ainda, tudo isso ao mesmo tempo.

Ao tratar sobre elementos importantes na experiência teatral do CERA, Oliveira (1993, p. 102) afirmou:

Consideramos de uma importância muito grande a presença do teatro na escola, tanto como complementação do ensino como formador da consciência e da personalidade. [...]. Importa o grupo teatral descobrir sua harmonia para poder conviver como grupo e realizar sua meta. Outra importância é o desenvolvimento individual de cada um frente a coletividade, vencendo suas limitações de expressão e a própria timidez. A convivência com a temática do texto obriga o grupo a amadurecer, refletindo sobre os acontecimentos revividos.

Mas outra preocupação esteve por trás desse projeto teatral, constituindo um desafio permanente ao professor, presente nos vários textos dedicados a pensar as artes no Estado. A formação não para o desempenho de uma função no mundo do trabalho, mas para o próprio teatro, por meio não somente de uma mudança de comportamento dos escolares envolvidos. Por meio das encenações, dos temas tratados, levá-los a serem capazes de influenciar a *si* e os *outros*, como descrito por Oliveira (1993, p. 102):

O teatro sul-matogrossense só apresentará um nível elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assisti-lo e sustentá-lo. O teatro escolar tem essa missão de formador de platéias. Acreditamos ser essa a maior missão do Grupo Teatral do CERA.

Repetindo temas, falas, imagens, como o mesmo ou o novo, tradição ou novidade, a prática teatral constituiu uma programação distinta das demais, permitindo que a formação e profissionalização dos escolares pudessem adquirir outra conformação. Constituiu um tipo de resposta possível à formação no interior da Instituição em estudo, mas não a única. Pode-se afirmar que a prática teatral, “prática comum”, não se fez como resultado do compartilhamento de diferenças singulares e isoladas, foi antes o contrário disso. Essa forma de produção coletiva, de sociabilidade, pode ter possibilitado a produção de singularidades. Repetir... repetir... até ficar diferente. Mesmo que tenha sido diferenciado com vistas a uma classificação, seja negativa ou positiva, o teatro do CERA foi um posicionamento real, construído e reconstruído individual e coletivamente, que possibilitou encontros, outras experiências - entendidas como alguma coisa da qual se sai transformado - que podem ter permitido senão a constituição de outros modos de

vida, pelo menos outra brisa naquelas vidas. Portanto, não uma utopia, um posicionamento sem lugar, mas utopia realizada, uma espécie de “heterotopia”.<sup>110</sup>

Com essa prática e as relações que em seu interior se efetivaram, mesmo demandadas em vários momentos pela Instituição e inscritas no dispositivo de construção identitária do Estado, uma produção de subjetividade pode ter sido possível, não somente em conformidade com a norma, mas podendo ter escapado em alguns momentos aos saberes constituídos e as forças estabelecidas, estas como dimensões que formam o espaço interno e variável do dispositivo de escolarização.

---

<sup>110</sup>O termo heterotopia foi utilizado por Foucault (2001b, p. 415-6) no texto *Outros espaços em contraposição ao termo utopia*, como posicionamentos sem lugar real. As heterotopias são, portanto, lugares efetivos, reais, delineados na própria sociedade, espécie de contrapositionamentos, nos quais os demais posicionamentos reais possíveis de serem encontrados em uma cultura estão, ao mesmo tempo, representados, contestados e invertidos. A descrição desses outros lugares, que constituem as heterotopias, implica alguns princípios: estão presentes em todas as culturas; seu funcionamento pode se modificar em conformidade com a “sincronia da cultura” em que se insere; tem o poder de justapor em um só lugar vários posicionamentos que são em si incompatíveis; e, funcionam plenamente quando os homens estão em “ruptura absoluta” com seu tempo tradicional. Considerando esses princípios talvez tenha sido inadequado falar em heterotopia no caso do grupo teatral, mas no contexto do internado e, portanto, em relação aos demais espaços existentes, ele pode ter funcionado exatamente como uma “heterotopia”. Sobre a noção de experiência como algo do qual se sai transformado e que tem como objetivo “arrancar o sujeito de si mesmo”, consultar Foucault (2006); e ainda, Larrosa (2002), entrevista com Alfredo Veiga-Neto, onde leitura e escrita são tomadas como experiência somente se e quando delas se sai transformado.

## CONCLUSÃO

Ao eleger a profissionalização média como objeto de estudo em um período recente, este trabalho precisou considerar as transformações em diferentes esferas que vinham ocorrendo, não somente no País, e que implicaram como sua condição mudanças em várias noções e terminologias adotadas no campo da educação e da educação profissional e que, de certo modo, afetaram também as “representações” sobre a escolarização e a profissionalização de jovens e adultos.

Foi preciso também levar em conta que a escola como instituição inscrita em um modelo disciplinar de sociedade, para produzir a normalização dos indivíduos, os classifica e objetifica por meio de estratégias e técnicas diversas, dentre as quais se ressaltam as utilizadas pelas ciências humanas. Gênese da qual estas não conseguiram se desvincular plenamente e que na instituição estudada foi reativada pelo dispositivo de formação/profissionalização em vários momentos e situações. Ao tomar os discursos que em seu interior foram produzidos e reproduzidos, foi então necessário considerar não somente a disciplinarização dos saberes que permanece instaurada na atualidade, ainda que colocada sob suspeita, mas o importante papel que desempenharam em especial a psicologia e a assistência social, como fundamento ao exercício pedagógico que ali se efetivou e à constituição de “eus” assentados sobre determinadas “verdades”. Verdades que penetraram e contribuíram para (in)formar não somente os escolares, mas as “identidades profissionais” dos demais sujeitos envolvidos e, enfim, reinventar por décadas a própria Instituição.

Um primeiro arremate possível com este trabalho é o de que a profissionalização média efetivada no caso estudado contribuiu em suas diversas programações para aprofundar a naturalização da educação para o trabalho, concebendo-a como uma verdade dada desde sempre e presa à estreita e duvidosa tarefa de atender o “mercado” em sua volatilidade. Inventada nos anos de 1970, essa Instituição contribuiu com sua própria edificação para materializar o enunciado da necessidade de técnicos como condição ao desenvolvimento do País, precisando ao longo das décadas seguintes (re)inventar sua programação, objetivando ajustar-se às mudanças que vinham ocorrendo em diferentes esferas, dentre elas, a do mundo do trabalho contribuindo, ao mesmo tempo, para instaurar outras exigências de formação/profissionalização destinadas ao setor primário.

Outra conclusão que esta investigação permitiu é a de que as decisões políticas tomadas ao longo das décadas estudadas em relação as suas mantenedoras afetaram em maior ou menor intensidade sua configuração e programações. Dentre essas intervenções encontram-se a privatização ocorrida nos anos de 1990, a sua reativação como instituição pública no final daquela década e por fim sua transformação para oferta de formação média e superior.

A arquitetura e a distribuição espacial, implantadas no momento de sua invenção, sofreram reciclagens e transformações que permitem concluir que as intervenções no espaço, as edificações, são elas, mesmas, elementos dessas programações, isto é, demonstram o que estas privilegiaram, colocaram em plano secundário ou excluíram nos programas de formação/profissionalização que no seu interior foram formulados. E, ao mesmo tempo, essa espacialização constituiu, em alguns momentos, elemento de contestação. A existência ou não desses espaços, os usos deles feitos, o controle quase pleno do tempo, da distribuição e da hierarquização das relações, que por seu intermédio se pôde fazer, foram elementos importantes nessas programações.

Pode-se ainda considerar que essas programações estiveram inscritas em um determinado modelo de educação, indicando o que se devia saber e o que se podia fazer, isto é, determinando ou no mínimo influenciando as práticas que em seu interior se efetivaram. Esse modelo pode ser definido como uma “educação-verdade” com seu discurso produtivo e repetitivo, que funcionou como uma teia que os uniu e que dificultou que algumas singularidades que em seu interior emergiram pudessem ser potencializadas. Inscritas no dispositivo, também com suas continuidades e permanências, essas programações de conduta e de profissionalização acabaram estabelecendo, por diferentes estratégias, formas rígidas de conceber a transmissão de conhecimentos, a forma de avaliar a aprendizagem, definindo cronogramas que intentavam cercear o espaço-tempo dos escolares e profissionais envolvidos na prática educativa, dentre outras.

A noção de “educação-verdade” tem suas características próprias, dentre as quais citam-se: trata-se de uma instância que define o modo ou os modos corretos de transmissão (uma didática, um jeito certo de ensinar, técnicas adequadas para transmitir um conhecimento, para avaliar a aprendizagem); que se ocupa da vigilância dos corpos, dos comportamentos, do pensamento (distribuindo-os nos espaços, definindo cronogramas detalhados, elegendo os que irão registrar e

controlar para que sejam realmente cumpridos); que trata de estabelecer “a” verdade, o jeito correto de se fazerem as coisas (prescrevendo com suas técnicas e à revelia das singularidades culturais e individuais, como limpar os espaços, como se alimentar, como se vestir, como falar, como estudar, como ler e, enfim, como pensar); inventa normas por meio das quais define, impõe, classifica os que estão habilitados e inabilitados, aptos e inaptos (por meio de técnicas examinatórias como as inscritas nas ciências humanas, pelo crivo das avaliações da aprendizagem, pelo desempenho alcançado no trabalho produtivo, sem levar em conta o que efetivamente nele se ensina e pela sujeição às demandas das empresas); estabelece um organograma (e funcionograma) dos legítimos especialistas do pensamento, dentre outras características.

