



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARILIA DE ALMEIDA RIBAS**

**MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PEDRO GARDÉS -  
VÁRZEA GRANDE-MT.**

**CUIABÁ-MT  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARILIA DE ALMEIDA RIBAS**

**MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PEDRO GARDÉS -  
VÁRZEA GRANDE-MT.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Culturas Escolares e Linguagem. Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

**Orientadora: Professora Dra. Lazara Nanci de Barros Amâncio**

**CUIABÁ-MT  
2010**

R482m

Ribas, Marília de Almeida.

Memória da cultura escolar da Escola Estadual de Educação Básica Pedro Gardés –Várzea Grande–MT / Marília de Almeida Ribas - Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

141 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profª. Drª. Lazara Nanci de Barros Amâncio.  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Cultura escolar - História. 2. Grupos escolares. I. Título.

CDU: 37(091)



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

## Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DA UFMT

**MARILIA DE ALMEIDA RIBAS**

Docentes componentes da Banca Examinadora

**Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena**  
**Examinador Externo (UNESP)**

**Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela**  
**Examinadora Interna (UFMT)**

**Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio**  
**Orientadora (UFMT)**

**Aprovado em 21 de junho de 2010.**

## *Agradecimentos*

*Agradeço a Deus e a Jesus as graças recebidas!*

*Quero em primeiro lugar agradecer a Deus pai pela minha vida, pela minha família querida e por todas as pessoas que colocou no meu caminho, mesmo aqueles que me fizeram chorar, mas principalmente aqueles que me fizeram sorrir. Digo isso, pois ainda não estou espiritualizada suficientemente para amar o próximo indiscriminadamente, mas já consigo pensar que os que me fizeram chorar felizmente ou infelizmente contribuíram para o meu progresso espiritual*

*Agradeço também a te divino mestre Jesus Cristo pela infinita generosidade de irmão carinhoso ao permitir não só meu aperfeiçoamento intelectual, mas principalmente o aperfeiçoamento espiritual que essa jornada me ensinou. Obrigada senhor, que as lições retiradas dessa jornada frutifiquem e me faça uma pessoa com um pouco mais de conhecimento, mas principalmente um ser humano melhor.*

*Obrigada Senhor!*

*À minha família,*

*A minha família foi o bem mais precioso que Deus me deu depois de me conceder a vida por isso não posso jamais esquecer o quanto ela foi importante no passado, quanto ela é importante no presente e o quanto continuará sendo no futuro.*

*Eu agradeço aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados pelo apoio incondicional que sempre me deram em todos os momentos da minha vida e pelo apoio que me deram nessa jornada que agora chega ao fim.*

*Que Jesus os abençoe agora e sempre!*

*Agradeço a meus pais Evilar Ribas e Nícia de Almeida Lima “in memória” pelos pais maravilhosos que sempre foram e que tenho certeza continuam sendo independente de agora estarmos em planos espirituais diferentes. Que o Divino Mestre Jesus Cristo os ilumine cada vez mais! Tenham certeza queridos pais, o pouco de todo o bem que comigo carregou, foram vocês que plantaram, alimentaram e fizeram frutificar. Muito, muito obrigada por todos os momentos felizes, mas principalmente pelo apoio recebido nas vicissitudes da vida terrena. Obrigada, muito obrigada!*

*A minha querida Irmã Célia.*

*Agradeço a minha irmã Célia Ribas por toda a paciência e indulgência para comigo nos momentos difíceis da minha vida (que não foram poucos, é pertinente enfatizar), e pelo apoio incondicional nos momentos difíceis!*

*Minha gratidão eterna! Muito, muito Obrigada!  
Ao meu filho postiço “Drigo”.*

*Agradeço a meu sobrinho Rodrigo Ribas Siles, a quem eu considero como um filho e por quem sou tratada com muito carinho todo o apóio, atenção e consideração a mim dispensados!*

*Obrigada, muito obrigada “Filho querido”!*

*Agradeço a minha sobrinha Laís Ribas Siles pela ajuda concedida ao longo dessa jornada. Muito obrigada!*

*Querida amiga Ieda,*

*A amizade é um bem tão precioso que não tem preço! Essa fala pode parecer simples retórica, mas para mim é a mais pura expressão da verdade, pelo menos a minha verdade! Se a amizade tivesse preço, com certeza a minha dívida seria eterna com minha querida amiga Ieda Ramona. Aproveito o momento para deixar registrada a minha imensa gratidão por todo o apóio que recebi antes, durante e agora que chego ao final dessa jornada. Que Deus continue te iluminando sempre para que você possa também continuar compartilhando essa luz com outras pessoas queridas, pois pessoas iluminadas nós até encontramos com certa facilidade, mas só as pessoas de grande sensibilidade e com um coração imenso compartilham essa luz que vem de Deus e a distribui com generosidade.*

*Minha gratidão eterna, amiga querida!*

*Querida amiga Claudinha,*

*À minha amiga Claudinha, meu muito, muito obrigada por toda a ajuda que me deu nessa jornada. Que Deus te conserve sempre essa pessoa generosa, tranqüila e abençoada, dons tão preciosos e que vem de Deus. Obrigada por você me incluir nessa lista seleta de “Amigos da Claudinha”. Que Deus te conserve essa pessoa maravilhosa para que muitas outras pessoas possam compartilhar também dessa benção que é a sua AMIZADE. Um beijo carinhoso de sua amiga,*

*Em Especial*

*Querida “Mestra” Lázara Nanci,*

*Na minha adolescência, meados da década de 70, eu assisti a um filme cujo nome me pareceu na época bem sugestivo: “Ao mestre com carinho”. Desse dia em diante nunca mais a palavra Mestre teve a mesma significação para mim. O enredo desse filme não apenas contava a história de um professor dedicado ao ensino dos saberes que a escola pleiteava para adolescentes considerados desajustados na época, mas enfatizava o valor do professor quando ele incorpora o mestre que deveria haver em todo indivíduo que se propõe trabalhar na formação de indivíduos em toda sua complexidade.*

*A mensagem que ficou registrada foi que tanto o professor quanto o mestre são capazes de ensinar os saberes que as instituições de ensino preconizam como conhecimento para uma boa formação intelectual, mas o que difere um do outro é que o mestre ensina explorando e valorizando o potencial que cada indivíduo possui, respeitando às suas limitações dentro de sua individualidade e complexidade inerente a todos os seres pensantes.*

*Só depois dessa ressalva é que posso dizer para minha orientadora Lázara Nanci muito, muito obrigada por ela não ser apenas uma professora Doutora, mas principalmente por ser uma mestra no verdadeiro sentido que atribuo a essa palavra mesmo que seja baseado num entendimento que pode até parecer simplório, mas que retrata meu sentimento de gratidão. Que bom que a senhora não é somente uma pessoa de muitos conhecimentos, mas é uma pessoa com sabedoria, pois na minha concepção nada acadêmica e nem um pouco científica, ser sábio é encontrar uma maneira mais acertada de disseminar todo esse conhecimento fazendo-o render frutos, qualidade essa inerente às almas generosas como à senhora sempre mostrou ser!*

*À minha querida “Mestra” Lázara Nanci com um carinho imenso e minha eterna gratidão!*

*Sua aluna e admiradora,*

*Ao mestre: Professor Dr. Dagoberto Buim.*

*Eu agradeço ao Professor Dagoberto primeiramente por ter aceitado ser membro da banca examinadora da minha dissertação e todas as contribuições por ele sugeridas para a melhoria do meu trabalho e ratifico meu agradecimento enfatizando sua generosidade pela paciência e compreensão aos entraves decorridos ao longo dessa jornada que agora se encerra. Gostaria de ressaltar, sem parecer demagogo, que a generosidade é uma qualidade inerente aos corações sem mácula. Obrigada Professor Dagoberto. Muito Obrigada!*

*À mestra: Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia*

*Eu agradeço a Professora Ana Lúcia por ter aceitado ser minha banca examinadora interna e por todas as contribuições para a melhoria do meu trabalho. Agradeço também pela paciência e compreensão aos entraves decorridos nessa minha jornada. Paciência e compreensão são atributos difíceis de encontrar nos dias atuais e denotam qualidades de uma alma generosa. Obrigada Professora Ana. Muito obrigada!*

*Agradeço a todos os colegas do mestrado, principalmente aqueles a quem eu tive o prazer de elevá-los à categoria de amigo!*

*À minha amiga Carminha pela oportunidade oferecida de se fazer presente em minha vida possibilitando-me aprender por meio do seu exemplo de vida enxergar a grandeza e a força hercúlea de seu espírito ao transpor todos os obstáculos que a vida colocou no seu caminho, obstáculos esses que para algumas pessoas com certeza seria difícil ou até mesmo impossível de serem transpostos, mas que para ela os mesmos não passaram de pequenos entraves ou revés impostos pela vida. Obrigada por sempre me oferecer um sorriso nos momentos difíceis pelos quais passei ao longo dessa jornada.*

*Minha amiga Ludmila companheira desta e de outras jornadas significativas na história de minha vida. Meu apreço e admiração pela perseverança em todas as lutas da vida nas quais se mostrou uma guerreira, às vezes vencedora, mas jamais vencida.*

*A companheira Elisângela e ao meu amigo Jonatan pelos melhores momentos por mim vivenciados nessa minha caminhada, nem sempre floridos, mas sempre com jardineiros dispostos a me oferecer a flor mais perfumada de sua amizade e solidariedade.*

*E também...*

*A Lourdes Bueno, amiga querida e Diretora da escola em que trabalho por tudo que tem feito de bom na minha vida. Pelo apóio que obtive e solidariedade que sempre demonstrou nas horas em que precisei de paciência, compreensão e companheirismo. Muito obrigada, Lourdes!*

*A minha amiga Marlene Rocha por ser o meu exemplo de equilíbrio, sobriedade e calma, qualidades essas que eu sempre usufruía quando estava em sua companhia. Muito Obrigada Marla!*

## RESUMO

Esta pesquisa integra os estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo desse estudo é contribuir para a constituição de uma história da alfabetização em Várzea Grande, tomando como pano de fundo para essa contextualização a Escola Estadual de 1º e 2º graus Pedro Gardés, 1º grupo escolar implantado no município de Várzea Grande-MT em 1931. A constituição dessa história se deu por meio do levantamento, reunião, organização e análise de fontes documentais referentes ao processo de alfabetização e suas metodologias no período que compreende 1930 a 1980 do século XX. Para melhor subsidiar a contextualização dessa história me utilizo de fontes orais aqui representadas por professoras que foram alunas desse estabelecimento de ensino no período delimitado nessa pesquisa. Trata-se, portanto de uma pesquisa de caráter qualitativo, seguindo as orientações da pesquisa histórica. Neste estudo recorro a diversos estudiosos da História Cultural (Chartier, Burke) e da Cultura Escolar (Souza, Faria Filho, Vidal) dentre os quais destaco como principais: Mortatti (1999), Soares (1988, 2004), Amâncio (1994, 1999, 2008). Recorro também às contribuições de Viera, Peixoto, Khoury (1998) no que concerne a pesquisa histórica. As fontes documentais encontradas são constituídas de Livros atas de teor diversificado: Livro de matrícula, Livro de Exames finais, Livro de Posse e Compromisso dos professores e funcionários, Portarias internas com as deliberações onde ficava estabelecido os procedimentos e obrigações a serem regamente cumpridas pelos profissionais que ali trabalhavam. Pelas características da documentação encontrada e preservada, bem como seu teor, os dados revelam que as ações registradas nesses livros estão submetidas a uma sistemática burocrática que indica a valorização de registros que priorizavam a função organizacional da escola objetivando as informações para uma posterior averiguação, constatação da veracidade e validação desses documentos, embora também possibilitem ler nas entrelinhas de seus textos vestígios de uma “cultura escolar”. As fontes orais aqui representadas pelas alunas das “Escolas Reunidas” e posteriormente Grupo Escolar Pedro Gardés foram de fundamental importância para subsidiar esse estudo no sentido de agregar dados aos vestígios de uma cultura escolar que só quem vivenciou esse período poderia informar.

Palavras-Chave: História, Memória, Grupos Escolares.