Mas outra peça fundamental compôs a rede do dispositivo e suas programações: a ideia de uma função utilitária a que se deve prestar a educação escolar, que no caso da educação profissional presta-se a atender o “mundo do trabalho”. Nesse caso, o que uma tal adoção pode ter fixado nas programações da Instituição foi uma impossibilidade de questionar e quem sabe desnaturalizar o enunciado “educação para o trabalho”, inscrevê-lo como uma verdade “desse mundo”, que não existiu desde sempre, isto é, como uma invenção datada e inscrita no projeto de modernidade ocidental, com os poderes e saberes que lhe corresponderam, nos diferentes lugares e momentos. Repetido insistentemente como verdade e não como invenção, esse enunciado prestou-se a classificar e objetificar os sujeitos, inclusive os que não tiveram/têm acesso a tal formação (por meio dos seletivos, por exemplo).

Essa modalidade de educação escolar profissionalizante, em nível médio, não sendo terminal, viu-se às voltas com outro desafio: o de garantir uma formação geral que possibilitasse ao escolar prosseguir seus estudos e, ao mesmo tempo, esteve intimamente vinculada ao objetivo, primeiro, da profissionalização, isto é, formar para o mundo do trabalho. Este, por sua vez, em constante transformação, constituiu uma referência a qual se devia sujeitar a formação/profissionalização; de certo modo seu termômetro. Mas esse dilema, que sem dúvida foi uma das preocupações inscritas nos discursos produzidos e nos reproduzidos em seu interior, não foi exatamente o que circulou com mais intensidade, pelo menos nos materiais consultados. Pode-se, nesse sentido, afirmar que uma questão incomodou e atravessou essas programações, acirrando-se nos anos de 1990: a tentativa de garantir

uma efetiva profissionalização, mais próxima ou em conformidade com os conhecimentos e com as tecnologias disponíveis em cada época.

Várias formas de enfrentar essas “verdades” seriam possíveis. A forma de enfrentar esse problema na Instituição CERA não foi idêntica no período estudado, mesmo porque não foram os mesmos discursos e as mesmas exigências a atender, isto é, não foram produzidas nas mesmas condições históricas. A necessidade do fazer agropecuário, inscrito nas aulas práticas, práticas de campo e nos estágios, temas recorrentes nos discursos e nas falas, mobilizou, sem dúvida, esforços em todo o período para melhorar o ensino-aprendizagem.

Inicialmente, selecionando os jovens pelo crivo dos saberes escolares da formação geral, o saber pedagógico interveio objetivando melhorar o ensino oferecido nas disciplinas escolares, formação geral e profissionalizante, minimizar os índices de evasão/reprovação e modificar as atividades nos setores de produção, privilegiando para tanto as “técnicas” didático-pedagógicas, considerando que por intermédio delas fosse possível interferir em seus rumos. A avaliação do currículo empreendida durante certo tempo, mesmo tendo procurado diagnosticar as condições em que estava se dando o processo ensino-aprendizagem, acabou por reduzir as intervenções a receituários. Aos professores foi ensinada “a” metodologia correta para planejar o ensino e avaliar a aprendizagem. Aos alunos, estereotipados e homogeneizados, com o apoio de instrumentos e saberes da psicologia educacional, como “carentes afetivos”, com “distúrbios emocionais”, decorrentes da “má-estrutura familiar” e com “dificuldades de aprendizagem”, as intervenções privilegiaram as questões ditas escolares (métodos para ler e estudar).

Com relação ao processo ensino-aprendizagem nos setores de produção essas “técnicas” pedagógicas destinaram-se, em especial, a orientar o uso de instrumentos dirigidos a controlar o espaço-tempo, pelo registro cuidadoso da frequência, dos atrasos, e a responsabilidade com a execução das atividades de “prática de campo”, tanto dos alunos como dos próprios técnicos responsáveis pelos setores, privilegiando assim aspectos formais, quando as queixas dos escolares mostravam a ausência de um efetivo trabalho de ensino. Alguns materiais dos anos de 1980, referentes às atividades realizadas nos setores, relatam um impasse que se expressava em seu interior, decorrente da escassa possibilidade de desenvolver atividades com os alunos em conformidade com o defendido no discurso científico da agricultura e da pecuária da época. As intervenções foram insuficientes para modificar a situação

no interior da própria escola e a tendência que naquele período surgiu como saída referia-se à necessidade de oportunizar aos alunos cursos para atualizar seus conhecimentos e experiências de estágio fora da Instituição. Ações estas que parecem ter sido esporádicas até o final daquela década, mesmo considerando o programa educativo que vinha sendo desenvolvido “deficiente” no sentido da formação para o trabalho.

No início dos anos de 1990, o enfrentamento à questão de uma formação profissionalizante deu-se por diversas frentes inscritas em um amplo programa e ações. Inicialmente, pelo crivo do saber psicossocial e pedagógico, os jovens passaram a ser selecionados pela “aptidão” e pelo “interesse” no trabalho agropecuário, aprimorando desse modo o critério de homogeneização dos escolares, com vistas a selecionar os mais capazes de se adaptarem à escola e ao trabalho nos setores, que constituíam garantia à adaptação futura ao mundo do trabalho. A noção de trabalho produtivo e as demandas de “mercado” tornaram-se efetivamente elementos aglutinadores do projeto educacional desenvolvido, aspecto que não ficou reduzido ao processo seletivo. Em nome de um trabalho coeso de “equipe”, todos os envolvidos com o ensino precisaram descrever suas funções e passaram a, semestralmente, planejar suas ações (“planejamento participativo”). A metodologia de análise de tarefas foi adotada como forma de direcionar e controlar as pequenas tarefas cotidianas dos alunos e indiretamente dos técnicos, estabelecendo assim um único caminho ou jeito correto de se realizarem as atividades, isto é, controlando o espaço-tempo, o fazer e os corpos. Instituiu-se um ano para o estágio supervisionado, como forma de garantir “experiências” no mundo do trabalho, dando ênfase nos discursos a pouca quantidade/com muita qualidade, à competitividade e à competência para o trabalho, noções utilizadas para evidenciar o tipo de ensino oferecido na Instituição, e disso restringindo naquele momento as atividades dos setores às “práticas de campo” (trabalho produtivo para manutenção do refeitório e comercialização de produtos).

Com uma série de intervenções político-pedagógicas e moralizadoras (por exemplo, a garantia da presença física do diretor diuturnamente no espaço escolar), os discursos e práticas daquele período não sustentaram a continuidade do projeto e a Instituição sofreu uma intervenção do poder público estadual, sendo privatizada com apoio de recursos dos cofres públicos, passando a ser gestada pelo SENAR-AR/MS, cujo interesse naquela escola-fazenda era bem anterior à concessão.



O projeto de educação e a programação implantados, naquele momento, buscando efetivar a profissionalização, se diferenciaram em vários aspectos dos anteriores. Todos os envolvidos com a educação sofreram interferências em suas práticas e a terceirização se implantou em diversas ações: na capacitação do pessoal do ensino, nos processos seletivos, na definição do perfil, dentre outras. O processo seletivo, contando com os saberes das ciências humanas, aprimorou os instrumentos utilizados, tendo como critério o conhecimento, a aptidão e a ligação do jovem ao “meio rural”. As capacitações e os estudos realizados por orientadores e professores foram práticas corriqueiras e se dirigiam a temas ligados ao ensino, dentre eles, e o mais duradouro, foram os estudos e a implantação do “planejamento interdisciplinar”, que objetivavam superar em alguma medida a fragmentação das disciplinas, articulando núcleo comum e parte diversificada, mas quase sempre para atender as necessidades dessa última.

Trabalho e mercado se tornaram não apenas aglutinadores, mas determinantes naquele projeto educacional, em decorrência da crescente exigência intelectual aos trabalhadores colocada nos discursos da época e inscrita na fala dos empresários consultados na pesquisa de mercado realizada pelo mantenedor em 1995. Transformou-se o curso para quatro anos, ampliando a carga horária de algumas disciplinas escolares, das práticas de campo e do estágio supervisionado. Modificações estas inscritas nos discursos que adotaram outros termos e noções, como o de “aulas práticas”, que passaram a ser exigidas. Esse programa dirigiu ainda tendenciosamente as práticas das “unidades produtivas” para a pecuária, contrariando a colocação nos discursos da “aptidão” do escolar pela agricultura e/ou pecuária. Intervenções foram empreendidas nos espaços, com reformas, ampliações, construções e modificações em seus usos, além de uma assepsia geral que contou com a convocação de todos os sujeitos da escola, em nome de uma “qualidade” que deveria ser “total”.

O projeto e a programação daquele período intentavam uma educação o mais próxima possível de uma formação integral e que nesse sentido incluíam as chamadas “demandas do mercado”. Reproduzindo e ajudando a alicerçar as verdades do mundo do trabalho, a Instituição passou a incentivar o diálogo como forma de solucionar problemas, o trabalho em grupo, a capacidade de gestão, de inovação, o exercício constante dos atributos considerados indispensáveis à vida, ao trabalho, que não estavam afetos apenas a certa autonomia, capacidade de mudança e adaptação ao

novo, mas, e ainda estavam inscritos em técnicas disciplinares, com o controle e a vigilância que lhes correspondem, no respeito às hierarquias e outros.