## ABSTRACT

This research includes studies undertaken by the Line Language Education and Research Program, the Graduate Education of the Federal University of Mato Grosso. The aim of this study is to contribute to the creation of a history of literacy in Lowland Grande, using as a backdrop to this context the State School 1 and 2 degrees Gardés Peter, 1st school group deployed in the city of Várzea Grande in 1931 . The constitution of this story took place through the collection, assembly, organization and analysis of documentary sources relating to the literacy process and its methods during the period covered from 1930 to 1980 of the twentieth century. To better support the context of this story I make use of oral sources represented here by teachers who were students of higher education in the period defined in this research. It is therefore a qualitative study, along the lines of historical research. In this study, I turn to several scholars of Cultural History (Chartier, Burke) and Culture School (Souza Faria Filho, Vidal) among which the main highlight: Mortatti (1999), Smith (1988, 2004), Amancio (1994, 1999 , 2008). I turn also to the contributions of Viera, Peixoto, Khoury (1998) with regard to historical research. The documentary sources are found incorporated in the minutes books containing diverse: Paper plate, Book Review final book of ownership and commitment of faculty and staff, doors to the deliberations which was established the procedure and requirements to be met by professionals handsomely who worked there. According to the characteristics of the documents found and preserved, and the content thereof, the data show that the actions recorded in these books are subject to systematic bureaucratic indicating the recovery of records that prioritize the organizational role of the school targeting information for further investigation , finding the truth and validation of such documents, while also enabling read between the lines of his writings traces of a "school culture". Oral sources represented here by the students of the Schools "Collected" and later primary school Pedro Gardés were extremely important to support this study in order to add data to the remains of a school culture that only those who experienced that period could in form

Key words: History, Memory, School Groups

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 11  |
| <b>CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO, METODOLOGIA E FONTES.</b>            | 14  |
| 1.1. Várzea Grande: contexto da pesquisa  | 14  |
| 1.2. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa   | 17  |
| 1.3. Cultura Escolar  | 22  |
| 1.4. Arquivos consultados: Fontes documentais   | 27  |
| 1.5. As entrevistas realizadas ou os procedimentos de “invenção” dos depoimentos orais                            | 34  |
| 1.5.1. Os sujeitos da pesquisa  | 38  |
| 1.5.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa  | 40  |
| 1.5.2.1 Sarita Baracat de Arruda  | 40  |
| 1.5.2.2 Jana Mussa  | 40  |
| 1.5.2.3 Joana Untar   | 41  |
| 1.5.2.4 Zilda Pereira Leite de Campos   | 41  |
| 1.5.2.5 Rute Leite da Silva   | 42  |
| <b>CAPÍTULO 2 - O PERCURSO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>   | 44  |
| 2.1. Contextualizando a alfabetização no Brasil: em foco as pesquisas do Estado de Mato Grosso                    | 44  |
| 2.2. Alfabetização: alguns interlocutores   | 46  |
| 2.3. Breve histórico dos métodos de ensino.   | 50  |
| 2.4. O processo de construção da instrução pública no Estado de Mato Grosso: O município de Várzea Grande em foco | 57  |
| 2.5. Os Grupos Escolares no Brasil e no Estado de Mato Grosso   | 64  |
| 2.5.1. Antecedentes do Grupo Escolar Pedro Gardés   | 68  |
| 2.5.2 O Grupo Escolar Pedro Gardés  | 74  |
| <b>CAPÍTULO 3 - ARQUIVO DO GRUPO ESCOLAR PEDRO GARDÉS</b>   | 79  |
| 3.1. Leitura dos livros   | 79  |
| 3.2. Projeto Novas Metodologias de Ensino   | 101 |
| <b>CAPÍTULO 4 - INSTANTES DE ENTREVISTA</b>   | 105 |
| 4.1. Professoras, diretoras e alunos narram sua trajetória.   | 105 |
| 4.2. Alfabetização: Escola e memória.   | 108 |
| Considerações Finais  | 126 |
| Referências Bibliográficas  | 128 |
| Referências Documentais   | 139 |
| Anexos  | 141 |

## INTRODUÇÃO

Há quatorze anos no cargo de Supervisora Escolar no Município de Várzea Grande-MT, com a responsabilidade de orientar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental questão crucial do processo de ensino-aprendizagem que é a Alfabetização, tenho me preocupado com este tema não apenas procurando entender seus aspectos metodológicos, mas também buscando compreender os meandros de seus determinantes históricos e sociais.

Conhecer e, mais que isso, dominar um tema para orientar o trabalho pedagógico dos professores é uma função que demanda muita responsabilidade, já que esse trabalho incidirá diretamente na prática pedagógica de profissionais que, por sua vez, têm a responsabilidade de efetivar com êxito o processo de ensino-aprendizagem promovendo a formação integral das crianças sob sua tutela, fato este de relevância incontestável.

Ao refletir sobre uma atitude de educadora que se propõe ser a mediadora desse intrincado e complexo processo de ensino-aprendizagem em cujas extremidades encontram-se dois sujeitos, o que ensina e o que aprende, e visando a dar suporte aos agentes desse processo, comecei a sentir a necessidade de conhecer um pouco mais da história da alfabetização na escola pública de Várzea Grande.

Sabe-se que o processo de integração social da criança se realiza efetivamente por meio da aquisição da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização assume destacado papel no processo educativo da criança, influenciado por condicionantes sócio-culturais que atuam decisivamente na relação indivíduo sociedade. Mas essa não é uma questão emblemática apenas para o presente é também uma questão do passado como pode ser visto em Amâncio (2008). Portanto, nesta pesquisa a problemática é: como se desenvolveu a alfabetização de crianças na Escola Estadual de Educação Básica Pedro Gardés no período compreendido entre os anos de 1930 e 1980 do século XXI?

Dentro desse contexto, o objetivo desta pesquisa é: Contribuir para a constituição de uma história da alfabetização em Várzea Grande, a partir do levantamento e análise de fontes orais e documentais referentes ao processo de alfabetização e suas metodologias no período que compreende 1930 a 1980 do século XX.

No intuito de melhor subsidiar essa pesquisa para alcançar o meu objetivo maior, estabeleci como objetivos específicos: Localizar, na Escola Estadual de Educação Básica Pedro Gardés do município de Várzea Grande, fontes documentais relacionadas à alfabetização no período citado; Conhecer elementos da cultura escrita presentes no processo de escolarização; Conhecer os métodos de ensino e material didático utilizados por professores (as) alfabetizadores (as).

Sabendo que o processo de alfabetização e as metodologias usadas são essenciais para aquisição do conhecimento e são também resultado de políticas públicas adotadas pelos sistemas educacionais que buscam certa hegemonia teórico-metodológica, é que me propus a pesquisar sobre o assunto na tentativa de entender as marcas do passado impressas no presente e futuro próximo da alfabetização em Várzea Grande-MT.

Para melhor contextualizar minha justificativa me reporto a Soares (2006) quando faz a seguinte referência: “São de Kierkegaard estas palavras: A vida só pode ser entendida olhando-se para trás. Mas só pode ser vivida olhando-se para frente.” Para melhor compreender os problemas com os quais nos defrontamos hoje, na alfabetização de nossas crianças e o empenho pela sua inserção plena no mundo da escrita, necessário se faz que possamos resgatar o passado da alfabetização em nosso país, fazendo uma incursão pelo estado de Mato Grosso até chegar ao *locus da* minha pesquisa que é a trajetória da alfabetização no município de Várzea Grande-MT.

Resgatar a história da alfabetização no município de Várzea Grande foi um desafio por todos os motivos já mencionados. Mas o maior desafio foi principalmente a quebra do paradigma intitulado “Marília”. O paradigma de uma aspirante à pesquisadora, no primeiro momento, que leva debaixo do braço um projeto de pesquisa e a desse momento mais atual escritora de uma dissertação de mestrado no limiar da defesa de sua dissertação.

A minha maior perspectiva é de que a Marília escritora tenha conseguido quebrar o paradigma da aspirante a pesquisadora e que ao finalizar sua pesquisa com o êxito pretendido possa situá-la dentro de uma perspectiva de outro paradigma, ou seja, que todo o conhecimento construído possa alcançar uma gama maior de sujeitos que tenha interesse em conhecer a contextualização histórica da alfabetização do município de Várzea Grande-MT, ratificando assim o valor que tem o passado na construção de um futuro melhor, futuro esse, pelo qual poderemos vivenciar na educação com plenitude este novo paradigma.

A tessitura do meu trabalho foi assim se delineando: No primeiro capítulo, explico a história de Várzea Grande e o percurso da pesquisa visando apresentar a origem da cidade e ainda os caminhos percorridos na procura das fontes documentais e orais para a construção da investigação. Para melhor contextualização apresento o conceito de cultura escolar sob o ponto de vista de vários estudiosos renomados até chegar a um conceito de cultura escolar no qual acredito que meu trabalho esteja inserido.

No segundo capítulo trago algumas considerações a respeito do referencial teórico adotado, traçando a trajetória da alfabetização em Mato Grosso, no Brasil e no mundo, a criação dos Grupos escolares e a caracterização do Grupo Escolar Pedro Gardés.

No terceiro capítulo apresento as fontes documentais encontradas na instituição pesquisada constituídas de livros atas com um teor variado. Estes livros trazem assuntos diversos dentre os quais: (1) Registros de matrícula dos alunos, (2) Exames Finais, (3) Ocorrências Internas, (4) Posse e Compromisso e (5) Portarias internas. Paralelamente à apresentação dos documentos apresento a sua análise respaldada em pesquisadores que falam sobre a importância das fontes documentais.

No quarto capítulo abordo as experiências vividas e relatadas pelas minhas entrevistadas (Sarita, Jana, Joana, Zilda e Rute) dentro do contexto do então “Grupo Escolar Pedro Gardés” procurando conhecer como era o ensino da leitura e da escrita, ou seja, quais sentimentos essas professoras guardam como alunas dessa época, o que mais era valorizado, por qual método de ensino foram alfabetizadas, como os professores alfabetizavam seus alunos, qual tipo de leitura era valorizado e que tipo de livro era utilizado (Cartilhas ou outros livros).

## CAPÍTULO I

### **OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO, METODOLOGIA E FONTES.**

Neste capítulo, explicito a história de Várzea Grande e o percurso da pesquisa visando apresentar a origem da cidade e ainda os caminhos percorridos na procura das fontes documentais e orais para a construção da investigação.

#### **1.1. Várzea Grande: contexto da pesquisa.**

A história da Escola Pedro Gardés está de certa forma, relacionada ao desenvolvimento do município de Várzea Grande<sup>1</sup> e aos caminhos percorridos pela instrução pública no Estado de Mato Grosso. Portanto para compreender o processo de ensino dessa instituição, busco algumas informações da história da cidade e o que foi idealizado, no passado, como instituição, ou seja, o Grupo Escolar, no qual transcorre a cultura escolar do período delimitado nesta pesquisa.

Situado na micro-região de Cuiabá, Centro Oeste brasileiro, Estado de Mato Grosso, o município de Várzea Grande<sup>2</sup> possui uma extensão territorial de 949,53 km, conta com uma população quase que totalmente na área urbana, de 240.038 habitantes<sup>3</sup>. É o segundo maior município do estado.

O município de Várzea Grande, segundo Ubaldo Monteiro (1987), tem sua história marcada pela doação de uma sesmaria aos índios Guanás<sup>4</sup>. Esse povo era de natureza pacífica e recebia com satisfação a todas as pessoas que chegavam à região. Conta a história que da receptividade desse povo surgiu uma espécie de elo ligando os primeiros mineradores que aportaram a Mato Grosso a esse povo hospitaleiro.

---

<sup>1</sup> São raras as pesquisas que desvelam a história de colonização da cidade de Várzea Grande, portanto busquei dados nas obras do historiador Ubaldo Monteiro (1987).

<sup>2</sup> Limita-se com os municípios de Cuiabá, Acorizal, Jangada, Santo Antônio do Leverger e Nossa Senhora do Livramento.

<sup>3</sup> Segundo estimativas em 01 de julho de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) Censo de 2009.

<sup>4</sup> Nação indígena de temperamento manso que desapareceu depois da fundação do povoado de Várzea Grande devido as doenças e a influência do hábito de beber, trazidas pelo homem branco (Ubaldo Monteiro, 1987)

A Nação Guaná se destacava pelas habilidades na destreza com que manejavam embarcações, a forma como confeccionavam suas redes, balaios, cerâmicas e outros armamentos. Segundo a historiografia Várzea-grandense, esse povo passou a técnica da arte de tear às escravas do Capitão de Pequi, antiga localidade do município.

A rede tecida em Várzea Grande ficou famosa por muitos anos e acabou sendo conhecida em todo território nacional como “Rede Cuiabana”, fato este plenamente justificado, pois até o ano de 1948, o território era jurisdicionado ao de Cuiabá. Ainda hoje, em pleno século XXI, ainda se compra rede da melhor qualidade em Várzea Grande-MT, especialmente as produzidas em Limpo Grande, reduto tradicional das rendeiras. No entanto outras localidades fabricaram as famosas redes: Bonsucesso, Souza Lima, Engordador, Capão do Pequi e adjacências.

A ocupação do território que atualmente compreende o município de Várzea Grande e de sua fundação, com data oficial 15 de maio de 1867, está intimamente ligada ao acampamento militar construído durante a guerra com o Paraguai, supostamente nas imediações do atual centro da cidade - o Acampamento Couto Magalhães.

Nesta ocasião, segundo Monteiro (1987) o presidente da província, José Vieira de Magalhães, advogado e mineiro da cidade de Diamantina, homem de confiança do Imperador D. Pedro II, resolveu montar um campo de prisioneiros paraguaios na margem direita do Rio Cuiabá, na capital mato-grossense. Era tempo da fatídica Guerra do Paraguai.

Na verdade o que se deu foi a permanência da tropa de veteranos de guerra para cuidar de cidadãos paraguaios que moravam em Cuiabá e cercanias. O presidente temia pela vida dessas pessoas, numa possível revolta popular em represália às atrocidades cometidas (pelo menos era a informação vinda ao povo cuiabano) pelo exército paraguaio em época de guerra. Os paraguaios detidos não vinham dos campos de batalha, eram cidadãos comuns.

Muitos desses cidadãos eram hábeis no corte e secagem de carne bovina, além de exímios artesãos na fabricação de arreios e curtumes de couro. Em pouco tempo a ociosidade carcerária foi sendo substituída por uma atividade mais rendosa. A experiência foi repassada aos moradores da pequena vila que logo adquiriu a fama da melhor carne seca de toda a região. Posteriormente firmou-se então um povoado, que girava em torno da Igreja de Nossa Senhora da Guia e dos muitos caminhos que permitiam o acesso a este centro convergente.

Por muito tempo a comunidade sujeitou-se ao incômodo campo de prisioneiros paraguaios. Com o fim da guerra em 1870 uma nova população surgiu. Alguns paraguaios

passaram ao cultivo de áreas próximas. Verificou-se então a origem do várzea-grandense agregando pelo menos três segmentos sociais – soldados brasileiros, presos paraguaios e vaqueiros - alicerçada numa pequena povoação, ainda formada por lavradores e carneiros.

Demandado um tempo, pessoas de várias partes, mais precisamente de Nossa Senhora do Livramento vieram fixar residência no pequeno povoado em ascensão. Surgiram então os primeiros comerciantes, aumentando, ainda mais o diminuto núcleo populacional.

No dia 4 de junho de 1874, em festa e foguetório, a primeira balsa deu início à travessia entre Cuiabá e Várzea Grande, o que permitiu volumes de transportes e mercadorias daquele entreposto comercial e capital – a balsa fez história.

A primeira igreja foi a de Nossa Senhora da Guia. Sua construção foi devida a um movimento histórico, liderado por Elesbão Pinto e depois por Sebastião dos Anjos. A obra foi concluída no ano de 1892.

A Lei Provincial nº. 145 de seis de abril de 1886 elevou o povoado de Várzea Grande, que sempre teve esse nome, a categoria de Paróquia. Em 1899, a Paróquia já possuía cartório, sub-delegacia de polícia, duas escolinhas, e uma urna para uso de eleitores.

Segundo Monteiro (1987) entre o final do século XIX e início do século XX, Várzea Grande viveu momentos muito difíceis, caracterizados pelo terror, violência e êxodo em razão de lutas entre os grupos políticos do Senador Generoso Ponce e do Coronel Antonio Paes de Barros (Totó Paes), proprietário da maior usina açucareira da época. Devido a esse conflito muitas famílias deixaram Várzea Grande e foram para o interior do Estado.

Passado este período de turbulência política, a cidade tomou o ritmo normal e o seu progresso foi reavivado. Em 1906 várias famílias retornaram a Várzea Grande e outras originárias de Cuiabá, Poconé e Nossa Senhora do Livramento fixaram aqui suas residências. No entanto, somente em 1911, com a elevação a categoria de vila, Várzea Grande passa a ser o 3º Distrito de Cuiabá.

Em 1942, o interventor Júlio Muller inaugurou a ponte de concreto, unindo Várzea Grande a Cuiabá, e dotou o terceiro distrito de energia elétrica, consolidando seu crescimento.

A Lei Estadual nº. 126, de 23 de setembro de 1948, de autoria do deputado Licínio Monteiro, criou o Município de Várzea Grande, com território desmembrado do Município de Cuiabá. O primeiro prefeito municipal nomeado foi o major Gonçalo Romão de Figueiredo.

Nesta ocasião governava o Estado o Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, que se notabilizou como grande incentivador da política migratória e de expansão em Mato Grosso.

A Várzea do boiadeiro sempre mostrou vocação para ser cidade grande, de porte, e parecia haver nos primeiros moradores uma exagerada autoconfiança em relação ao futuro da pequena vila, que viria a transformar-se na cidade industrial de Mato Grosso. Prefeitos dispostos como Júlio Domingos de Campos, Licínio Monteiro, Gonçalo Botelho de Campos e tantos outros encararam os problemas e imaginaram um futuro brilhante para sua Várzea Grande. O progresso no município se verificou na década de setenta, pelo trabalho profícuo dos prefeitos que passaram pelo poder. No governo do prefeito Júlio Campos ocorreu o que se chamou de mudança histórica do município. A vocação industrial ganhou notável impulso. Inúmeras doações de áreas, incentivos fiscais de toda natureza, infra-estrutura adequada permitiram a atração de grandes grupos financeiros.

Disseminou-se a industrialização, a Alameda Júlio Muller, antigo caminho de pescadores, ganhou ares de distrito industrial, instalou-se ali a empresa Sadia Oeste, grande geradora de divisas e empregos. Nas proximidades cresceu o grande bairro Cristo Rei, o maior de Várzea Grande e celeiro da mão-de-obra local.

Devido à explosão da industrialização, ocorrida em quase todos os quadrantes do município, Várzea Grande passou a ser considerada a cidade industrial do Estado de Mato Grosso e estimulou o comércio, que ferve em toda a extensão da cidade.

## **1.2 A abordagem metodológica utilizada na pesquisa**

Numa investigação histórica busca-se fazer a leitura das sociedades, esforçando-se para entender como se constituíram, a partir de um fato ou acontecimento importante. Portanto a tarefa do pesquisador é, então, a de “reconstruir as variações que diferenciam os “espaços legíveis...” (CHARTIER, 1990, p.12). E a “ História deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (Idem, p. 17).

Partindo dessa compreensão, considere então, válido e útil um estudo, do processo histórico de uma instituição educacional, a mais antiga do município, cuja história pode servir de parâmetro também para retratar o que foi o processo histórico pelo qual passou a Instrução

Pública Mato-grossense, apoiado numa metodologia qualitativa<sup>5</sup> de cunho histórico, pois uma investigação por meio do estudo dos acontecimentos, dos processos e das instituições do passado, ajudam a elucidar sua influência na vida social contemporânea, ou seja, a pesquisa histórica ajuda

[...] reconstruir o passado e descrever o presente sistemática e objetivamente, através da coleta, avaliação, verificação e síntese de evidências para estabelecer fatos e atingir conclusões defensáveis, com o objetivo primordial de compreender melhor o presente ( PRETI,1995,p.09).

Portanto, concordo com Nóvoa (1992) quando diz que a história parte do presente, que o passado não é o objeto, mas que buscamos no passado vestígios deixados que nos ajudem a responder as questões sugeridas pelo mundo em que vivemos.

Procurei, inicialmente, realizar levantamento de fontes documentais, do período que compreende as décadas de 1930 a 1980, de uma instituição do município de Várzea Grande-MT, na expectativa de apreender o contexto e a cultura escolar do Grupo Escolar Pedro Gardés, com a pretensão de dar visibilidade a um assunto que no município é pouco explorado: a alfabetização no contexto desse grupo escolar.

A intenção foi desvelar parte da história de uma época, pois, segundo Burke (1992), “tudo tem história”, ou seja, tudo tem passado e este permite ser resgatado e reescrito ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro.

Desta forma, a pesquisa histórica tem a incumbência de trazer à tona, de fazer emergir sentimentos e acontecimentos oriundos de um recorte histórico no tempo para que se possa conhecer por meio de sua trajetória às concepções de vida dos homens nas suas mais variadas dimensões sociais. Percorrer esta trajetória suscitará recorrer às diversas manifestações do ser humano que são desveladas sob diversas formas, tais como: valores, imagens, sentimentos, arte e tradição.

Estas manifestações, por meio de vestígios e registros se revelam sob formas de escritos, objetos, palavras, música, literatura, pintura, arquitetura e fotografia, ou seja, em pesquisa documental, pois esta “consiste na coleta, classificação, seleção difusa e na utilização de toda espécie de informações, compreendendo também as técnicas e métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação” (FACHIN, 2005, p. 136).

---

<sup>5</sup> Bogdan e Biklen (1991, p. 21) denominam a pesquisa qualitativa como “[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Um dos passos mais importantes da pesquisa histórica é a seleção dessas fontes escritas. Obviamente estes dados coletados e selecionados por sujeitos históricos que produziram, conservaram e organizaram materiais nas mais variadas e diversas situações da história, embora a ação do tempo, esses dados permanecem carregados de sentidos e significados e portanto, são conhecimentos que foram construídos historicamente e sua reconstrução se constitui num texto de cultura porque na compreensão do real está a reflexão do pesquisador, tanto quanto o próprio objeto. Nesta ótica:

O documento já não fala por si mesmo mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação por parte do historiador, num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY. 1998, p. 15).

Nesse sentido, quando as fontes são desveladas por meio de dados, o pesquisador deverá se respaldar não só no que está sendo representado, mas numa postura reflexiva que possibilite o questionamento do por que está sendo representado daquela maneira. Reconstruir o passado presuppõe que se considere o documento na sua totalidade, ou seja conhece-lo enquanto todo e qualquer vestígio deixado pelos homens. Le Goff (1994) evidencia o documento como

[...] uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1994, p. 547).

Diante do que foi exposto até aqui, resalto que, o referencial metodológico utilizado nesta investigação foi se constituindo aos poucos durante o percurso de realização da pesquisa.

Busquei, nesta investigação, não somente utilizar a documentação escrita, que foi preservada pelas instituições educacionais, mas também, por meio da História Oral, construir documentos a partir de relatos orais, entrevistas e histórias de vida.

Para tanto, optei por caminhos metodológicos que me permitiram compreender os grupos escolares do município de Várzea Grande-MT como *locus* de materialização de concepções, práticas, histórias de vida e também a alfabetização no seu aspecto formal, na busca de mostrar as tensões com o contexto político, econômico, intelectual e social da época.

Em relação à escolha e ao tratamento dado às fontes, procurei me inserir na direção do que Nóvoa (1988) definiu como “reinvenção das fontes”, pois essa direção ao mesmo tempo em que trata com sutileza os documentos tradicionalmente utilizados, permite novos materiais de investigação.

Dentre essas novas alternativas metodológicas, os relatos de vida escolar, os depoimentos dos sujeitos, os materiais didáticos, entre outros documentos, serviram de fontes de estudo para esta pesquisa, pois assim como Gatti Jr. (2002) considero que:

A orientação teórica presente atualmente defende que o processo de construção de interpretações do passado se faz no diálogo necessário entre nossas idéias e concepções e os indícios que conseguimos agrupar para corroborar nossas assertivas. Nesse sentido, a História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cedeu lugar às análises que privilegiam uma visão mais aprofundada dos espaços sociais destinados aos processos de ensino aprendizagem (GATTI JR. (2002, p.29).

Sendo assim, um olhar apurado dos documentos escritos, a leitura e releitura dos relatos orais testemunham as práticas que perpassaram os grupos escolares pesquisados. Nesse sentido, busco apoio em Le Goff (1994), quando diz que “a memória onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (p. 477).

Numa postura mais reflexiva, podemos afiançar que a pesquisa histórica é um exercício que nos possibilita o registro do passado, nos permitindo selecionar períodos e acontecimentos de forma não aleatória, mas com o objetivo de registrar, para futuras análises, a concepção de mundo dos indivíduos que geralmente são excluídos da história oficial.

É pertinente enfatizar que não podemos nos libertar completamente das idéias e fatos ocorridos no passado, mas sim fazermos uma releitura destes, de forma tal que os mesmos venham a servir aos nossos interesses pois, o fundamental em uma pesquisa não é

[...] descobrir o que realmente se passou [...] e sim tentar compreender como se produzem e se explicam as diferentes versões que os diversos agentes sociais envolvidos apresentam para cada caso (CHALHOUB, 2001, p.40).

Nesse contexto, ao fazer a investigação das experiências escolares do município de Várzea Grande - MT foi preciso estar atenta e ter clareza de que os documentos não são

testemunhas de fatos, mas versões sobre cada caso. Essas versões carregam muitas intenções e, portanto se faz necessário serem tratadas com cautela por parte de quem as investiga, pois o pesquisador também está envolvido com seu objeto e diante de tantas interpretações não são neutros ou imparciais.

Portanto, é necessário explicar que nem mesmo o pesquisador atento e acutelado consegue uma neutralidade absoluta ao estabelecer e investigar seu objeto de estudo.

No entanto, para Roger Chartier:

Por um lado, existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao facto, o que obriga a pôr em causa a idéia da fonte enquanto testemunho de uma realidade de que esta seria mero instrumento de mediação. Donde, a dupla tendência para analisar a realidade através das suas representações e para considerar as representações como realidade de múltiplos sentidos. (CHARTIER, 1990, p.11).

De acordo com Meihy (2000),

[,,]é a oralidade que separa a história da memória. É nela que se dá o papel da história oral como mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase exclusivamente, apoiada nas transmissões orais (MEIHY, 2000, p.93).

Assim a investigação histórica num primeiro momento pode perturbar, pois o seu objeto de estudo

[...] aparece no emaranhado de suas mediações e contradições, recuperando seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social, que se depara com o desconhecido e o inesperado (VIEIRA, PEIXOTO E KHOURY, 1998, p.10-9).

Posteriormente, será objeto de reflexão e de transformação, no sentido da utilização de metodologias de análise, propondo leituras aprofundadas e nas entrelinhas pois,

[...] Imaginamos que a história é a experiência humana e que esta experiência, por ser contraditória, não tem um sentido único, homogêneo, linear, nem um único significado. Dessa forma, fazer história como conhecimento e como é a dos que nela atuam, procurando entender por que o processo tomou dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras (VIEIRA, PEIXOTO E KHOURY, 1998, p. 11).

Desta maneira, torna-se relevante que o pesquisador perceba a multiplicidade da história, mesmo que exista a oportunidade de um exame mais acurado sob perspectivas específicas.

Assim, nesta pesquisa, a análise de dados foi direcionada à cultura escolar do Grupo Escolar Pedro Gardés, da qual fontes documentais e fontes orais foram entrecruzadas na busca de elucidar o passado para deixar transparecer o presente.

[...] o passado, o tempo de diferença, se aproxima de nós, tornando-se cada vez mais difícil ignorá-lo, do mesmo modo que não nos é mais possível ignorar a arte negra, a arte índia ou a arte pré-colombiana: ela nos queima os dedos. As diferenças de todas as idades nos assediam, contudo nossa percepção ingênua, imediata, continua sempre sendo de nosso próprio presente, único ponto de ancoragem no tempo (LE GOFF, 2005, p. 233).

A utilização das fontes documentais e fontes orais nesta investigação não têm a pretensão de demonstrar diferenças ou aculturação que privilegiam, e sim contribuir para a construção de uma história da alfabetização de Várzea Grande que pode ajudar a definir as representações e práticas exercidas no Estado de Mato Grosso no contexto do período histórico delimitado.