O prescrito e o desenvolvido pelo SENAR buscaram ajustar-se o mais possível ao regime de verdade que se intentava homogeneizar pelo País sobre o mundo do trabalho e conseqüentemente as “novas” exigências ao trabalhador. A programação buscou antecipar-se ao futuro certo, prevendo que tais exigências ao trabalhador, expressas ainda timidamente na pesquisa de mercado encomendada, seriam também demandadas pelos empresários do setor primário no Estado, aos quais se destinavam à educação e os técnicos habilitados na Instituição. Essa foi uma das diferenças inscritas naquela programação que tentou dirigir o fazer e o saber na segunda metade dos anos de 1990: a tentativa de antecipar-se às exigências do mundo do trabalho, contribuindo desse modo para produzi-las como necessidade do próprio setor primário. Pelo seu programa acrescentou-se, por exemplo, a oferta da língua espanhola (afeta diretamente às possibilidades de intercâmbio econômico, político, cultural via acordos entre países do Cone Sul) e a informática como ferramenta à administração e ao controle da produção (na pecuária, por exemplo, o controle alimentar/reprodutivo e especialmente o sanitário, com as crescentes exigências internacionais, que já começavam a se impor).

Dessas programações e práticas pode-se concluir que houve preocupação e tentativas de oportunizar práticas de produção agropecuária, isto é, oportunizar a articulação entre teoria e prática, durante todo o período estudado. As limitações a que se referiram os documentos sobre a falta de recursos, de equipamentos, de tecnologia, instalações adequadas e outros, de algum modo, ajudaram na produção de alternativas à formação dos escolares fora da Instituição, e que no final dos anos de 1990, período de gestão do SENAR-AR/MS, não era mais uma saída, mais uma condição para aproximar o escolar do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que para as empresas constituía um acesso a uma mão-de-obra “especializada” e barata e de preparação em serviço, em conformidade com suas necessidades.

Sem fazerem a crítica ao tipo de programação, diferentes intervenções foram feitas, não exatamente para criar outras saídas ou mesmo incentivar experiências que vinham ocorrendo “fora” das programações de cada período, mas colocando sob suspeita os setores de produção e os técnicos por eles responsáveis, até na primeira metade dos anos de 1990 retirarem desses trabalhadores a incumbência de assegurar o chamado “estágio supervisionado”, visto que as práticas ali realizadas não estavam

sendo efetivamente “supervisionadas” ou mesmo condizentes com as exigências do mundo do trabalho.

O que se pode observar, entretanto, foi que esses espaços, *locus* privilegiados de experimentação, chamados por mais de uma década de setores de produção, depois unidades produtivo-didáticas não deixaram de funcionar, produzir um tipo de saber, exercer poder, persistir, resistir e se transformar. Mesmo tendo sido retirada deles a responsabilidade pela difícil tarefa de ensinar técnicas de produção, colheita, manejo, continuou-se a ensiná-las cada um a seu modo nas “práticas de campo/escalas”, pelas quais todos os escolares continuaram obrigados a passar. E se esse ensino era considerado inadequado, “deficiente”, o fato de não ter sido reordenado, homogeneizado, pode ter implicado a possibilidade de os escolares lidarem com diferentes formas de produção, subjetivando-as ou não, como parte de sua formação/profissionalização. Também com essa diferenciação podem ter percebido que o trabalho do técnico (função para a qual estavam sendo preparados) era pouco valorizado na própria Instituição e se aproximava ao que alguns documentos chamaram de serviço de “peão”. Este, portanto, duplamente desvalorizado. Como esses jovens (re)significaram e subjetivaram esses aspectos não se constituiu objeto deste trabalho, ficando como possibilidade para novas pesquisas.

Dessa descrição geral, entretanto, conclui-se que essas programações e práticas que lhes corresponderam, duplamente presas aos crivos das ciências humanas, ou delas se apropriando para justificar o prescrito e o codificado, e ao mundo do trabalho, serviram mais para justificar e classificar do que para ensaiar experiências e exercícios de pensamento que em alguma medida rompessem com o imediatismo do “mundo do trabalho” ou do “mercado”. Nesse sentido, esse tipo de modalidade educacional e o regime de verdade que vêm sustentando suas práticas, inscritas em programações como as da Instituição estudada, acabam por contribuir para a continuidade de um sistema educacional excludente e a fixação de estereótipos sobre as capacidades individuais e coletivas.

Contudo e simultaneamente, inscritas no próprio dispositivo e no mesmo espaço-tempo, algumas práticas não tão programadas se diferenciaram em experiências isoladas, que foram realizadas por jovens, professores e técnicos, como forma de enfrentar essas limitações (financeiras, estruturais), em diferentes momentos até o início dos anos de 1990. A elaboração e execução de projetos agropecuários podem ter permitido a aplicação de conhecimentos e a aquisição de

novos, mesmo sem ser um objetivo previamente calculado, isto é, podem ter permitido em alguma medida experiências que não estavam condicionadas a um regime de verdade, que afirmava os jeitos corretos de ensinar e de aprender.

Nos início dos anos de 1990, além dos projetos agropecuários, investiu-se mais intensamente na oferta de cursos e a pesquisa agropecuária ganhou espaço na Instituição. Nesse sentido estimulou-se a organização de ensaios experimentais, dirigidos por professores e profissionais de outras instituições, nos quais a participação dos escolares, mesmo restrita, pode ter-lhes permitido observar o controle e a avaliação de pesquisas na área, um outro modo possível de ensinar e aprender. Também se pode observar que alguns professores realizavam suas práticas em sala de aula de forma singular, sendo chamados a dar visibilidade ao que estavam fazendo, evidenciando que esses espaços ocupados com as aulas incrementavam práticas (construções rurais e topografia) diferenciadas de formação/profissionalização e, também, que o controle pedagógico não se efetivava em todos os espaços-tempo, pelo menos naqueles que estavam produzindo bons resultados. Se os saberes das ciências humanas (equipe multidisciplinar e posteriormente orientação) passaram a intervir com vistas à seleção e homogeneização dos escolares que estariam aptos a frequentar à Instituição ou para fundamentar ações de cerceamento do espaço-tempo como ameaças, suspensões e expulsões, esses mesmos saberes podem ter sido convocados para outras intervenções menos classificatórias e excludentes.

Na segunda metade dos anos de 1990, primando pelas necessidades mais amplas de formação, exigências do trabalho, ofertaram-se o espanhol e a informática que, ao mesmo tempo, possibilitou às pessoas – educadores, escolares, técnicos - outros conhecimentos antes indisponíveis na escola. Alguns podem ter resistido a essas novidades e tentadoras ofertas; outros podem tê-las subjetivado como verdades, adotando-as na constituição de si mesmos, tornando-se com tal adoção, mais bem “capacitados” para enfrentar o mundo do trabalho.

A infraestrutura de alguns espaços considerada inadequada e a inexistência de outros não representaram *a priori* que eles não tenham funcionado ou que tenham funcionado mal. Como exemplo de que os espaços são inventados, ocupados, transformados e significados pelos sujeitos cita-se o Grupo Teatral do CERA, que, sem um espaço edificado e destinado para si, funcionou ao longo de duas décadas, construindo e reconstruindo um lugar, organizando-se como alteridade em relação

aos demais territórios ali constituídos e estabelecendo formas de delimitar e controlar suas próprias fronteiras.

Mais ainda, considerado como atividade “fora” do currículo constituiu uma possibilidade que em certa medida se diferenciou da programação que intentava a normalização dos escolares, mesmo que em alguns momentos tenha sido chamada a compor os poderes e saberes em jogo na Instituição. Ainda assim, pode ter constituído como uma territorialidade, estratégia no jogo de forças que se expressou no interior da Instituição e nas programações de conduta. Entretanto, ficou evidente que essa prática regular e os jovens nela envolvidos, foram chamados a desempenhar uma tarefa que extrapolava em muito os objetivos de uma escolarização, isto é, foram chamados a cumprir a tarefa de contribuir para a constituição identitária do Mato Grosso do Sul e dos sul-mato-grossenses, o que não era pouca coisa em termos de responsabilidade.

Esses projetos de educação desenvolvidos no período em estudo e as programações que a eles corresponderam, inscritos na rede do dispositivo de escolarização, funcionaram e se transformaram, modificando, desse modo, a formação/profissionalização dos escolares. Mais ainda, em todo o período estudado observaram-se tentativas e ações destinadas a enfrentar e modificar as limitações que se impunham. Entretanto, essas ações singulares, atuando como “outras forças” no interior mesmo do dispositivo, não foram ou não puderam ser potencializadas. O que significa afirmar, ao mesmo tempo, que não foram plenamente capturadas pelas forças em jogo.

Problematizar a profissionalização implicou, pois, indagar a que tem servido essa proliferação discursiva que tenta incutir, e que pode estar sendo subjetivada, a necessidade de uma educação para o trabalho/profissionalização, quando se observa que instituições, como o CERA, que a privilegiam como objetivo central, definem programações que ao invés de promover em vários momentos dificultaram que os escolares efetivamente especializem-se, isto é, organizassem seus esforços em torno de um *locus* específico de conhecimento/atividade. E esse objetivo, uma tal modalidade educativa, não precisa ser tomado como restrição, a não ser que fique limitado a discursos ou em cumprir uma função somente utilitária ou mesmo se constitua não em opção, mas em obrigatoriedade, falta de possibilidade e de escolha.

Com este trabalho é possível ainda outra conclusão. As resistências ocorridas no momento em que o curso técnico passou à gestão da UEMS, e em que se criou um

outro Centro de educação profissional, podem expressar uma “defesa” dessa multiplicidade de experiências que enfim caracterizaram a profissionalização naquela Instituição. Nesse sentido, os signos que constituem a inscrição “CERA”, repetida em diferentes falas e discursos, por sujeitos diversos, de diferente *status*, podem ser tomados não somente como um nome que designou até pouco tempo uma instituição singular, uma palavra que a representava, mas como um enunciado, que apareceu e galgou configurações diversas desde a década de 1970 e que se observava em vias de se tornar arquivo, não ter mais um lugar possível nos discursos.