### **1.3 - Cultura Escolar**

“A História Cultural tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Chartier (2002, p.16-17).

A definição de um conceito de cultura escolar vem sendo debatida em eventos nacionais e internacionais por vários pesquisadores de várias áreas, em especial por estudiosos do campo da História Cultural. No foco desses debates está o funcionamento interno da escola por ser considerada uma instituição produtora e transmissora de cultura.

Segundo Vidal (2005) há aproximadamente uma década, a categoria cultura escolar vem dando suporte às análises historiográficas e assumindo notoriedade na estruturação de eventos da História da Educação. A notoriedade e visibilidade dessa categoria ficam explicitas ao se tornar tema e fazer parte de eventos internacionais como o Fórum do International Standing Conference for History of Education (ISCHE), bem como sua inclusão nos

programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Souza e Valdemarin (2005) citam Xavier (2003) chamando a atenção para uma observação por ele feita no que diz respeito ao alargamento dos objetos de pesquisa, especialmente referindo-se ao eixo temático “Práticas escolares e processos educativos”, há “um reconhecimento de que os processos educativos são partes de processos educativos mais amplos” (2005.p.32). Segundo as autoras essa observação nos remete para o entendimento de que

[...] há por parte dos pesquisadores, uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que em seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (SOUZA E VALDEMARIN, 2005, p.32).

Dessa forma, a categoria cultura escolar evidencia sua importância e reconhecimento ao fazer parte em eventos tanto nacionais quanto internacionais. Em nível nacional ela ratifica esse reconhecimento por meio dos muitos trabalhos de reflexão disseminado por todo o Brasil, tanto em eventos regionais quanto em trabalhos ligados a grupos de pesquisas vinculados aos programas de Pós-Graduação.

A categoria cultura escolar está vinculada aos mais variados conceitos de cultura presente nos mais variados campos disciplinares. Muito são os autores que tem utilizado o conceito de cultura escolar dentre os quais podemos citar: Forquin, Frago, Julia, Nóvoa, Hébrard, Chervel e Perrenoud, entre outros.

Segundo Souza e Valdemarin (2005) esses autores tem aplicado o conceito de cultura escolar em formas bem diversas, isto é,

Cada um buscando adotá-lo pela ótica orientadora de suas perspectivas de explicação das práticas internas da instituição escolar. Portanto, o olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno. Silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou documentos pouco conservados, seja, ainda, por não terem sido encontrados. (SOUZA E VALDEMARIN, 2005, P.33).

As autoras reiteram sua fala convidando os leitores a conhecer como a categoria cultura escolar tem sido apropriada por pesquisadores no Brasil propondo uma revisitação aos

autores que desencadearam essa discussão. O critério por elas proposto é pela cronologia da data de publicação e/ou tradução dos trabalhos no Brasil, salientando a utilização dos seus aportes nos argumentos dos trabalhos dos pesquisadores brasileiros.

Começam citando o trabalho de Mortatti (2000); Valdemarin (1993,2000). Esses trabalhos buscavam entender a seleção de conteúdos realizada pela escola, dando ênfase a cultura como elemento seletivo e normativo que determina a cultura escolar. Os mesmos eram subsidiados pelo conceito de transposição didática como forma de alargamento da abordagem da cultura escolar e embasado nas explicações de Forquin (1993) e Perrenoud (1993) cuja base encontra-se nos trabalhos de Chevallard (1991).

A abordagem feita por Forquin (1993) sobre cultura escolar se respalda no conceito sociológico e etnológico da cultura. Para ele o conceito de cultura contribui para o entendimento do que se passa dentro da escola. Segundo Forquin (1993) a cultura escolar pode ser assim definida:

Como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167)

Dentro da mesma perspectiva Perrenoud conceberá a transposição didática como um conceito que assim pode ser explicitado:

Ensinar é antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário de um sistema de comunicação e trabalho. (PERRENOUD, 1993, p.25).

Dentre os estudiosos que estão investindo no conhecimento de cultura escolar aparecem também Faria Filho (2002); Souza (2000); Bittencourt (2003). Esses estudiosos têm como referência principal Chervel (1990), cuja contribuição incide em seus estudos sobre a história das disciplinas. Ele é um entre os dez autores mais citados como referencial teórico com destaque nos trabalhos realizados pelo (GT) História da Educação da Anped (1985-2000).

Chervel (1990) contrapõe-se ao conceito de transposição didática. "Ele defende a especificidade da cultura que a escola produz e, portanto, critica os esquemas de explicação do saber escolar enquanto saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores." Chervel ainda conceitua disciplina, em qualquer campo que se encontre como:

“um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento” (SOUZA e VALDEMARIN, 2005, p.36).

Diante de tudo que foi dito Souza e Valdamarin (2005) enfatizam acrescentando que

Não é sem razão que sua presença apareça com tal expressão, pois, as discussões por ele propostas contribuem para a compreensão das práticas e das experiências escolares, dando a ver que a cultura produzida nesse interior escolar é, além de genuína, criativa (SOUZA e VALDEMARIN, 2005, p.37).

Frago (2000) é outro estudioso cuja presença é marca significativa nesse cenário. Seu foco de estudo e sua contribuição incidem na demarcação do espaço e do tempo escolares, numa perspectiva da dominação da cultura escolar como objeto histórico. Sua concepção de cultura escolar pode ser assim definida: “um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (Frago, 2000, p.100).

Nesse cenário também aparece em destaque Julia (2001), cuja concepção ressalta a importância de se fazer uma análise da cultura escolar tomando como parâmetro o conjunto das culturas contemporâneas. Sua compreensão sobre cultura escolar pode assim ser definida: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10).

Souza e Valdamarin (2005) esclarecem que,

São normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender às questões de ordem diversas como: religiosa, sociopolítica ou de socialização e, por fim, a consideração que recai sobre os sujeitos que estarão envolvidos na obediência ou não das normas e no estabelecimento das práticas diárias do fazer escolar. (SOUZA E VALDEMARIN, 2005, p.38).

Outros estudiosos a quem as autoras dão destaque pela singularidade do significado que deram para a compreensão da constituição da cultura escolar foi o conceito de forma escolar, conceito esse encontrado no texto intitulado: Sobre a história e a teoria da forma escolar de autoria dos estudiosos: Vincent, Lahire e Thin (2001). Segundo Souza e Valdamarin (2005), para esses autores, a forma escolar é “um modo de socialização” que se impôs no transcurso histórico, a partir do século XVII, “a outros modos de socialização”. Ainda menciona que o modo de socialização que se impõe no transcurso histórico não é estanque aos outros modos também de socialização ligados a eles e acrescenta dizendo que a

sociedade produz a escola e por ela é produzida, da mesma forma que a escola ao produzir também a sociedade também está sendo produzida por ela. Dentro desse contexto, elas finalizam enfatizando que,

No processo de invenção de novos modos de socialização a relação professor aluno é modificada, os tempos e espaços são reconfigurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar. (SOUZA E VALDEMARIN, 2005, p.39).

Depois de aceitarmos o convite das estudiosas Souza e Valdemarin (2005), e trazer à tona a forma de pensar a cultura escolar por meio da grande diversidade de olhares de tantos estudiosos renomados é fácil concluir que é inegável a contribuição dada por eles para a formulação de um conceito de cultura escolar, embora tenhamos que salvaguardar as especificidades inerentes a cada um dos campos disciplinares, via essa que cada um percorreu na formulação e elaboração de um determinado conceito.

Conforme pudemos verificar o conceito de Cultura escolar se apresenta muito diversificado variando conforme o autor e em função da abordagem escolhida por cada deles no direcionamento de suas pesquisas.

“Memória da cultura escolar da Escola Estadual Pedro Gardés” - MT é a denominação que atribui ao meu trabalho. Tomando como referência esse título é certo que para atender a demanda que esse título sugere, necessário se faz que nessa proposta eu tenha definido qual o conceito que eu atribuo a cultura escolar, já que a minha proposta incide e passa pela definição de um conceito. É claro que ao definir um conceito de cultura escolar eu tomarei de empréstimo o conceito de um desses estudiosos que na minha concepção atenda de forma mais profícua as demandas da proposta em voga.

Acredito que especificamente em referência ao que esse trabalho propõe o conceito ou definição de cultura escolar, envereda ou passa pelo conceito que Dominique Julia concebeu como cultura escolar. “Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise, [...] da análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p.10).

Ao fazer referência às fontes documentais e a importância das mesmas para a história das práticas culturais, preconiza que “A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se constituir, porque ela não deixa traço (JULIA, p.15)”. Dessa forma surge à

necessidade daqueles que se propõem a uma efetivação desse estudo a utilização de várias fontes que possam preencher as lacunas oriundas da escassez de fontes documentais.

Concluindo, ressalta que o estudo do habitus numa perspectiva histórica torna possível a compreensão do modo como ao longo do tempo a escola tem se constituído em eixo matriarcal da cultura, além de ser igualmente (em seus conflitos e acordos) possível resgatar como a cultura (e a política) de um dado período histórico condiciona a estruturação dessa escola<sup>6</sup>.

Acredito que me enveredei pelo caminho mais acertado na escolha do conceito de cultura escolar, para completar a tessitura desse trabalho, pois para sua completude precisei utilizar tanto as fontes documentais quanto as fontes orais, não no sentido de que uma das fontes complete as lacunas deixadas pela outra, mas no sentido de olhar como a escola estava organizada como um todo, tanto no que dizia respeito aos seus elementos organizacionais e funcionais, sem os quais essa instituição não poderia ser um agente cultural.

#### **1.4 Arquivos consultados: Fontes documentais**

Como já é sabido de todos que se propõem a realização de uma pesquisa numa perspectiva histórica, é que a mesma demanda um alto nível de perseverança devido a dois fatores de suma importância: o que diz respeito aos sujeitos da pesquisa (muitas vezes inexistentes) e o que diz respeito à escassez de material referente ao período pesquisado.

Segundo Soares (2006) a pesquisa histórica é uma tendência que vem se acentuando nos estudos sobre a educação e o ensino no Brasil nas últimas décadas, principalmente na área da alfabetização e da leitura. A pesquisa do passado das práticas do processo de alfabetização oferece enormes dificuldades, já que as práticas de ensino se perdem na transitoriedade de sua ocorrência, na natureza oral e, portanto, fugidia de seu exercício, na ausência de registro de sua realização. Desta forma ficam apenas poucas e raras fontes de pesquisas: documentos legais que buscam determinar ou orientar o trabalho docente, cadernos de professores, de alunos, livros didáticos, que nos permitem recuperar como se concebia o processo de alfabetização em determinado período.

---

<sup>6</sup> Habitus entendido como resultante das disposições adquiridas por meio da repetição dos elementos culturais nos indivíduos.

Sabedora das dificuldades que iria encontrar para efetivação desse resgate histórico da Alfabetização no Município de Várzea Grande-MT, para melhor contextualizar essa história, estabeleci como parâmetro para a minha investigação os seguintes critérios:

- Escola, que por ser a primeira e mais antiga instituição escolar do município, me permitiria conhecer por meio do percurso de sua historicidade, como se deu o processo de alfabetização dentro do longo e árduo caminho da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso,
- Escola que me permitiria analisar os aspectos da alfabetização no período determinado.
- Sujeitos que participaram do cotidiano dessa Escola, professoras, diretoras e alunos que pudessem dar depoimentos sobre a alfabetização no período em pauta.

Respalhando-me nesses critérios e tomando ciência do período em que essa escola foi criada, estabeleci como referência temporal a década de 1930, como ponto de partida, já que essa escola ainda passou pela denominação de Escolas Reunidas “Pedro Gardés” em 1931, e delimitei a década de 1980 do Século XX, com o propósito de abarcar um período que fosse suficientemente significativo para a descrição do cotidiano de uma escola que por si só, devido à sua história, é capaz de representar o contexto histórico da alfabetização em Várzea Grande-MT.

Para compreender o contexto da escola em períodos distintos e conhecer as estratégias utilizadas na prática pedagógica diante das representações direcionadas a uma cultura escolar de alfabetização, fui à busca de fontes documentais no arquivo<sup>7</sup> da escola, pois de acordo com Vidal (2005, p. 71), “os arquivos escolares têm emergido nos últimos dez anos como temática recorrente no campo da história da educação”. A isso acrescento as palavras de Mogarro (2005, p. 77), que afirma que a pesquisa em arquivos escolares possibilita-nos conhecer as potencialidades dos documentos e esses, por sua vez, podem ajudar a construir a história da cultura escolar com:

[...] informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais

---

<sup>7</sup> Segundo Medeiros (2003, p.1) os arquivos se constituem em conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos.

têm representações diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas (MOGARRO, 2005, p. 77).

Neste caso, pode-se de acordo com Lima (2004, p. 113) dizer que “uma das características que singulariza a pesquisa documental é a diversidade e a dispersão das fontes de consulta que é capaz de reunir”.

Sendo assim, as memórias da prática escolar no passado podem ficar guardadas nos documentos, pela “consistência das suas informações e pela segurança que transmitem aos investigadores” (LIMA, 2004, p. 86).

Isso pressupõe que os documentos carregam respostas para pesquisadores e se constituem em conhecimento das representações e práticas exercidas na cultura escolar, pois:

[...] os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar supostamente conhecida, designada sem cessar mas descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar (CHARTIER, 1990, p. 157).

Esses documentos podem revelar a cultura e a prática pedagógica exercida na escola Pedro Gardés, pois “[...] eles refletem as atividades fim da instituição escolar, que vinculam as funções formais às suas práticas. [...] trazem em si informações inegáveis do funcionamento dessa instituição” (BARLETTA, 2005, p.110).