Para que essa história pudesse ser “esquecida” não bastou colocar o foco de luz em certas irregularidades já meio empoeiradas no arquivo, foi preciso afastar essa inscrição, essas quatro letras que, juntas, em uma determinada ordem lhe marcaram a existência, forçando e ajudando com essa medida a aceitá-la em sua novidade e, disso, contribuir para torná-la uma outra coisa.

O breve diagnóstico traçado neste trabalho sobre as transformações ocorridas na Instituição, em especial no início desta década, com a programação que lhe correspondeu - que assegurou a desvinculação entre ensino médio e técnico, a modularização deste, a extinção do internato, uma nova configuração espaço-temporal e outros - não permitiu nem pretendeu acentuar que ela estivesse se tornando melhor ou pior no que se refere à profissionalização média, mas que efetivamente estava se tornando algo diferente. E, ainda, que os sujeitos ali constituídos e se constituindo cotidianamente deverão encontrar novas formas tanto de resistências como de invenção de possibilidades, em “novas” relações de forças que se exercitam cotidianamente em seu interior e que, sem dúvida, os espaços vêm contribuindo ou contribuirão para redesenhar.

## BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 8. ed. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2001.

AQUINO, J. G. A (auto)biografia como estilística da existência: o caso de *Santiago* de João Moreira Salles. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT. Educação, filosofia, história – transversais, 1., 2008, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. 1 CD-ROM.

ARRUDA, Â. M. V. de. (Org.). **Arquitetura em Campo Grande**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 1999. p. 140-141.

ARTIÈRES, P. A política da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-49.

BARROS, M. de. **A arte das ignoranças**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BENTHAM, J. Panopticon. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul**: do estado sonhado ao estado construído (1892-1997). 1997. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora, 1992.

BUFFA, E. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

CAMPESTRINI, H; GUIMARÃES, A. V. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

CENTENO, C V. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Versão digital.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 31-53. (Coleção memória da educação).

CUNHA, L. A. Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, S. C. **Atuais tendências da educação profissional**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2001. p. 111-189.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992. p. 219-226. (Coleção trans).

\_\_\_\_\_. **Foucault**. 2. ed. Tradução José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja Ltda., 1998. (Coleção perfis).

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo?** Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/Fe/tef/filoesco/Foucault/art14.html>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed., 1994.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-110.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. p. 19-58.

ESPÍNDOLA, H. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

FERRETI, C. J. Formação profissional e a reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 59, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005. Quadrimestral.

FERRETI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas do ensino médio e técnico. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 70, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2007. Quadrimestral.

FIDALGO, F.; SANTOS, N. E. P. dos. Certificação de competências: um olhar sobre a experiência de alguns países. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 2, jul./dez. 2003.

FIRMINO, C. A. B.; CUNHA, A. M. O. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Resumos...** GT 9: trabalho e educação. Caxambu., MG: ANPED, 16-19 out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 6. ed. Tradução Marcos José Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.

\_\_\_\_\_. A vida dos homens infames (1977). In: \_\_\_\_\_. **Estratégia poder-saber. Ditos & Escritos IV**. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 203-22.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004. (Coleção Tópicos)



\_\_\_\_\_. Arqueologia de uma paixão. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos III** (Estética: literatura e pintura, música e cinema). Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2001b. p. 400-410.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985. (Coleção ensino superior)

\_\_\_\_\_. Estratégia, Poder-Saber. **Ditos & escritos. IV**. 2ª ed. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos. IV. Estratégia poder-saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a.

\_\_\_\_\_. O olho do poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a. p. 1-14; 209-227.

\_\_\_\_\_. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos III** (Estética: literatura e pintura, música e cinema). Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b. p. 411-414.

\_\_\_\_\_. Ver e dizer em Raymond Roussel. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2001b. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. Sobre a geografia. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a. p. 150-165.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. p. 59-140.

FRIGOTTO, G. (Org.). Apresentação. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 2.

GARCIA, S. R. de O. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2. 2006, Campo Grande. **Palestra....** Campo Grande, MS: SED/MS, 28 jun. 2006.

GEBRIM, Virgínia S. **Psicologia e educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Goiânia: Editora UFG, 2002.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J.; KOHAN, W. O. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 9-34

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil (1971). In: PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá (1976).

In: PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. In: HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997. p. 39.

KUENZER, A. (Org.). Dossiê ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 70, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005. Quadrimestral.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. (Coleção estudos culturais em educação).

KUENZER, A. Ensino médio agora é para a vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Dossiê ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 70, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005. Quadrimestral.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares da pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LINS, C.; MESQUITA, C. Filmar o real: sobre o documentário contemporâneo. In: AQUINO, J. G. A (auto)biografia como estilística da existência: o caso de *Santiago* de João Moreira Salles. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT. Educação, filosofia, história – transversais, 1., 2008, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. 1 CD-ROM.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. In: **Revista Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, n° 7, 1978. p. 5-8.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Equívocos teóricos na prática educacional. (1982). In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: apontamentos sobre a pedagogia do exame. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência: das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 64, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005. Quadrimestral.

MARTINS, G. R. Campos de Xerez: símbolo histórico das raízes territoriais do Mato Grosso do Sul. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM MATO GROSSO DO SUL, 2008, Campo Grande. **Fôlder...** Campo Grande: UFMS/SEMAC/SUCITEC, 18-25 out. 2008.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 64, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2005. Quadrimestral.

MENDES, K. R. S. da S. **Grupo Teatral do CERA: 20 anos de contribuição à história regional**. Aquidauana, MS. Monografia (Especialização em História Regional)- Centro Universitário de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 1999.

MORO, M. L. F. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002. p. 117-144.

NEVES, F. M. **O método Lancaster e a memória de Martin Francisco**. ANPED: GT História da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Resumos...** GT02-3119: história da educação. Caxambu., MG: ANPED, 7 out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30 mar. 2008.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: **Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 73, dez. 2000. Campinas, SP: CEDES, 2000. p. 09-40.

OLIVEIRA, A. **R4 - Questionário do adolescente**. São Paulo, SP: Vetor Ed. Psicopedagógica Ltda, s/d.

OLIVEIRA, C. E. O cotidiano vigiado de uma escola pública mato-grossense em tempos de ditadura. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT. Educação, filosofia, história – transversais, 1., 2008, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. 1 CD-ROM.

OSORIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau: análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul**. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, MS; Campinas, SP, 1991.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

RAZABONI, C. A. Arquitetura brasileira nos anos 1990: flexibilidade na padronização da arquitetura escolar. **Revista Assentamentos Humanos**, Marília, SP, v. 3, n.1, p. 69-74, 2001b. Disponível em:

<[http://www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/assent\\_humano3/](http://www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/assent_humano3/)>. Acesso em: 5 nov. 2008.

RAZABONI, C. A. **Arquitetura escolar**: 60 projetos para a região metropolitana de SP: Plano ano 1 do Banco Mundial - Fundação para o Desenvolvimento da Educação-1991. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) -Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a.

ROBBA, C. **Aquidauana**: ontem e hoje. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1992.

RONCA, P. A C.; TERZI, C. **A aula operatória**: contribuições da psicologia do desenvolvimento. 9ª ed. São Paulo, SP: DAG gráfica e editorial Ltda, 1994.

\_\_\_\_\_. **A prova operatória**: contribuições da psicologia do desenvolvimento. 9ª ed. São Paulo, SP: DAG gráfica e editorial Ltda, 1994.

SANTOS, A. F. T. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 nov. 2005. Quadrimestral.

SANTOS, A. F. T. Trabalho e educação no “novo ensino médio”: instrumentalização da estética da sensibilidade da política, da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. **Resumos...** Poços de Caldas, MG : ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 nov. 2005.

SEGRE, R. A razão construtiva nas escolas paulistas. **Revista Projetodesign**, n. 321, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.arcoweb.com.br>> Acesso em: 5 out. 2008.

SILVA, A. M. C. E.; LEÃO, I. B. A ação pedagógica do teatro. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande. **Trabalho completo...** Campo Grande: UCDB/UFMS, 2003. 1 CD-ROM.

SILVA, T. T da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-30.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 55-67. (Coleção memória da educação).

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1972. p. 388-413.

TEIXEIRA, S. O lazer e a recreação no regime militar como mecanismos de controle social. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT. Educação, filosofia, história – transversais, 1., 2008, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. 1 CD-ROM.

TERNES, J. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 93-103.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 73-106.

WARDE, M. J. Psicologia e Educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: Psicologia da educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n.1 (dez. 1995). São Paulo: Educ, 1995.

WEINGARTNER, A. A. dos S. **Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul**. Porto Alegre: Ed. EST, 1995.

ZILIANI, J. C. **Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)**. 2000. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Centro Universitário de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2000.

## FONTES

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de novos Estados e territórios. In: CAMPESTRINI, H.; GUIMARÃES, A. V. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Dispõe sobre a criação do Estado de Mato Grosso do Sul. In: CAMPESTRINI, H.; GUIMARÃES, A. V. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982, p.19539. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 137-148.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

CAPPI, N. Mapas conceituais como recursos didáticos no ensino da química (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 99.

CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE AQUIDAUANA - CERA. **Portaria nº 02/2000/CERA, de 5 de julho de 2000**. Aprova o Regimento da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira. Centro de Educação Rural de Aquidauana. Aquidauana, MS: CERA, 2000.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Planta baixa: casa para funcionários: Colégio Agrícola**. Arquiteto Kikuo N. Miguel. Cuiabá, MT: CODEMAT, 1973.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília. **Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

DOWNIE, A. Procura-se mão-de-obra especializada para uma economia em crescimento no Brasil. **Jornal The New York Times**, 2 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ig.com.br>>. Acesso em: 2 jul. 2008.

ESTADO DE MATO GROSSO. Decreto nº 1.675, de 8 de outubro de 1973. Institui a Comissão Especial para elaborar o plano de estruturação do Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 8 out. 1973, n 16.448.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.955, de 23 de abril de 1974. Incumbência da Comissão Especial. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 26 abr. 1974, nº 16.577.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.021, de 5 de junho de 1974. Dispõe sobre a construção de obras complementares e administração provisória do Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 7 jun., 1974, n. 16.606.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.127, de 17 de julho de 1974. Nomeia o Conselho Curador e Conselho Diretor e institui a Fundação CERA. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 19 jul. 1974, n. 16.635.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.257, de 7 de outubro de 1974. Aprova o Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 9 out. 1974.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.480, de 27 de fevereiro de 1975. Aprova a reforma do Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. D **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 6 mar. 1975, n. 16.793.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.494, de 16 de maio de 1974, Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 21 de maio 1974, n. 16.593.

FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE AQUIDAUANA. A inspiração de um grande sul-mato-grossense. **Revista Comemorativa 15 anos**, Aquidauana, MS: FCERA, v. único, 1989.

\_\_\_\_\_. Assessoria de Relações Estudantis. Resultados finais por disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 1977**. Aquidauana, MS: FCERA, 1977. p. 1-2.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de Reunião com alunos**, setembro de 1977. Aquidauana, MS: FCERA, 1977. p. 1-2

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Atividades realizadas pela Assessoria de relações estudantis. In: \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 1977**. Aquidauana, MS: FCERA, 1977. p. 1-5

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientações para elaboração de prova final e testes de recuperação**. Aquidauana, MS: FCERA, 1980. p. 1-2

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Questionário de problemas pessoais**. Aquidauana, MS: FCERA, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Questionário confidencial**. Aquidauana, MS: FCERA, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Questionário de problemas escolares**. Aquidauana, MS: FCERA, 1981.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação do currículo pelo aluno**. Aquidauana, MS: FCERA, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação do currículo pelo professor**. Aquidauana, MS: FCERA, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ofício circular nº 005/82**, de 15 de setembro de 1982. Comunicado aos pais sobre rendimento abaixo da média de seu filho. Aquidauana, MS: FCERA, 15 set. 1982.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Instruções gerais: prática de campo**. 1979. Aquidauana, MS: FCERA, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Matriz de análise de provas elaboradas**. Aquidauana, MS: FCERA, 1978.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Matriz de análise de provas elaboradas**. Aquidauana, MS: FCERA, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação do desempenho do professor**. Aquidauana, MS: FCERA, 1978.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação do desempenho do professor**. Aquidauana, MS: FCERA, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientação pedagógica para o estágio supervisionado**. 1980. Aquidauana, MS: FCERA, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de reunião**: com os discentes do curso técnico em agropecuária com médias abaixo de 7,0 no primeiro semestre, de 21 de setembro de 1977. Aquidauana, MS: FCERA/ASSESSORIA DE RELAÇÕES ESTUDANTIS, 21 set. 1977.

\_\_\_\_\_. **Ata de 29 de maio de 1991.** Reunião ordinária do Conselho Diretor da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Debate da primeira semana de agropecuária, importância do Centro de Educação Rural de Aquidauana na comunidade local e Região e a implantação da faculdade de zootecnia. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1991. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata de instalação de 15 de agosto de 1974.** Aquidauana, MT: FCERA, 1974. Livro único.

\_\_\_\_\_. **Ata de reunião do Conselho Diretor de 21 de dezembro de 1977.** Aprova novos níveis salariais do pessoal do CERA, a abertura de novos cargos e normas gerais a serem seguidas para execução dos contratos de trabalho. Aquidauana, MS: FCERA/ Conselho Diretor, 21 dez. 1977. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata de reunião do Conselho Diretor de 20 de dezembro de 1976.** Aprova reestruturação funcional com vigência a partir de 1° de janeiro de 1977. Aquidauana, MT: FCERA/ Conselho Diretor, 20 dez. 1976. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 01 de 26 de julho de 1991.** Reunião ordinária do Conselho Diretor da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Reunião mensal de funcionários para tratar questões do funcionamento da Instituição, conforme Portaria 073/91, de 23/07/91. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1991. p. 1-4. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 03, de 30 de agosto de 1991.** Reunião Ordinária do Conselho Diretor da Fundação CERA. Trata de problemas relacionados aos funcionários, alunos que residem na cidade, regimento interno, dentre outros assuntos. Aquidauana: FCERA, 30 ago. 1991. p. 1-3.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 05 de 10 de março de 1992.** Criação do Departamento de Pesquisa da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Reunião do Conselho Diretor da Fundação CERA. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1992. Livro-Ata.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 1 de 25 de fevereiro de 1975.** Reunião do Conselho Diretor da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Aquidauana, MT: FCERA/Conselho Diretor, 1975. p. 1-3. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 13 de 11 de jun. de 1981.** Aquidauana, MS: FCERA/Centro Cívico, 1981. Livro-Ata, p. 10.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 14 de 29 de out. 1982.** Aquidauana, MS: FCERA/Centro Cívico, 1982. Livro-Ata, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 15 de 03 de nov. 1982.** Aquidauana, MS: FCERA/Centro Cívico, 1982. Livro-Ata, p. 12.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 16 de 04 de nov. 1982.** Aquidauana, MS: FCERA/ Centro Cívico, 1982. Livro-Ata, p. 13.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 2 de 25 de março de 1975.** Reunião do Conselho Diretor da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Aquidauana, MT: FCERA/Conselho Diretor, 1975. p. 3-6. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Ata n° 7 de 26 de novembro 1991.** Reunião ordinária do Conselho Técnico e de chefes de setores da Fundação CERA. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Técnico, 1991. p. 11. 1 CD-ROM.



- \_\_\_\_\_. **Avaliação do currículo:** relatório de atividades, 1980. Aquidauana, MS: FCERA/Assessoria de Relações Estudantis, 1980.
- \_\_\_\_\_. Biblioteca. **Jornal Estudantil O Urtigão**, Aquidauana, MS: FCERA, 1984.
- \_\_\_\_\_. Cera em Notícia: uma instituição voltada ao ensino e à pesquisa. **Revista**, Aquidauana, MS: FCERA, 1993.
- \_\_\_\_\_. Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário - COAGRI. **Projeto agropecuário**. Aquidauana, MS: FCERA/COAGRI, 1984.
- \_\_\_\_\_. Coordenação Pedagógica. **Relatório**, de 04 de setembro de 1981. Descreve sobre a situação do curso Técnico em Agropecuária ao Diretor Executivo. Aquidauana, MS: FCERA, 1981. p. 1-9.
- \_\_\_\_\_. **Plano Global de Ensino**. 2º semestre/1991. Aquidauana, MS: FCERA, 1991.
- \_\_\_\_\_. Direção de Ensino. Assessoria de Relações Estudantis. **Convocação**. Mutirão de colheita de arroz e milho. Aquidauana, MS: FCERA, 1980.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Comunicado:** alunos que faltaram ao mutirão de colheita de arroz e milho. 1980. Aquidauana, MS: FCERA, 1980. p.1-3.
- \_\_\_\_\_. Direção executiva. **OF. 52/78-DE**, de 28 de setembro de 1978. Encaminha proposta de nova estrutura pedagógica para análise do CEE-MT. Aquidauana, MS: FCERA/DE, 28 set. 1978.
- \_\_\_\_\_. Escola de 1º e 2º graus da Fundação CERA. Normas regulamentares do estágio supervisionado. In:\_\_\_\_\_. **Regimento escolar**. Curso técnico em agropecuária, 1992. Aquidauana, MS: FCERA, 1992. (Anexo 3 ao Regimento Escolar, 1992).
- \_\_\_\_\_. **Instalação da FCERA e posse do Conselho Diretor. Termo de posse Conselho Diretor**. Aquidauana, MT: FCERA, 15 ago. 1974. Livro-ata.
- \_\_\_\_\_. **Instalação da FCERA e posse do Conselho Curador. Termo de posse Conselho Curador**. Aquidauana, MT: FCERA, 15 ago. 1974. Livro-ata.
- \_\_\_\_\_. **Lista de alunos por série**. 1983. Aquidauana, MS: FCERA, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Manual do candidato 1993**. Aquidauana, MS: FCERA, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Manual do estudante**. Aquidauana, MS: FCERA, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Normas disciplinares**. Aquidauana, MS: FCERA, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Ofício nº 007/88-CD/DE de 19 de maio de 1988**. Solicita repasse de verba para construção de um alojamento para alunos. Aquidauana, MS: FCERA, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Ofício nº 128/81 de 27 de agosto de 1981**. Solicita providências à Secretaria de Estado de Educação (SED). Aquidauana, MS: FCERA, 1981.
- \_\_\_\_\_. Portaria PRES./FCERA. Cria comissão para efetuar levantamento da presença física e avaliar o estado de conservação dos patrimônios da Fundação que estavam sob a guarda do SENAR. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 31 mar. 1999, n. 4.969.
- \_\_\_\_\_. Presidência. **Relatório das atividades desenvolvidas pela Fundação CERA - 1992**. Aquidauana, MS: FCERA, 1992. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Problemas e deficiências. In: \_\_\_\_\_. **Revista comemorativa - 15 anos.** Aquidauana, MS: FCERA, 1989. v. único.

\_\_\_\_\_. Problemas e deficiências: estágio e cursos extra-curriculares. In: \_\_\_\_\_. **Revista comemorativa - 15 anos.** Aquidauana, MS: FCERA, 1989. v. único.

FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE AQUIDAUANA. **Projeto de Bovinocultura de Corte.** Aquidauana: FCERA, 15 ago. 1987.

\_\_\_\_\_. **Projetos:** manutenção e desenvolvimento das atividades da Fundação CERA. Aquidauana, MS: FCERA, 1988. volume único.

\_\_\_\_\_. **Quadro de matrícula final,** dezembro de 1982. Aquidauana: FCERA, 1992.

\_\_\_\_\_. **Quadro de pessoal docente e técnico.** 1980. Aquidauana, MS: FCERA, 1980.

\_\_\_\_\_. **Relatório da presidência da Fundação CERA durante o ano de 1992.** Aquidauana, MS: FCERA/Presidência, 1992.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades:** histórico. Aquidauana, MS: FCERA/Assessoria de Relações Estudantis, 1981.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades:** previsão orçamentária. Aquidauana, MS: FCERA/Assessoria de Relações Estudantis, 1982.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades.** Aquidauana, MS: FCERA/Assessoria de Construções e Ampliações Rurais, 1981.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre a infra-estrutura:** pedagógica/administrativa, atividades agropecuárias e atividades de pesquisa desenvolvidas pela Fundação CERA, tendo em vista a solicitação de cadastramento em órgãos de pesquisas de ordem nacional e estadual. Aquidauana, MS: FCERA, nov. 1992.

\_\_\_\_\_. **Relatório, de 04 de setembro de 1981.** Descreve a situação do curso técnico em agropecuária ao recém empossado Diretor Executivo. Aquidauana, MS: FCERA/Coordenação pedagógica, 1981. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. **Relatório: projeto da horta.** Elaborado por alunos do 1º e 2º séries do curso técnico em agropecuária. 1977. Aquidauana, MS: FCERA, 1977. p. 1-2.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD-01/76 de 16 de janeiro de 1976.** Aquidauana, MT: FCERA/ Conselho Diretor, 1976. p. 11. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD-05/75 de 30 de setembro de 1975.** Acordo Especial 01/75, referente aos cursos do convênio CERA/PIPMO. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1975. p. 4-5. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD-09/75 de 12 de dezembro de 1975.** Aquidauana, MT: FCERA/ Conselho Diretor. 1975. p. 8-9. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 002/87-CD de 10 de fevereiro de 1987.** Aprova o Plano de Cargos e Salários da Fundação CERA constantes das Deliberações CEST/MS n° 001/86 e n° 001/87 (Anexo IV). Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1987. p. 54-64. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 003/83-CD de 29 de abril de 1983.** Dispõe sobre a reestruturação do quadro funcional da Fundação Centro de Educação Rural de

Aquidauana. Livro Ata. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1983. p. 40. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 003/78 de 22 de março de 1978.** Reformula a Ata da reunião do Conselho Diretor de 21 de dezembro de 1977. Aquidauana, MS: FCERA/Conselho Diretor, 1978. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Inf. n° 02/45**, de 10 de julho de 1990. Aprova quadro curricular do 2° grau – Habilitação técnica em agropecuária, da Escola de 1° e 2° graus da Fundação CERA.

\_\_\_\_\_. Termo Administrativo de Concessão de Uso de 28 de dezembro de 1993. Concessão de uso para administração, gerenciamento do CERA, relativo ao ensino profissionalizante do meio rural. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 7 jan. 1993. n. 3702.

\_\_\_\_\_. **Termo de suspensão de 15 de junho de 1992.** Trata da suspensão dos alunos internos da 1ª, 2ª e 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária, no período de 15/06/92 a 21/06/92. Aquidauana, MS: FCERA/Presidente do Conselho Diretor, 1992.

\_\_\_\_\_. **Termo de Suspensão de 27 de fevereiro de 1984.** Aplicado a aluno da 2ª série do Curso Técnico em Agropecuária. Aquidauana, MS: FCERA, 1984.

\_\_\_\_\_. **Termo de Suspensão de 24 de maio de 1976.** Aplicado a aluno da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária. Aquidauana, MT: FCERA, 1976.

\_\_\_\_\_. Uma atualização necessária. **Revista Comemorativa 15 anos**, Aquidauana, MS: FCERA, 1989, v. único.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ENSINO RURAL DE AQUIDAUANA. **Termo administrativo de concessão de uso gratuito de 28 de dezembro de 1993.** Termo que entre si celebram a Fundação Centro de Ensino Rural de Aquidauana com interveniência da Secretaria de Estado de Educação e a de Administração e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Mato Grosso do Sul. Aquidauana, MS: Fundação CERA, 1993.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Ofício de 1° de março de 2001.** Solicita a constituição de uma comissão para regularização do curso técnico oferecido no extinto CERA. Dourados, MS: Fundação UEMS, 1. mar. 2001.

GOULAT, R. C. da S. Apoio psicológico a equipe de ensino/CERA (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 91.

IBGE. **Dicionário dos municípios:** Aquidauana. Rio de Janeiro, [s.d.]. p. 60-66.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Departamento de Emprego e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** perfil da população economicamente ativa. Brasília, DF, 2001a.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** população economicamente ativa 2000. Brasília, DF: IBGE/PNAD, 2001b.

JORNAL O PANTANEIRO. Aberta solenemente festividades do 10° aniversário do CERA. Aquidauana, MS, 15 ago. 1984.

JORNAL O PANTANEIRO. Definida programação festiva do X aniversário do CERA. Aquidauana, MS, 4 ago. 1984. Edição 1.093.

JORNAL O PANTANEIRO. Editorial. Aquidauana, MS, 15 ago. 1984.

MAEDA, O. Desenho e topografia - teoria e prática. (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 101.

MAEDA, R. M. A. Aulas de estudo ou reforço escolar (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 94.

\_\_\_\_\_. O processo de seleção na FCERA. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 93.

\_\_\_\_\_. O sistema de monitoramento para alunos dos 3º ano do Técnico em Agropecuária. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 95.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1991. p. 54-78. Apêndice.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 2.257, de 07 de outubro de 1974. Aprova o Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA-MS). **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 9 out. 1974.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.961, de 19 de janeiro de 1989. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 20 jan.1989. n. 2.482.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 528, de 24 de abril de 1980. Vincula a Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA à Secretaria de Educação, para fins de supervisão prevista no artigo 1º da Lei nº 3.494, de 15 de maio de 1974, do Estado de Mato Grosso. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 25 abr.1980. n. 326.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.045, de 07 de agosto de 1991. Dispõe sobre a nova redação do Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA-MS), e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 8 ago. 1991. n. 3.111, p. 1-5.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.060, de 12 de fevereiro de 1993. Altera o artigo 1º do Estatuto da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana, aprovado pelo Decreto nº 6.045/91. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 15 de fev. 1993. n. 3.691.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.964, de 4 de outubro de 1994. Dispõe sobre a desativação e extinção da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 5 out. 1994. n. 3.886.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.341, de 15 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a reativação da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA (e define o quadro das funções de confiança, de assessoramento superior, coordenação e gerência). **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 18 jan. 1999. n. 4939.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.652, de 1º de outubro de 1999. Estabelece a nova redação do Anexo I do Decreto nº 4.961, de 19 de janeiro de 1989, que dispõe sobre o Quadro de pessoal da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (extingue 250 cargos da Fundação CERA). **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 4 out. 1999. n. 5114.

\_\_\_\_\_. I Plano Estadual de Educação (I PEE/MS): 1980. In: OSÓRIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau: análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul**. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, MS; Campinas, SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. In: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL (Estado de Mato Grosso do Sul). **Referencial de localidades em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, SEPLAN/MS, fev. 1990. p. 13-27.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.152, de 26 de outubro de 2000. Dispõe sobre a reorganização da estrutura básica do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul (extingue a Fundação CERA). **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 27 out. 2000. n. 5.376.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia. **Diagnóstico socioeconômico de Mato Grosso do Sul 2003: educação**. Campo Grande, MS: SEPLANCT, 2003. Disponível em: <[http://www.sefaz.ms.gov.br/cadeias/arquivos/01\\_avicultura.pdf](http://www.sefaz.ms.gov.br/cadeias/arquivos/01_avicultura.pdf)>. Acesso em: 14 ago 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral. Exposição de Motivos. Emenda nº 037, de 24 de agosto de 1977. In: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. **Referencial de localidades em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: SEPLAN/MS, fev. 1990. p. 4-12.

MELO E SILVA, J. de. **Canaã do Oeste: sul de Mato Grosso**. 2. ed. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fronteiras guaranis: a trajetória da nação cuja cultura dominou a fronteira Brasil-Paraguai**. 2. ed. Campo Grande, MS: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Censo de educação profissional: dados gerais**. 1999. Brasília, DF: INEP, 1999a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Censo de educação profissional: básico-1999**. Brasília, DF: INEP, 1999b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Censo de educação profissional: técnico-1999**. Brasília, DF: INEP, 1999c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário. **Diagnóstico das escolas estaduais, municipais e particulares que**

**oferecem habilitação em agropecuária.** Brasília, DF: MEC/SEE/COAGRI, 1981. Cópia arquivo CEPA/UEMS.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário. **Diagnóstico das escolas estaduais, municipais e particulares que oferecem habilitação na área primária.** Brasília, DF: MEC/SEPS/COAGRI, 1982. (cópia no arquivo escolar)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.** Brasília, DF: PROEP, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** v. 2. Brasília, DF: MEC/INEP, 1987. p. 474-837.