Para tanto, estive na escola Pedro Gardés em Várzea Grande-MT, para pesquisar os arquivos da instituição com a finalidade de buscar documentos que pudessem me auxiliar na construção de uma história das práticas de alfabetização do primeiro Grupo Escolar de Várzea Grande. Conversei com a diretora, coordenadora e funcionários da Escola Pedro Gardés, a fim de entregar o ofício que me apresentava como pesquisadora sobre a pesquisa – Memória da Cultura Escolar da Escola Estadual Pedro Gardés- Várzea Grande - MT – na área da Educação e Linguagem e também para apresentar a pesquisa e o processo do trabalho a ser desenvolvido. Nesta conversa, pedi que me dispusessem os documentos de que eu precisava, tais como, planos de ensino, diários de classe, cartilhas, fotos e documentos que contextualizavam a história da escola, principalmente, sobre a prática pedagógica da alfabetização.

Apesar de ter encontrado vários documentos, que citarei mais adiante, na escola não encontrei quase que nenhuma informação das práticas de ensino de alfabetização em seus arquivos e, portanto, ressalto a importância da conservação das fontes para a construção de uma pesquisa histórica, pois sua escassez foi uma das dificuldades encontradas nesta pesquisa.

Sob essa ótica pode-se dizer que a construção da história de um grupo, pode ser determinada pela conservação de suas fontes se essas forem localizadas, organizadas, reunidas selecionadas e analisadas. Sendo assim, os grupos que não conservam suas fontes estão sujeitos a serem tachados de “povos sem história”.

A partir do levantamento das fontes para esta pesquisa, acredito ser oportuno destacar alguns aspectos em relação à documentação encontrada na escola investigada.

A princípio o problema enfrentado diz respeito à qualidade da preservação e conservação das fontes e documentos.

A instituição investigada mantinha seus registros e documentos, no entanto, encontrei-os esquecidos em um “arquivo morto”. Encontrei documentos sem datas, registros misturados, mutilados, deteriorados pela ação do tempo e pela falta de conservação. Essa dispersão comum em muitos acervos demanda muita paciência. Talvez, pelo fato de que as legislações passadas obrigavam as escolas a guardarem alguns documentos, foram localizados: Livros de atas, de matrículas de alunos e termo de posse de professores, diários de classe, pastas individuais de alunos, entre outros que são fontes de informações fundamentais para a análise das práticas escolares.

Segundo Medeiros (2003), esse conjunto de documentos podem ser classificados em documentos correntes, intermediários e de valor permanente.

O conjunto de documentos que estão em curso ou que, mesmo sem movimentação, constituem objeto de consultas frequentes, são documentos correntes. Intermediários são aqueles que, não sendo de uso corrente nos órgãos produtores, por razões de interesse administrativo, aguardam a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente. Finalmente, os conjuntos de documentos de valor histórico, probatório e informativo que devem ser definitivamente preservados são documentos permanentes. [...] Um regimento interno de uma escola, enquanto estiver em vigor, será documento corrente, pois será consultado frequentemente. Documentos escolares de alunos que concluíram primeiro ou segundo grau, durante algum tempo serão documentos intermediários, pois poderão ser consultados para informações. Históricos Escolares de alunos, após algum tempo como

documentos intermediários serão preservados de forma permanente em razão do valor histórico, probatório e informativo (MEDEIROS, 2003. p. 5).

A ação de preservar documentos administrativos revela o sentido do que as instituições educativas tinham como prioridade. Acredito que isso ocorreu devido às mudanças de governo, pois cada vez que isso acontece há também mudança das equipes, e essas, na maioria das vezes, tem prioridades diferenciadas, dentre elas, no cuidado e na conservação de documentos, ou ainda, por serem documentos permanentes, que por serem “considerados de interesse público e social não podem ser desfigurados ou destruídos” (MEDEIROS. 2003 p.12-13).

Ainda segundo o referido autor

[...] Quem destruir os desfigurar tais documentos fica sujeito à responsabilidade penal, civil e administrativa. A responsabilidade civil diz respeito à indenização, à obrigação de custear restauro e à devolução (caso de desfiguração, ou de destruição parcial). A responsabilidade penal diz respeito à prática de crime de falsificação, em todo ou em parte, e alteração de documento; crime de destruição, supressão ou ocultação de documento público ou particular verdadeiro de que não podia dispor, e crime de extravio, sonegação ou inutilização de livro oficial ou documento de que tem a guarda em razão do cargo. A responsabilidade administrativa diz respeito à punição prevista em legislação administrativa, concernente a servidor público, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. É evidente que todos esses dispositivos legais são aplicáveis aos arquivos escolares (MEDEIROS .2003.p.12-13).

No entanto, na década de 80, a chamada desburocratização, levou a escola a incinerar, com amparo legal, seus arquivos. Mesmo assim, a escola Pedro Gardés ainda mantém registros administrativos importantes para a história da cultura escolar.

Nesse contexto, em que a escola devia guardar documentos oficiais, nem sempre é possível encontrar fontes não-oficiais como as provas mensais, os planejamentos dos professores, os cadernos escolares.

Mesmo assim, a pesquisa nos arquivos e as fontes documentais encontradas, principalmente e as da Escola Pedro Gardés, foi relevante na medida em que permitiu compreender aspectos de uma história dessa instituição. Os dados trazem informações que possibilitam o conhecimento das representações e práticas da cultura do seu cotidiano.

Nesse caso

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Portanto, o estudo dos documentos encontrados no arquivo, como justifica Le Goff (1994), compreende uma “revolução conceitual”, pois:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1994, p.545).

Prosseguindo com a reflexão sobre os pressupostos metodológicos que orientaram esta investigação, fui à busca de outras fontes no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, mas poucas encontrei. O trabalho de garimpagem evidenciou que são raríssimas as informações sobre o passado da educação no município de Várzea Grande. Sendo assim, senti necessidade de acrescentar mais um foco na pesquisa: o cotidiano do Grupo Escolar Pedro Gardés que diante de suas representações carregam uma cultura escolar.

Segundo alguns autores como: Forquin (1993); Faria Filho, (1996); Julia (2001), Frango (1995) o conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado com um espaço destinado a transmissão de conhecimentos e valores. No espaço da escola Pedro Gardés, constituiu-se uma cultura escolar, pois segundo Frago (1995) a cultura escolar é

[...] o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento, e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (FRAGO 1995, pp.68-69).

FRAGO (1995) ainda considera que a cultura escolar pode ser entendida sob vários pontos de vista como, por exemplo, referir-se a uma “cultura específica de um estabelecimento docente determinado” (FRAGO 1995, pp.68-69).

Assim, após leitura atenta das fontes documentais encontradas, fiz uma seleção criteriosa das mesmas com base no objeto de estudo proposto para a pesquisa. Esse procedimento teve como pretensão separar documentos que me auxiliariam a conhecer o cotidiano da escola<sup>8</sup>.

Mesmo à primeira vista escasso, o arquivo da escola revelou-se riquíssimo quanto a diversidade de fontes documentais acerca do cotidiano da escola, pois segundo Luporini (2005),

[...] quando ocorre o zelo na preservação, atinge especialmente os documentos oficiais e que refletem o trabalho administrativo da escola: atas de reuniões pedagógicas, de pais e mestres, da cooperativa escolar, de solenidades, termos de visitas, registros de ocorrências de alunos, funcionários e professores, termos de posse e exercício, diários de classe, diários oficiais, cópias de regulamentos, decretos e resoluções (LUPORINI, 2005, p. 5).

Ao separar as fontes documentais relacionadas à cultura da prática e do cotidiano escolar, encontrei também, no arquivo, alguns documentos de normatização de ensino pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) e pela Delegacia Regional de Ensino (DREC), que me auxiliaram na análise, no sentido de confrontar com as demais fontes documentais localizadas.

Estudar documentos referentes às normatizações pode levar-nos à compreensão dos fenômenos sociais e da cultura escolar da época. Para essa pesquisa, as Leis, os decretos e as resoluções desse período constituem-se em um ponto fundamental para a proposta, pois “permite articular, descrever e analisar, [...] o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2003, p. 85).

O estudo desses documentos normativos ajudou-me a conhecer as diversas prescrições que chegavam à escola conforme demonstra o quadro 1:

---

<sup>8</sup> Sobre estes documentos ver capítulo 3.

Quadro 1 - Relação de fontes documentais (normalização)

| <b>Descrição das fontes</b>  |
|--|
| Resolução nº. 002/72 que fixa normas preliminares de implantação do regime instituído pela Lei Federal nº. 5692, de 11 de agosto de 1971.  |
| Resolução nº19 de 28 de junho de 1972. Da nova redação a resolução nº. 002/72 de 05/01/1972 e fixa normas preliminares de implantação do ensino de 1º Grau, instituído pela Lei Federal nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. |
| Resolução nº28/72 das normas gerais para a organização do currículo pleno e relaciona os conteúdos curriculares para a parte diversificada do ensino de 1º Grau.   |
| Parecer nº.052-A/72 aprovado em sessão plenária de 31/08/1972. Normas gerais para a organização do currículo pleno e relaciona os conteúdos curriculares para a parte diversificada do ensino de 1º Grau.                  |

**Fonte: Arquivo da Escola Pedro Gardés**

Os documentos demonstrados nos quadros 2 e 3 permitiram-me conhecer um novo foco na investigação, já mencionado anteriormente. Entretanto, Luporini (2005, p. 5) alerta que a “perspectiva histórica e administrativa” da instituição, “prejudica a preservação de outros documentos que referenciarão o cotidiano escolar como cadernos e trabalhos escolares, produções docentes, entre outros”.

Embora não tenha encontrado esse tipo de material, destaco que por meio dos documentais existentes, localizei diretores e professores que trabalharam na escola, desde quando tinha a denominação de Escolas Reunidas Pedro Gardés, e alunos que lá cursaram a primeira série. Alguns desses sujeitos se dispuseram a falar como era prática de alfabetização no período em que lecionaram ou estudaram na instituição.

Assim, tive que desenvolver uma pesquisa que não estivesse voltada apenas para informações do passado, registradas em documentos escritos, mas utilizando as lembranças de sujeitos para complementarem os dados desses documentos.

A partir do exposto, busquei verificar nas fontes orais, a prática pedagógica da alfabetização.

### **1.5 As entrevistas realizadas ou os procedimentos de “invenção” dos depoimentos orais**

Diante de tudo que foi dito anteriormente, mas principalmente pelo inestimável valor dos depoimentos desses sujeitos que vivenciaram essa história nesse período a solução que

encontrei foi dar significado à voz de: professores, alunos e diretores que participaram de uma história da alfabetização do Grupo Escolar Pedro Gardés, no período delimitado nesta pesquisa. Portanto recorri a história oral como recurso metodológico, pois para Thompson (1992, p.22):

Pode-se certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Assim, busquei elementos, dados na história oral, pois Le Goff (1994, p.107), citando Lucien Febvre (1949), afirma que “a história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem”. Acreditando nesta possibilidade parti para essa investida. Para tanto lancei mão de questionário e entrevista semi-estruturada a professoras, alunos (as) e diretoras, que fizeram parte da escola pesquisada, no período delimitado nesta investigação.

No primeiro contato que tive com meus colaboradores expliquei-lhes que estava elaborando a minha dissertação para o Mestrado que cursava na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e que, para o desenvolvimento do tema ao qual estava me dedicando, era da máxima importância a participação deles.

Os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro, foi utilizado um roteiro para entrevista<sup>9</sup>, na fase inicial da pesquisa. As perguntas foram respondidas tranquilamente pelos sujeitos Este instrumento teve por objetivo conhecer alguns aspectos de suas vidas, tais como: nome, idade, sexo, profissão, endereço, naturalidade, nível de escolaridade, entre outros e, no segundo, foi aplicado a entrevista semi-estruturada.

Para evitar a realização das entrevistas em local sujeito a interrupção, que certamente atrapalharia o livre fluxo de idéias dos entrevistados, pedi a eles que escolhessem o local mais apropriado para a entrevista. As residências foram os locais mais escolhidos, com exceção de uma, que preferiu que eu fosse a seu local de trabalho. Neste último caso tive o cuidado para não interferir na rotina de seu trabalho. Por essa razão, a entrevista ocorreu no horário de almoço, momento marcado pela entrevistada.

A duração média destas entrevistas foi de 50 minutos.

---

<sup>9</sup> O modelo do roteiro para entrevista está em anexo.

Para Meirelles (2005, p.26), a entrevista semi-estruturada favorece “momentos ricos de conhecimento do objeto de estudo, pois permitem que as diferentes experiências e percepções dos sujeitos entrevistados formem um quadro significativo à compreensão do nosso problema de pesquisa”.

Apresenta certa flexibilidade, pois possibilita uma relação de.

[...] interação, havendo uma atmosfera de influências recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33):

Ao contrário da “observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista”. Que geralmente “estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

Certa de que o registro dos depoimentos dos sujeitos colaboradores com essa investigação permitiria compreender o processo de alfabetização do passado no Grupo Escolar Pedro Gardés, recorri a Alberti (2004) para validar meu posicionamento frente a este aspecto, pois este autor pondera que:

[...] É da experiência de um sujeito que retrata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parece tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. [...] É como se pudéssemos obedecer a nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor (p. 14).

Assim, passei para a etapa da organização do roteiro da entrevista. Procurei ter um conhecimento mais profundo sobre entrevista, por meio, de algumas fontes bibliográficas, pois assim como Freitas (2002, p.91) acredito que “todo entrevistador precisa saber como conduzir a sua entrevista, as questões mais importantes a serem perguntadas e até onde ir nessa entrevista”.

Após o estudo sobre o tema, elaborei um roteiro flexível que permitiu surgir, durante a entrevista, outras questões no depoimento dos entrevistados, mas fiquei atenta para não deixá-

los presos ou muito distantes do roteiro. Quando isso acontecia, trazia-os de volta ao assunto, pois, devemos considerar que:

[...] o entrevistado não é obrigado a gravar entrevista nenhuma, é recomendável que se aprenda a ouvir. Existem pessoas que para chegar à resposta que lhe foi feita, precisam lembrar-se de fatos ligados ao tema em que o entrevistador tem interesse. O entrevistado não deve se submeter aos interesses do entrevistador, todavia precisa-se desenvolver um clima de respeito mútuo e de camaradagem entre as partes (NASCIMENTO, 2006, p.132).

Não posso negar que construir uma documentação tendo como fonte a oralidade, não foi uma tarefa simples e fácil, mas foi com certeza uma experiência valiosa que me permitiu ampliar as informações sobre a instituição, além de possibilitar a recuperação da sua história.

Ressalto que tomei a iniciativa de construir essa documentação porque considero de suma importância, a fonte oral para a construção de parte de uma documentação que ficará guardada na história, pois assim como Thompson (1992, p. 44), acredito que “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria vida e isso alarga seu campo de ação. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”. Assim, os relatos de pessoas que participaram da história da instituição da história da cidade enriqueceram a análise e me ajudaram a compreender como era organizada a escola.

Percebi durante o árduo trabalho de transcrição que a história oral possibilita a reconstrução histórica e torna rica a memória de pessoas que não são lembradas pela história oficial, dando a elas “voz”, além de preencher lacunas deixadas pelas fontes documentais.

Assim, ela permite ao pesquisador analisar atividades que não deixaram registros e vestígios para serem estudadas e possibilita que esses indivíduos, geralmente excluídas da história oficial, sejam ouvidos – deixando registradas para análises futuras sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem

Para Thompson (1998):

(...) Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma de ficção erudita. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. ( p.137).

No entanto, mesmo sendo uma rica via de informações, a fonte oral deve ter as suas informações cruzadas com os dados encontrados em outras fontes. Sua utilização torna-se importante para a História das Instituições escolares, pois:

Bem certo que o historiador não pode deixar mão da informação oral, sob pena de se perderem gradualmente os depoimentos vivos referentes a períodos altamente significativos da história recente [...]. Mas tal recurso não pode deixar de contrapor-se à informação escrita (MAGALHÃES, 1996, p.17).

Nessa etapa

A partir dos dados colhidos e acumulados, o investigador se volta para os fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para colocação em dúvida das idéias evidentes. Assim ele constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento antigo que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração presente. O novo contém o antigo incluindo-o numa nova perspectiva (MINAYO, 1999, p. 233-234).

Isto consiste na “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados” (MINAYO 1999, p. 241).

### **1.5.1 Os sujeitos da pesquisa**

É preciso ressaltar que os sujeitos dessa investigação não foram escolhidos aleatoriamente, mas a partir dos registros encontrados nos documentos da instituição investigada. Com base nesses documentos considerei como primeiro critério que esses tivessem cursado a 1ª série, atualmente 2º ano do ensino fundamental, no Grupo Escolar Pedro Gardés.

O segundo critério foi à escolha: de sujeitos que além de terem sido alunas também trabalharam na Escola em diferentes funções Assim, construí uma amostra de 05 (cinco) sujeitos, dentre eles: professores, diretores e alunos, que fizeram parte do cenário histórico do Grupo Escolar Pedro Gardés.

Considerei esse número de sujeitos satisfatório visto que os dados obtidos em seus depoimentos ajudaram-me a construir evidências sobre o objeto de estudo. Os nomes dos colaboradores, suas características pessoais estão descritas no quadro abaixo:

## Quadro 2: Dados dos Sujeitos<sup>10</sup>

| Nº. | SUJEITOS DA PESQUISA      | LOCAL DE NASCIMENTO | DATA DE NASCIMENTO | IDADE | FORMAÇÃO                   |
|-----|---------------------------|---------------------|--------------------|-------|----------------------------|
| 1   | Sarita Baracat de Arruda. | Várzea Grande – MT  | 29.12.31           | 78    | Professora/Nível Superior  |
| 2   | Joana Untar               | Cuiabá – MT         | 23.06.45           | 64    | Professora/Nível Superior  |
| 3   | Jana Mussa.               | Várzea Grande – MT  | 03.01.33           | 76    | Professora/Nível/Médio     |
| 4   | Zilda P. Leite de Campos. | Várzea Grande – MT  | 02.07              |       | Professora/Nível/Superior  |
| 5   | Rute Leite da Silva.      | Várzea Grande – MT  | 09.08.49           | 60    | Professora/ Nível superior |

Fonte: Entrevista

Todos os sujeitos aceitaram gravar a entrevista e concordaram com a divulgação de seus próprios nomes, pois deixei claro para eles que os depoimentos não tinham a pretensão de julgar suas práticas ou comportamentos, mas sim conhecer um pouco de suas experiências escolares, principalmente as relacionadas à alfabetização.

Assim, não é mais fator negativo o fato de o depoente distorcer a realidade, ter falhas de memórias ou “errar” em seu relato; o que importa agora é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes (ALBERTI, 1990, p.3).

No entanto, se faz necessário resgatar diferentes olhares e, então descobri que meu olhar também necessitava ser resgatado da obviedade, da insensibilidade, da indiferença o que Bourdieu (2000) chama de “conversão do olhar”, pois:

Tratando-se de pensar o mundo social, nunca se corre o risco de exagerar as dificuldades ou as ameaças. A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. Trata-se de produzir, senão ‘um homem novo’<sup>11</sup>, pelo menos ‘um novo olhar’, [...]. E isto não é possível sem [...] uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social (BOURDIEU.2000.p. 49).

De todas as representações apreendidas, nos resultados das entrevistas, e analisadas optei por apresentar as respostas que mais me ajudariam a alcançar meus objetivos. Deixei algumas repostas de lado. Isto não quer dizer que elas não tenham sido objeto de análise

<sup>10</sup> Todos os sujeitos são professoras aposentadas.

<sup>11</sup> Grifo do autor

qualitativa. Foram analisadas igualmente, o que exigiu de mim bastante tempo de reflexão, apenas não foram comentadas no corpo do texto. Achei preferível comentar, principalmente, aquelas mais relevantes para este trabalho.

Para melhor visualização do leitor descrevo a seguir as características dos sujeitos

## **1.5.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

### **1.5.2.1 Sarita Baracat de Arruda**

Nasceu em 29.12.1931, em Várzea Grande-MT. Filha de Miguel Baracat e Warda Zain Baracat, residente e domiciliada na Rua Miguel Baracat, nº. 64, Bairro – Centro, Várzea Grande-MT. Iniciou sua Educação Formal nas “Escolas Reunidas Pedro Gardés” onde cursou as primeiras séries (1ª a 4ª)<sup>12</sup>. Cursou o Ginásio (5ª a 8ª) séries, hoje denominado de Ensino Fundamental de (V a VIII) no Colégio Estadual de Mato Grosso, hoje Liceu Cuiabano. Fez o Normal, hoje denominado de Ensino Médio na Escola Normal Pedro Celestino. Cursou Também Contabilidade pela Escola Técnica de Comércio de Cuiabá. Fez dois cursos universitários: O curso de Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Estudos Sociais – Licenciatura Curta pela Universidade Federal de Goiás (UFG). A primeira escola em que lecionou, em 1952, foi no Grupo Escolar Pedro Gardés nas classes de Admissão. Militou também na Política Várzea-grandense se tornando em 1966 “a primeira Prefeita eleita no Estado de Mato Grosso”. Hoje professora aposentada da Educação do Estado.

### **1.5.2.2 Jana Mussa**

Nasceu em 03.01.1933, em Várzea Grande-MT. Filha de Pedro Mussa e Chamma Mussa, residente e domiciliada à Rua Nossa Senhora do Carmo, nº. 266, Bairro – Centro, Várzea Grande-MT. Iniciou sua Educação Formal Nas “Escolas Reunidas Pedro Gardés”, em 1940 onde cursou de (1ª a 4ª) séries, hoje denominadas de primeiras séries do Ensino Fundamental (I a IV). Cursou o Ginásio, hoje Ensino Fundamental de (V a VIII) na Escola Couto Magalhães, escola essa em plena atividade até os dias atuais. Fez o Ensino Médio no

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, como se trata de uma pesquisa histórica, as terminologias primeira série primária, 1ª a 4ª série, ginásio, 2º grau e 3º grau atualmente, são respectivamente 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais do ensino fundamental que compreende do 1º ao 5º ano, anos finais do ensino fundamental que compreende do 6º ao 9º ano, ensino médio e ensino superior.

DASA (Departamento de Ação Social Diocesana). Além de aluna do Pedro Gardés atuou como professora por aproximadamente 13 anos, na primeira série do Ensino Fundamental. Lecionou Também na Escola Adalgisa de Barros

### **1.5.2.3 Joana Untar**

Nasceu em 23.06.1945, em Cuiabá-MT. Filha de Mamed e Ana Luiza Untar, residente e domiciliada na Avenida Couto Magalhães, nº. 1151, Bairro – Centro, Várzea Grande-MT. Iniciou sua Educação Formal nas “Escolas Reunidas Pedro Gardés” em 1952, onde concluiu o Ensino Fundamental (I a IV). Fez o Exame de Admissão e cursou o Ginásio no Colégio Liceu Cuiabano, hoje Ensino Fundamental de (V a VIII). Estudou o 2º. Grau : Habilitação para o Magistério na Escola Normal Pedro Celestino. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e se especializou em Fundamentação Didático-Metodológica da Formação Docente à Nível Superior. Exerceu a função de Docência nas Escolas: Escola Estadual de 1º. Grau Adalgisa de Barros<sup>13</sup> – Período: (05.1969 a 10.1973) trabalhando com as séries iniciais (1ª a 4ª) séries, e na Escola de 1º e 2º Graus Couto Magalhães. Período de (02.1983 a 10.1986) trabalhando com o 2º. Grau com as disciplinas de: Psicologia do Desenvolvimento e Estrutura e Funcionamento do 1º. Grau. Na função Administrativa foi Diretora de três escolas, uma em Cuiabá e duas em Várzea Grande-MT. Na Escola Estadual de 1º. Grau Pedro Gardés, período de (11.1973 a 12.1980), e na Escola Estadual Adalgisa de Barros no período que vai de 06.1991 a 12.1993 e na Escola Estadual de 1º e 2º. Graus Presidente Médici, em Cuiabá no período que vai de 02.1981 a 12.1982. Hoje é professora aposentada do Estado de Mato Grosso.

### **1.5.2.4 Zilda Pereira Leite de Campos**

Nasceu em 02.07.<sup>14</sup> em Várzea Grande-MT. Filha de Bruno Pereira Leite e Hercília Conceição Leite. Residente e domiciliada em Várzea Grande-MT. Iniciou sua Educação Formal no Grupo Escolar Pedro Gardés. Cursou o Ginásio hoje Ensino Fundamental de (V a VIII) no Ginásio Brasil em Cuiabá. Cursou o 2º. Grau na Escola Barnabé de Mesquita onde fez o Curso técnico em contabilidade (período noturno) e concomitantemente também fez o curso de Magistério na Escola Normal Pedro Celestino

---

<sup>13</sup> Atualmente esta escola é denominada Escola Estadual de Educação Básica Adalgisa de Barros e atende apenas o Ensino Médio.

<sup>14</sup> A pedido da professora não revelarei o ano de seu nascimento.

(período matutino), ambas as escolas em Cuiabá. No 3º. Grau cursou Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A professora iniciou sua carreira profissional antes mesmo de se formar (estava no terceiro ano do Magistério) lecionando na Escola Estadual Nadir de Oliveira, onde também exerceu as funções de Supervisora Educacional e Diretora. Trabalhou na Escola Estadual Pedro Gardés, com a 3ª série primária; No colégio Licínio Monteiro com a 2ª e 3ª séries primárias e também Trabalhou no Colégio Estadual Jercy Jacob como Supervisora Educacional. Exerceu a função de Técnica da Assessora Pedagógica do estado. Posteriormente ingressou na vida política sendo eleita vereadora de Várzea Grande, conquista essa que segunda a professora resultou do trabalho por ela realizado quando foi diretora da Escola Nadir de Oliveira. Foi eleita também deputada Estadual. Foi Secretária de Educação no Governo de Branco de Barros por um período de dois anos aproximadamente. Mais recentemente foi também Secretária municipal de Educação no governo do Prefeito Jaime Veríssimo de Campos no período de (01.2001 a 12.2004). Em sua gestão a Educação do município de Várzea Grande elaborou e implantou o Plano Municipal de Educação, onde estão contidos objetivos e metas para a melhoria da educação do município por um período de 10 anos.

A elaboração desse plano teve a assessoria do Instituto Paulo Freire. Dentro desse plano maior surgem também outros projetos tais como: A implantação da Gestão Democrática nas escolas por meio da Construção do PPP (Plano Político Pedagógico), construção essa inerente a cada unidade escolar e cujo ponto forte foi o respeito às diferenças individuais de cada comunidade escolar A elaboração e implantação do referencial teórico da Alfabetização: CBAC (Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã) e O Referencial teórico da Educação Infantil “Consolidando um Direito”. Atualmente a professora encontra-se aposentada da Educação do Estado de Mato Grosso e afastada de suas atividades políticas no município e no estado.