\_\_\_\_\_. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Ensino de 2º grau.** Brasília, DF: MEC/SEEC, 1982. Cópia arquivo CEPA/UEMS.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Sistema de Gerenciamento de Emprego. Setores que ofereceram vagas–2003. In: SED/MS. **Política de educação profissional para Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: SED/MS, 2005.

OLIVEIRA, P. C. de. Casa de Taquaruçu. In: SIMPÓSIO SOBRE BARATEAMENTO DA CONSTRUÇÃO HABITACIONAL, 1978, Salvador. **Resumos...** Salvador, BA: BNH, mar. 1978.

\_\_\_\_\_. Concurso de idéias. In: \_\_\_\_\_. Casa de Taquaruçu. In: SIMPÓSIO SOBRE BARATEAMENTO DA CONSTRUÇÃO HABITACIONAL, 1978, Salvador. **Resumos...** Salvador, BA: BNH, mar. 1978.

\_\_\_\_\_. Construção Rural em um Curso técnico agropecuário. (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 100.

PEREIRA, D. G. Atendimento pedagógico a equipe de ensino/CERA (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 90.

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

ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da Arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

ROSSI, J. O CERA que estávamos construindo. **Jornal O Aroeira,** Aquidauana, MS, ano 4, n. 40, 2. quinzena fev. 2001.

SANTOS, Z. M. dos. 5ª a 8ª séries com pré-qualificação em agropecuária (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 87.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: Instrução x educação. (resumo). In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p. 88.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (Estado de Mato Grosso do Sul). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n° 1633 de 20 de novembro de 1986.** Aprova o Regimento da Escola de 2° Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Campo Grande, MS: CEE/MS, 1986.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Situações levantadas em relação à extinta Fundação CERA e a Unidade de Ensino. In: CEE/MS. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e a situação do curso técnico em agropecuária.** Campo Grande, MS: CEE/ COMISSÃO, 23 mar. 2001. (Processo n° ?)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira. Módulos. Curso técnico em agropecuária – 2000. In: CEE/MS. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e situação da unidade de ensino.** Campo Grande, MS: CEE/COMISSÃO, 2001. (Processo n° ?)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Of. n° 001/2000, de 09 de janeiro de 2001. Presta esclarecimentos sobre o funcionamento do ensino médio e do técnico à solicitação da Reitora da UEMS, Leocádia Aglaê Petry Leme. In: CEE/MS. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e situação da unidade de ensino.** Campo Grande, MS: CEE/COMISSÃO, 2001. (Processo n° ?)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 019 de 13 de junho de 2000:** quadro curricular: ensino médio, 2000. Campo Grande, MS: SED/MS, 13 jun. 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 021 de 13 de junho de 2000:** quadro curricular: ensino médio, 1999. Campo Grande, MS: SED/MS, 13 jun. 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Agência Regional de Aquidauana. **Portaria n° 180/92/SED/CGE/CVE de 24 de abril de 1992.** Aprova o Regimento da Escola de 1° e 2° Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana com vigência a partir de 14/05/92. Aquidauana, MS: AE-42, 1992. (Processo n° 13/00004/91)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 25/98/AE-42.** Aprova o Regimento da Escola de 2° Grau Centro de Educação Rural de Aquidauana, MS: AE-42, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Dossiê sobre a extinta Fundação CERA e a situação do curso técnico em agropecuária.** Campo Grande, MS: CEE/COMISSÃO, 23 mar. 2001. (Processo n° ?)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Extrato de Convênio n° 05.94-P de 6 de abril de 1994, com prazo de vigência até 31/12/1994.** Convênio que entre si celebram o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, representado pela Secretaria de Estado de Educação e o Serviço de Aprendizagem Rural de Mato Grosso do Sul – SENAR, objetivando a cessão de pessoal. Campo Grande, MS, 6 abr. 1994. (renovável anualmente)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Extrato do Protocolo de Cooperação Educacional, de 11 de julho de 1999. Protocolo firmado entre Secretaria de Estado de Educação, Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração Regional de Mato Grosso do Sul, para treinamento de trabalhadores rurais e alunos. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul,** Campo Grande, MS, 15 jul. 1999. n. 5.060, p. 4.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política de educação profissional para Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: SED/MS, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 020 de 13 de jun. de 2000.** Aprova o quadro curricular do ensino médio da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira - Estudos realizados em 1998. Campo Grande, MS, 13 jun. 2000. (Processo n° 13/047127/2000).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 021 de 13 de jun. de 2000.** Aprova o quadro curricular do ensino médio da Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira - Estudos realizados em 1999. Campo Grande, MS, 13 jun. 2000. (Processo n° 13/047127/2000).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n° 180/92/SED/CGE/CVE de 24 de abr. de 1992.** Aprova o Regimento da Escola de 1° e 2° Grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Campo Grande, MS: SED/MS, 24 abr. 1992. (Processo n° 13/00004/91)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução “P” SED n° 394/01, de 12 de março de 2001. Constitui comissão com a finalidade de realizar estudos com vistas à regularização do Curso Técnico de Educação Profissional oferecido pela Fundação Centro de Educação Profissional de Aquidauana. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 13 mar. 2001. n. 5.466.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n° 001/78.** Aprova o Regimento da Escola de 2° grau Centro de Educação Rural de Aquidauana. Campo Grande, MS, 1978.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução n° 696, de 31 de outubro de 1991. Aprova o Regimento Interno da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA-MS). **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 1. nov. 1991. p. 7-15. n. 3.168.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução SE n° 795, de 15 de fevereiro de 1993. Cria a Coordenadoria de pesquisa na Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. In: FCERA. **Revista Cera em Notícia:** uma instituição voltada ao ensino e à pesquisa. Aquidauana, MS: FCERA, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Sistema de informações educacionais–1989. In: OSORIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2° grau:** análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2° grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, MS; Campinas, SP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Título.** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2., 2006, Campo Grande. Campo Grande, MS, jun. 2006. 1 Fôlder.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. (Estado de Mato Grosso). Projeto A arte na Educação. 1978. In: FCERA. **Relatório.** Assessoria de Relações Estudantis. Aquidauana: FCERA, dez. 1978.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Delegacia Regional de Educação de Aquidauana (DREC-05). Projeto A arte na Educação. 1977. In: FCERA. **Relatório.** Assessoria de Relações Estudantis. Aquidauana: FCERA, dez. 1977.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. (Estado de Mato Grosso). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SEC n° 044, de 12 de outubro de 1978. Aprova o projeto de nova estrutura pedagógica da habilitação técnica em agropecuária da Escola de 2° grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana – CERA, com sede no município de Aquidauana, MT. **D. O. [do Estado] de Mato Grosso, de 12 de outubro de 1978**. Cuiabá, MT, 12 out. 1978. p. 5.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO E RECURSOS HUMANOS. (Estado de Mato Grosso do Sul). Conselho Estadual de Educação. **Parecer n° 317/81**, de 1981. Aprova a grade curricular da Escola de 2° grau da Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Campo Grande, MS: SDRH/CEE, 1981.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). **Ata de reunião extraordinária do Conselho Administrativo** do SENAR-AR/MS. Aprova denominação da Escola da Unidade Operativa de Aquidauana: Escola de 2° Grau “CERA”. Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul, n° 4.072, Campo Grande, MS, 7 jul. 1995.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Escola de 2° grau “CERA”. **Audiência Pública, de 20 de maio de 1996**. Tratou sobre proposta de educação profissional técnica a ser contemplada na Reforma Educacional. Aquidauana, MS, Escola de 2° Grau CERA, 20 maio 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Operacionalização da oferta de ensino médio e educação profissional de nível técnico e básico na Escola de 2° Grau CERA**. Aquidauana, MS: Escola de 2° grau CERA/SENAR-AR/MS, 1997. 54 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual do Candidato 1995**. Escola de 2° grau CERA. Aquidauana, MS: SENAR-AR/MS, 1995.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual do Candidato 1997**. Escola de 2° grau CERA. Aquidauana, MS: SENAR-AR/MS, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Processo seletivo 1997**. Escola de 2° grau CERA. Aquidauana, MS: SENAR-AR/MS, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Processo Seletivo 1994 -1998. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: Fazenda - Escola de 2° grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Índice de evasão e reprovação de alunos no período de 1994-1998. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: Fazenda - Escola de 2° grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Estrutura curricular bases conceituais. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: Fazenda - Escola de 2° grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. A prática do ensino e da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: Fazenda - Escola de 2° grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. A formação de lideranças, a ética e a cidadania. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998**: Fazenda - Escola de 2° grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM) p. 40

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Atividades práticas e estágios supervisionados. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998:** Fazenda - Escola de 2º grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. p. 41. (CD-ROM)
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ficha de avaliação do estagiário.** Aquidauana: SENAR-AR/MS, 1996. p.1-2.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Unidades produtivo-didáticas. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998:** Fazenda - Escola de 2º grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM) p. 42.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Quantitativo de animais. In: \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998:** Fazenda - Escola de 2º grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ofício/PCA/ n° 021/97, de 1º de setembro de 1997.** Ato de denúncia: rescisão do Termo Administrativo previsto para 31 dez. 1997 Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O SENAR-AR/MS como gestor do CERA no período 1994-1998:** Fazenda-Escola de 2º grau. Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998. (CD-ROM)
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SENAR/MS n° 02/93, de 14 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a criação da Unidade Operativa no município de Aquidauana, com a denominação “Centro de Referência Técnica Rural”. Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul, n° 3691, Campo Grande, MS, 21 dez. 1993. p. 47.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Unidade Operativa de Aquidauana. **Álbum fotográfico 1994-1998.** Campo Grande, MS: SENAR-AR/MS, 1998.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Um estudo sobre o mercado de trabalho para o técnico agrícola.** Campo Grande, MS: Tendência Pesquisa de Mercado e Opinião Pública Ltda, jun. 1995. 74 p.
- SILVA, Giovani J. da. Arte e educação: união que gera resultados. In: I Seminário de resultados de pesquisa da FCERA, 1. 1993. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993.
- TAUNAY, A. d’E. A retirada da Laguna: episódio da guerra do Paraguai. Tradução Affonso d’Escragolle Taunay. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1927.