#### **1.5.2.5 Rute Leite da Silva**

Nasceu em 09.08.1949, em Várzea Grande-MT. Filha de Arlindo Leite da Silva e Maria Cassiana da Silva. Residente e domiciliada na Travessa Dom Orlando Chaves, nº.251, Bairro Manga, Várzea Grande-MT. Iniciou sua Educação Formal no Grupo Escolar Pedro Gardés, em 1956, cursando da 1ª a 4ª série do Ensino Primário. Cursou o Ginásio na Escola Estadual Fernando Leite ambas no município de Várzea Grande-MT. Cursou o Segundo Grau na Escola Normal Pedro Celestino no município de Cuiabá-MT. Fez o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui três Habilitações: Administração

Escolar e Docência, Supervisão Escolar e Orientação Escolar. Segundo minha entrevistada a professora Rute, ela iniciou sua carreira no magistério antes mesmo de se formar. Começou lecionando na Escola Municipal Maria da Glória Freire, atualmente com a denominação de Escola Municipal de Educação Básica Marilce Benedita de Arruda. Posteriormente já formada no Magistério em 1969 lecionou na Escola Estadual Manoel Gomes. Em 1987 a professora Rute Leite foi nomeada pelo governador do estado de Mato Grosso para exercer o cargo em comissão de Diretora da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Pedro Gardés no período de 1988 a 1990. Rute também é concursada como Técnica em Educação em nível superior pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá onde permanece ainda em plena atividade.

## CAPÍTULO II

### O PERCURSO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trago algumas considerações a respeito do referencial teórico adotado, traçando a trajetória da alfabetização em Mato Grosso, a criação dos Grupos escolares e a caracterização do Grupo Escolar Pedro Gardés.

#### **2.1. Contextualizando a alfabetização no Brasil: em foco as pesquisas do Estado de Mato Grosso.**

Segundo AMANCIO (2008), no Brasil nas duas últimas décadas do século XX a alfabetização tem se constituído tema de relevância incontestável, tornando-se preocupação de muitos educadores e pesquisadores. No que diz respeito à pesquisa de fundo histórico ainda há muito a ser construído, apesar de muitos pesquisadores desenvolverem pesquisas cujo objetivo é fazer o inventário, a organização e a divulgação do conhecimento construído e ainda por construir sobre a alfabetização no Brasil.

Dentro dessa temática, alguns autores brasileiros se destacam pela relevância de suas pesquisas nessa área, dentre eles podemos citar: Soares (1989), Barbosa (1990), Espósito (1992) dentre outros. Em referência a pesquisa histórica, podemos destacar a de Bertolletti (1997) Magnani (1997), Mortatti (2008) ressaltando que essa pesquisadora foi pioneira no Brasil. O trabalho de Mortatti aborda o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo e enfocando a questão dos métodos de alfabetização no Estado de São Paulo abrangendo o período de 1876 a 1994.

Em referência a incipiência ou escassez de pesquisas de fundo histórico em alfabetização no Brasil e a completa ausência no Estado de Mato Grosso até o ano 2000, AMÂNCIO (2008) comenta:

As razões do número reduzido de investigações dessa natureza em alfabetização se ligam, entre outras dificuldades, à falta de tradição, no Brasil, de estudos históricos, questão apontada por Nagle há mais de vinte anos (1984), cujas reflexões ajudam a compreender, de certa forma, os rumos e o ritmo das pesquisas de fundo histórico em alfabetização, ainda em pequeno número no Brasil, e completamente ausentes no Estado de Mato Grosso até o ano de 2000, pelo menos. Todavia, há que se reconhecer que,

especialmente nessa década, vem crescendo significativamente a produção acadêmica e científica na área da história da educação brasileira, abordando-se novos problemas e novos objetos. (AMÂNCIO, 2008, p.34)

Ratificando a fala de Amâncio (2008), o estado de Mato Grosso também marca sua presença na pesquisa de fundo histórico por meio do pioneirismo da referida pesquisadora. A importância de seu trabalho é ressaltada pela pesquisadora também pioneira no Brasil, Maria do Rosário Longo Mortatti no prefácio do livro intitulado: “Ensino de Leitura e Grupos Escolares.” Mato Grosso / 1910-1930 da pesquisadora em foco. Em um trecho do prefácio, Mortatti nos leva a refletir a respeito da obra quando enfatiza:

[...] convida a conhecer um importante momento da história do ensino inicial da leitura e escrita e da Instrução Pública em Mato Grosso e no Brasil. E, como ocorre com estudos pioneiros e densos, este livro também sugere amplo e instigante conjunto de possibilidade de novos estudos e pesquisas necessários para a compreensão e/ ou complementação desses e de tantos outros aspectos correlatos.

Dentro desse contexto, podemos considerar que “o Marco Referencial” das pesquisas de fundo histórico em Mato Grosso é a pesquisa pioneira de Amâncio<sup>15</sup> (2008). A mesma possibilitou o desencadeamento de várias outras pesquisas, que a exemplo da realizada por Amâncio permitirão o resgate do contexto histórico da alfabetização âmbito regional. Com o surgimento dessas novas pesquisas a constituição de uma história da alfabetização no Estado vai se delineando na medida em que alguns municípios traçam o seu perfil educacional que agregado a todos os outros individualmente contribuirá para compor um perfil regional numa completude da história da educação no estado de Mato Grosso.

Dentre os municípios do estado de Mato Grosso que já empreenderam sua jornada histórica educacional dando sua contribuição para uma composição da história regional em nosso estado, podemos destacar: Várzea Grande com a pesquisa de AMARAL (2008), intitulada de “Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas” (1985 a 2005). O objetivo da mesma foi identificar as concepções e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras aposentadas.

No município de Alta Floresta, destaco a pesquisa de ROCHA (2008), tendo como denominação “Alfabetização em Alta Floresta: Aspectos de uma trajetória” (1978 a 2006). O objetivo desse trabalho foi contribuir para o registro histórico do conhecimento didático da

---

<sup>15</sup> A professora é membro do Grupo de Pesquisa “Alfabetização, Leitura e Letramento Escolar, ALFALE, coordenado pela Profª. Dra. Cancionila J. Cardoso, criado em 2001. pesquisas históricas sobre alfabetização têm sido orientadas pelas duas professoras desde 2003, no PPGE, UFMT em Cuiabá-MT e no PPGEdu, em Rondonópolis a partir de 2010.

alfabetização, que vem sendo construído nos últimos 28 anos em Alta Floresta, identificando quais práticas foram utilizadas pelo professor no ensino de leitura e escrita, que tipo de livro didático foi adotado e em que condições se deram essa aprendizagem.

Em Cáceres se destaca a pesquisa de FARIA (2008), cujo título é: *As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT – 1975-2004*. Essa pesquisa propõe compreender como se deram as práticas de alfabetização. É uma pesquisa histórica, baseada em fontes documentais e bibliográficas aportadas no âmbito da História Cultural e da Educação, bem como da História Oral, dialogando por isso, com alguns de seus representantes: Chartier (1990), Le Golf (1994), Frago (1993), Mortatti (2000), Faria Filho (1998, 2001), Vidal (1995) e Meihy (1996).

Nesse contexto, esta pesquisa ao somar-se às outras já existentes e mais especificamente a pesquisa de Amaral (2008), cuja temática é a alfabetização numa perspectiva histórica e cujo lócus é também o município de Várzea Grande-MT, a mesma poderá contribuir para a composição dessa história da alfabetização na medida em que coleta e agrega dados elucidativos que referendam e contam a sua trajetória ao longo dessas cinco décadas delimitadas.

## **2.2. Alfabetização: alguns interlocutores.**

Sempre que quisermos falar em alfabetização numa concepção mais contemporânea de modernidade, necessário se torna que possamos colocar em foco os trabalhos de Ferreiro (1985, 1986, 1992) e Teberosky (1985) e Ferreiro e Palácio (1987), trabalhos esses cuja relevância é incontestável para uma melhor compreensão do processo de assimilação das crianças, tanto nos aspectos funcionais quanto nos estruturais da língua escrita. Foi partindo dessa compreensão, que os professores puderam empreender uma análise de sua prática pedagógica e fazer a distinção das técnicas que estão por trás das idéias que ai estão postas. Segundo Mortatti (2000), o trabalho de Emilia Ferreiro...

[...] é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de considerar a escrita como representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado ela considera a criança, que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização (MORTATTI, 2000, p.252).

Para Oswald (2006,p.61)

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky trouxeram para as práticas de escrita a enorme contribuição de libertar a criança da obrigação de passar grande parte do seu tempo na escola exercitando suas funções percepto-neurológicas. Em outras palavras, libertaram-na das tarefas pouco significativas de "cobrir pontinhos", "levar o osso ao cachorrinho", "apontar a cadeira que está à esquerda da mesa", "corresponder vogais" etc. Livraram-na também das intermináveis cópias e das correções que, efetuadas com caneta vermelha, faziam sua escrita sangrar.

É de suma importância que não esqueçamos também de registrar as pesquisas de Ana Teberosky, na Espanha, realizadas em colaboração com Emilia Ferreiro(1985), bem como as voltadas para a dimensão pedagógica-metodológica do ensinar a ler e escrever, publicadas conjuntamente com Beatriz Cardoso (1993). Vale ainda ressaltar seu trabalho com professores na construção de uma da linguagem escrita na perspectiva construtivista (1994).

Mas quando nosso foco volta-se para a historiografia da alfabetização e sua relação com fatores socioculturais, é de suma importância lembrarmos os trabalhos de Frago na Espanha e Graff (1994), nos Estados Unidos.

Segundo Frago (1993, p.82)

As pesquisas sobre história da alfabetização, a partir de uma perspectiva e contextos amplos, oferecem uma contínua reconceptualização do próprio objeto de estudo até praticamente diluí-lo na história dos processos de comunicação humana e de aquisição e intercâmbio de informação (p. 82).

O referido autor argumenta que, para compreendermos a alfabetização em seu contexto histórico precisamos relacioná-la com a influência econômica, social e cultural, em cada região, considerando todas as suas características próprias.

Assim sendo podemos afirmar que essas pesquisas em âmbito internacional , como não podia deixar de ser, respaldaram as produções científicas voltadas para a alfabetização no Brasil.

Em todos os períodos da História da Educação Brasileira, mas principalmente nas últimas décadas do século XX , a alfabetização no Brasil foi motivo de preocupação quase que unânime entre os educadores cuja preocupação incidiu nas questões do ler e escrever. Ela foi amplamente explorada por autores como Paulo Freire (1983,1996) e alcançou o seu apogeu nos anos oitenta com o surgimento de pesquisadores como Soares (1986), Soares e Maciel (2000), Mortatti (2000).

Com o surgimento dessas pesquisas, esses estudiosos puderam por meio de suas investigações, reunirem elementos concretos, que os subsidiaram no entendimento do processo de aprendizagem da língua escrita, especificamente no que diz respeito aos fatores sociais, econômicos e políticos pelos quais é influenciada, numa abrangência que abarca os métodos de ensino, a relação oralidade e escrita, as tecnologias e ações didático-pedagógicas e, mais recentemente, as funções da leitura e da escrita em práticas sociais e culturalmente determinadas.

No ano de 1989, Soares desenvolveu um trabalho, primeira edição da série “Estado do Conhecimento”, no qual a pesquisadora faz a sua divulgação por meio de um amplo inventário dessas produções num período que começa em 1951 chegando até 1986. Direcionando sua pesquisa, cujo nome intitulou de conhecimento em construção, Soares (1989) procedeu a uma análise de um total de 109 artigos, publicados em 21 periódicos brasileiros da área da educação, naquele período, e um total de 75 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, abrangendo o período de 1961 a 1986.

Com a divulgação desse trabalho e os resultados nele obtido, tornou-se notório e evidente que na década de 1970 e na década de 1980, houve um decréscimo do número de estudos voltados para a discussão dos métodos tradicionais de alfabetização e um progressivo aumento de pesquisas respaldadas em novos paradigmas, especialmente da psicologia genética, da linguística e da psicolinguística, como já foi mencionado anteriormente. As investigações sobre métodos sofrem uma considerável diminuição, já que os paradigmas se alteram, ou seja, o foco agora é o processo de aprendizagem e não mais a metodologia.

A partir daí surgiram pesquisas que em

[...] decorrência do novo paradigma da alfabetização, isto é, as contribuições das pesquisas da psicogênese, da sociolinguística e da lingüística propriamente dita provocam mudanças substanciais na concepção da aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES e MACIEL, 2000,p.17).

Dentro desse contexto, a concepção de alfabetização adquire vultuosa importância no momento em que novas perspectivas de análise vem fazer um questionamento as concepções tradicionais. Os estudos em referência à concepção de alfabetização são provenientes das últimas décadas, do século XX, numa inferência maior, a partir dos anos 80, pois foi nesse período que houve mudança de paradigma que propiciou as alterações profundas na concepção de alfabetização. Esse era um momento singular, ou seja, momento para a

realização de uma reflexão crítica acerca das metodologias tradicionais e da própria conceituação do termo alfabetização.

No entanto, Cardoso (2000) afirma que o trabalho desenvolvido por Soares (1989),

[...] embora constata crescimento na produção acadêmica e científica na área, aponta, igualmente, lacunas. A principal delas diz respeito a estudos sobre aquisição da língua escrita comprometidos com os processos de desenvolvimento ou de construção. Pesquisas dessa natureza são ainda reduzidas e recentes, não abarcando toda a problemática em questão (CARDOSO, 2000, p.16).