## DEPOIMENTOS

- A. A. da S. Depoimento. GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez (1983). Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez,** Aquidauana, MS, 1983, p. 3.
- A. D. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Divina MS comédia.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1985. 1 fôlder.

- A. T. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Gran circo centenário**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1992. 1 fôlder.
- AREIAS, Antonio S. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 1990.
- C. F. de M. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Tempo de Taunay**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. 1 fôlder.
- C. G. B. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Morte Kaiowá**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1993. 1 fôlder.
- CORREA, A. M. **Depoimento**. Aquidauana, MS, fev. 2009. (Concedido para esta pesquisa).
- D. O. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Tempo de Taunay**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. 1 fôlder.
- E. A. B. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Fronteiridade**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1988. 1 fôlder.
- E. P. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez (1983). Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez**, Aquidauana, MS, 1983. p.3.
- FRAGELLI, J. F. Depoimento. In: MATO GROSSO DO SUL: trajetória 30 anos. **Folder**. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2008.
- I. C. M. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacque**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- J. B. F. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacques**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- J. D. F. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacques**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- J. E. S. M. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **O afeto que se encerra**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1991. 1 fôlder.
- L. C. G. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez (1983). Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez**, Aquidauana, MS, p. 3, 1983.
- L. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez (1983). Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez**, Aquidauana, MS, p. 3, 1983.

- MATO-GROSSO, C. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.
- M. L. A.C. **Depoimento.** Aquidauana, MS: fev. 2009. Concedido para esta pesquisa.
- N. C. da S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacques.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- N. F. R. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Fronteiridade.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1988. 1 fôlder.
- N. L. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez,** Aquidauana, MS, p. 3, 1983.
- N. S. de S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Terras Terena.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1990. 1 fôlder.
- NAVEIRA, R. Comentário sobre o texto. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **O afeto que se encerra.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1991. 1 fôlder.
- O. S. B. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Terras Terena.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1990. 1 fôlder.
- OLIVEIRA, P. C. de. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.
- OLIVEIRA, Paulo C. Depoimento. In: MENDES, K. R. S. da S. **Grupo Teatral do CERA: 20 anos de contribuição à história regional.** 1999. Monografia (Especialização em História Regional)- Centro Universitário de Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 1999.
- P. C. de. O. **Depoimento.** Aquidauana, MS: jul. 2008. (Concedido para esta pesquisa).
- P. N. P. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Divina MS comédia.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1985. 1 fôlder.
- P. R. F. M. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Tempo de Taunay.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. Texto.
- P. R. N. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacques.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- P. R. S. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um certo capitão Silvino Jacques.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.

R. E. C. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Tempo de Taunay**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. Texto.

S. G. B. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Alegria**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1997. 1 fôlder.

SIMÕES, P. Depoimento. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

V. C. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez**, Aquidauana, MS, p. 3, 1983.

W. N. V. **Depoimento**. Aquidauana, MS, jul. 2008. (Concedido para esta pesquisa).

W. D. M. Depoimento. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Divina MS comédia**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1985. 1 fôlder.

## ILUSTRAÇÃO

FUNDAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL DE AQUIDAUANA–CERA. Estrada Aquidauana-Camisão. **Acervo fotográfico**. Aquidauana, MS: FCERA, 1974. (Figura 2).

\_\_\_\_\_. Foto aérea: blocos, quadra de esportes, campo de futebol e estrada de acesso à rodovia estadual. Aquidauana, MS: FCERA, 1974. 1 fôlder. (Figura 4).

\_\_\_\_\_. Habitação típica da Colônia Paxixi, 1972. **Acervo Fotográfico**. Aquidauana, MS: FCERA, 1974. (Figura 1)

\_\_\_\_\_. **Planta baixa**: levantamento das instalações escolares do CERA, 1975. Arquiteto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: FCERA, 1975. (Figura 3)

OLIVEIRA, P. C. de. Croqui: casa de taquaruçú. In: \_\_\_\_\_. **Casa de Taquaruçú**. Simpósio sobre Barateamento da Construção Habitacional. Salvador, BA: BNH, mar. 1978. (Figura 14)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL-UEMS. **Conjunto arquitetônico**. Disponível em: Google Earth. Acesso em: 21 jan. 2009. (Figura 17).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL-UEMS. **Planta baixa**: levantamento dos blocos ensino/administração. Aquidauana, MS: UEMS: SALAMENE, 2008. (Figura 16)

ZILIANI, R. de L. M. **Área de circulação coberta**: acesso aos banheiros - bloco 2 (Figura 11). Aquidauana, MS, ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Área de circulação coberta**: entre bloco 3 e bloco 2. Aquidauana, MS, ago. 2008. (Figura 10).

\_\_\_\_\_. **Área de circulação coberta**: ligando a quadra de esportes ao bloco 3. Aquidauana, MS, ago. 2008. (Figura 13)

\_\_\_\_\_. **Bloco 1**: laboratórios. Aquidauana, MS, jul. 2008. (Figura 5)

\_\_\_\_\_. **Bloco 2**: salas de aula. Aquidauana, MS, jul. 2008. (Figura 6)

\_\_\_\_\_. **Bloco 3:** serviços administrativo-pedagógicos. Aquidauana, MS, jul. 2008. (Figuras 7 e 8)

\_\_\_\_\_. **Bloco 4:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Aquidauana, MS, ago. 2008. (Figura 15)

\_\_\_\_\_. **Bloco perpendicular:** UEMS Aquidauana, MS, ago. 2008. (Figura 18).

\_\_\_\_\_. **Esquadrias:** janelas/portas. Aquidauana, MS, ago. 2008. (Figura 9)

\_\_\_\_\_. **Ginásio coberto (quadra de esportes):** vista do pavilhão das bandeiras. Aquidauana, MS, jul. 2008. (Figura 12)

## TEATRO

CORREA, R. Artaud. Texto Rubens Correa e Direção Ivan de Albuquerque. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul:** histórias de vida. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

GRUPO TEATRAL DO CERA. Alegria (1997). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. **Texto.** Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1997.

\_\_\_\_\_. Alegria (1997). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1997. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. Canivete 34-36. Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1994. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. Cara e Coragem (1982). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul:** histórias de vida. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

\_\_\_\_\_. Cine Glória (1996). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1996. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. De um povo heróico, o brado Kadiwéu (1981). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul:** histórias de vida. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

\_\_\_\_\_. Divina MS comédia (1985). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1985. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. Dom Quixote a peça (1989). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1989. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. Editorial. In: \_\_\_\_\_. **Um trem para o Pantanal.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1987. 1 fôlder.

\_\_\_\_\_. Era uma vez... Xerez (1983). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez.** Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1983.

\_\_\_\_\_. Estamos aí (1978). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul:** histórias de vida. Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.

\_\_\_\_\_. Fronteiridade (1988). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1988. 1 fôlder.

- \_\_\_\_\_. Gran circo centenário (1992). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1992. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Mate e vida tereré (1995). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1995. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Morte Kaiowá (1993). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Grupo Teatral do CERA. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1993. Texto.
- \_\_\_\_\_. Morte Kaiowá (1993). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1993. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. O afeto que se encerra (1991). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1991. Texto.
- \_\_\_\_\_. O afeto que se encerra (1991). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1991. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Quelé de Pajeú (1977). Direção e adaptação do texto Odete Toscano de Brito. In: OLIVEIRA, P. C. de. Grupo Teatral do CERA: uma experiência que deu certo. In: **Anais...** I Seminário de resultados de pesquisa da FCERA. Aquidauana, MS: FCERA, 1993.
- \_\_\_\_\_. Quem ouvir favor avisar (1980). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.
- \_\_\_\_\_. Retirada da Laguna (1979). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. In: ROSA, M. da G. S. et al. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: UFMS/CECITEC, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Tempo de Taunay** (1986). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. Texto.
- \_\_\_\_\_. Tempo de Taunay (1986). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Terras Terena (1990). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1990. Texto.
- \_\_\_\_\_. Terras Terena (1990). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1990. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Um certo capitão Silvino (1984). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1984. 1 fôlder.
- \_\_\_\_\_. Um trem para o pantanal (1987). Direção e texto Paulo Corrêa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1987. 1 fôlder.
- OLIVEIRA, P. C. de. Editorial. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. Era uma vez... Xerez. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. **Jornal Diário de Xerez,** Aquidauana, MS, p.3, 1983.
- \_\_\_\_\_. Grupo Teatral do CERA: uma experiência que deu certo. In: SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1, 1993, Aquidauana. **Anais...** Aquidauana, MS: FCERA, 1993. p.
- ROSA, Maria da G. S. Comentário sobre o texto. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Tempo de Taunay.** Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1986. 1 fôlder.

SILVA, Deonísio da. Comentário sobre o texto. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Um trem para o Pantanal**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1987. 1 fôlder.

UM CERTO CAPITÃO Silvino Jacques. Jornal da Universidade, n. 18, dez. 1984. In: GRUPO TEATRAL DO CERA. **Divina MS comédia**. Direção e texto Paulo Correa de Oliveira. Aquidauana, MS: Grupo Teatral do CERA, 1985. 1 fôlder.