No trabalho de Soares (1989) também é possível perceber a carência de pesquisas históricas sobre a alfabetização, pois em seu trabalho aparece apenas uma pesquisa com essa abordagem. Diante dessa carência vale salientar que

[...] a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber sobre a alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico (SOARES e MACIEL, 2000, p.63).

No ano 2000 Soares e Maciel, apresentam a segunda edição da série “Estado do Conhecimento”, na verdade uma atualização da primeira edição,

[...] não só pela incorporação de novos dados ao período anteriormente analisado, complementando-se as lacunas detectadas na publicação anterior, mas, ainda, pela inclusão dos dados relativos aos três últimos anos da década de 80, estendendo-se, assim, a análise até o final dos anos 80. (SOARES e MACIEL, 2000, p.5).

Nessa segunda edição da série “Estado do Conhecimento” constam as pesquisas referentes ao período de 1961 a 1989, divulgando assim três décadas de produção acadêmica – teses e dissertações – cuja temática central é a alfabetização, em cursos de Pós-Graduação das seguintes áreas: Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. (SOARES E MACIEL, p.5).

É imprescindível enfatizar que este trabalho, segundo as autoras, tem por objetivo contribuir para a constituição de um banco de dados que por duas razões não deve ter término:

A primeira razão é que [...] no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo [...] a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” [...] deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos

da ciência, para que se [...] possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. A segunda razão para que pesquisas de “estado do conhecimento” tenham caráter permanente, pois [...] o banco de dados [...] precisa manter-se atualizado, dada a sua grande relevância para pesquisadores e estudiosos. No Brasil [...] o único grupo [...] que dispõe de teses e dissertações resumidas e categorizadas, compondo um banco de dados que vem sendo utilizado por pós-graduandos e outros pesquisadores sobre o tema alfabetização é o Ceale<sup>16</sup> [...]

Como bem explicita Soares e Maciel (2000), se faz necessário que surjam novos e mais estudos nessa área trazendo como consequência a publicação de trabalhos acadêmicos com substancial relevância para a educação Brasileira, sobretudo trabalhos sobre alfabetização. Além dos trabalhos de Soares (1998 e 2004), coloco em evidência outros pesquisadores dessa área que merecidamente destaco pelo muito que tem contribuído para a composição e resgate da história da alfabetização no Brasil. Dentre eles destaco: Mortatti (2000 e 2004), Cagliari (1992 e 1999), Cardoso (2003, 2006 e 2007), Amâncio (2002, 2003 e 2006), Kramer (2002), dentre outros.

Esses estudos contribuem para a compreensão das concepções e as práticas pedagógicas na alfabetização em todos os períodos da História da Educação Brasileira.

Além disso, tais investigações, permitem um melhor entendimento do processo de alfabetização, no que se refere aos fatores históricos, sociais, econômicos e políticos abrangendo e influenciando, os métodos de ensino, a relação oralidade escrita, as práticas pedagógicas, as funções da leitura e da escrita nas práticas sociais culturalmente determinadas.

### **2.3. Breve histórico dos métodos de ensino.**

As discussões e reflexões no que diz respeito à alfabetização no Brasil tiveram sempre como locus ou ponto referencial os métodos de ensino e sua “eficácia”. Dessa forma os métodos foram sendo criados com um propósito em comum: solucionar os problemas enfrentados nas ações em sala de aula e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Em decorrência desse fato muitos foram os conflitos que se desencadearam entre seus defensores.

Segundo Mortatti (2006)

---

<sup>16</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.

A história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização em torno dos quais, especialmente desde o século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para o mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI.2006, p. 1)

Ao longo de todo o seu processo histórico, a alfabetização no Brasil de maneira geral sempre apresentou Propostas Pedagógicas que se diziam inovadoras, mas que na realidade só apresentavam elementos novos aos já existentes na forma de aprender a ler e escrever. Mesmo objetivando uma ruptura com os modelos antigos, considerados ultrapassados para aquele momento histórico para a qual se destinava todas essas propostas tomavam como base experiências do passado, inviabilizando assim uma completa ruptura entre formas de alfabetização consideradas ultrapassadas ou atualizadas num contexto de modernidade.

#### Segundo Corrêa (2003)

As propostas pedagógicas renovadoras para a aprendizagem da leitura e da produção escrita, embora possam objetivar um rompimento com os modelos antigos, baseiam-se em experiências passadas, e não desconhecem os modelos anteriores, apesar de muitas vezes pretenderem rejeitá-los. (p.29).

Quando a abordagem fizer referência à alfabetização e estiver centrada na questão da utilização dos métodos para ensinar a ler e escrever em termos de Brasil, uma das referências mais presente na literatura brasileira é a contribuição que Mortatti (2000) traz em seu livro “Os Sentidos da alfabetização”.

Nessa obra a autora faz uma abordagem em relação à metodização do ensino da leitura e da escrita no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX até os dias atuais. Para uma melhor visualização, a autora relaciona quatro períodos que ela considera cruciais para uma melhor compreensão da evolução histórica das questões relativas à alfabetização. São eles: A metodização do ensino da leitura; A institucionalização do Método Analítico; A alfabetização sob medida; Alfabetização: Construtivismo e desmetodização.

Seguindo uma linha de tempo com obediência a uma cronologia histórica, o leitor terá oportunidade de uma visualização mais assertiva, bem como uma melhor compreensão dos fatos relacionados à história dos Métodos, ou seja, implicitamente a história da alfabetização no Brasil.

Saber ler e escrever no Brasil Império eram um conhecimento a que poucas pessoas tinham acesso e quando tinham os mesmos se restringiam aos rudimentos da leitura nas poucas escolas existentes na época. No final do século XIX com o advento da República, e os ideais de modernidade

que ela propunha o saber ler e escrever tornou-se um imperativo sem o qual os ideais republicanos não se justificariam.

No Brasil, de acordo com MENDONÇA (2007) existe uma relação intrínseca entre a evolução histórica dos métodos de alfabetização e as transformações econômicas, sociais, política e principalmente, educacionais. Quando faz referência ao fracasso escolar o mesmo ressalta:

[...] não é o mero conflito de métodos que motivou o fracasso da alfabetização, no Brasil, mas antes de tudo um descompromisso das elites com a inclusão das classes sociais desfavorecidas, no uso social da leitura e da escrita, o que ofereceria uma alternativa para a formação de cidadãos críticos na construção de uma sociedade mais justa. (MENDONÇA, 2007, p.19).

Nas últimas décadas do Brasil Império, devido à desorganização do ensino e as poucas escolas existentes nessa época para ensinar a ler eram utilizados os chamados métodos de marcha sintética (da "parte para o todo") A abordagem sintética estabeleceu como suporte geral ao aprendizado do ler e escrever regras nas quais se obedecia a fases, ou seja partindo do que se considerava simples (letras) para o mais complexo, o ( texto). Dessa forma apresentava a língua aos alfabetizando como elemento externo a eles. São Métodos predominantemente Sintéticos: Soletração, Fônico e silabação.

### **Soletração:**

Esse método é considerado o mais antigo, empregado desde a Grécia antiga e continuou a ser utilizado até o século XIX, período esse coincidente com o desenvolvimento da Instrução pública no Brasil.

Segundo Frade (2007) esse método pode ser assim descrito:

Tem como unidade principal a letra, sua seqüência partia de uma ordem crescente de dificuldade, iniciando pela decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE 2007, p. 22).

Dessa forma pode se dizer que com esse método o aluno aprende:

- O nome de todas as letras nas formas maiúsculas e minúsculas, manuscrita e etc.
- A seqüência do alfabeto.

- Combinação das letras entre si, formando sílabas e palavras.

### **Fonético:**

Enfatiza a correspondência grafia-som. Existem duas “correntes”. Sintética e Analítica. Na corrente Sintética, o aluno conhece os sons que as letras representam e faz a combinação desses sons para pronunciar as palavras. Na corrente Analítica, o aluno aprende primeiro uma série de palavras e posteriormente parte para a associação entre o som e as partes das palavras. É permitido o uso de cartilhas.

Segundo Corrêa (2003)

[...] A soletração exigia muito esforço de professor e aluno e demandava muito tempo. Com o método fônico, com base agora no som das letras, houve um avanço no procedimento. Nessa fase o aluno deveria aprender a distinguir diferenças e semelhanças gráficas e sonoras entre as letras, como, por exemplo, entre d e b, e entre v e b. (p.30).

O aluno aprende, portanto, a:

- Inicialmente o som das letras isoladas;
- Reúne em sílabas;
- Forma palavras

### **Silábico:**

Este método apresenta primeiro a palavra e posteriormente dela se retira às sílabas. Sua aplicação começa com a apresentação das formas e o nome das vogais, como geralmente costuma aparecer nas cartilhas, ou seja, A E I O U. Logo a seguir as vogais se combinam formando ditongos e tritongos: AI EI OI EI EU IA UI AU OU UAI, etc. Posteriormente passa pela combinação das vogais com uma das consoantes do alfabeto.

Se a consoante for F, por exemplo, a primeira coisa que o aluno vai aprender é a forma da letra; logo em seguida as sílabas formadas por essa consoante junto com as vogais. Ex: FA FE FI FO FU. A próxima etapa é a formação de palavras com a combinação dessas sílabas e de outras caso já tenham aprendido anteriormente, até que se esgotem todas as famílias

silábicas. A partir daí o procedimento é primeiramente apresentar as sílabas formadas de consoantes e vogais (cv) em que a correspondência entre som e grafia é biunívoca.

O aluno aprende:

- Inicialmente a sílaba;
- A combinação entre as sílabas;
- Formação de palavras.

### **A institucionalização do Método Analítico no Brasil**

No Brasil, a institucionalização do método Analítico teve início no ano de 1890 com a reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, cujas bases estavam centradas nos ideais republicanos e mais especificamente nos novos métodos de ensino. Em 1910 o estado de Mato Grosso a exemplo do estado de São Paulo e outros estados brasileiros também implantou a Reforma da Instrução Pública do estado respaldada também nos ideais republicanos.

Em referência à adoção do método analítico, entretanto, embora esse método estivesse vinculado aos Grupos Escolares, conforme preconizava a reforma, como um fator diferencial de modernidade no ensino da leitura, na instrução pública Mato-grossense o mesmo aparece apenas como uma referência de qualidade, não se constituindo, portanto, uma obrigatoriedade de adoção ou aplicação do mesmo. Sua institucionalização só se efetivou quase duas décadas depois com uma nova reforma de ensino no ano de 1927.

Métodos Analíticos são os que levam os alunos a analisar um todo (palavra) para chegar às partes que o compõe. A proposta do método analítico foi romper com o processo de decifração propondo novas formas de trabalho onde se priorizava a análise e a compreensão, “defendendo a inteireza do fenômeno da língua e do processo de percepção infantil” (FRADE, 2007, P.26). Os métodos predominantemente analíticos podem ser: palavração, sentençação, contos ou historietas e natural.

#### **Palavração:**

Nesse método, o aluno aprende por meio da associação de algumas palavras às suas imagens visuais. Portanto utiliza-se a memória visual. Quando o aluno já conhece algumas palavras, estas são divididas em sílabas para formar outras palavras.

**Sentencição:**

O ponto de partida do aluno é uma frase que a turma tenha colocado em discussão, posteriormente visualiza e memoriza as palavras e depois analisa as sílabas para a formação de novas palavras.

**Contos ou historietas:**

O método Global de contos e historietas se efetivou no Brasil no início do século XX. Ele possui como unidade de análise o texto. Ele configura uma ampliação do método de sentencição. O aluno tem como ponto de referência pequenas histórias para chegar às palavras e sílabas e com estas a formação de novas palavras. Nesse método o foco do trabalho era o sentido, portanto, o professor priorizava um convívio significativo com o texto para posteriormente introduzir o processo de decomposição.

**Natural:**

O ponto de partida do método natural é um pré-livro que contém registro de conversas da classe sobre determinado assunto. Vai sendo apresentado aos alunos de forma gradual para a sua visualização. Na fase seguinte se introduz a leitura sonorizada de cada sílaba da palavra. Tomando como referência essas sílabas, o aluno forma novas palavras e novas frases.

Teve seu início na década de 1920 do século XX em decorrência da autonomia didática trazida pela reforma Sampaio Dória, cuja repercussão foi à intensificação da resistência ao método analítico. Em meio às divergências entre os defensores e os opositores do método analítico busca-se a conciliação e surgem os métodos mistos ou ecléticos (analítico sintético ou sintético analítico). Esse período se estende até o final da década de 1970.

A terminologia construtivismo esteve sempre agregada ao pensamento construtivista sobre alfabetização, oriundos de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita introduzida no Brasil por Emilia Ferreiro na década de 1980, constituindo-se assim em marco referencial quando a temática diga respeito ao aprendizado da língua, ou seja, alfabetização: ler e escreve e interpretar.

A divulgação das pesquisas de Emilia Ferreiro e até mesmo a terminologia construtivismo e as novas idéias que essa pesquisa propunha começaram a ser disseminadas em território nacional em primeira instância nos congressos e simpósio de educadores.

Posteriormente no ano de 1984 o livro chave de Ferreiro e Teberosky, “Psicogênese da Língua Escrita” saiu em edição brasileira.

No Brasil essas idéias foram disseminadas rapidamente e adquiriram tanta credulidade no meio educacional que se tornou assunto obrigatório nos meios pedagógicos, chegando ao ponto de gerar preocupação da própria autora em referência à forma como essas idéias estavam sendo levadas para a prática em sala de aula.

A crítica que Emilia Ferreiro faz a alfabetização tradicional diz respeito ao excessivo peso que essa forma de ensinar a ler e a escrever dá para um aspecto exterior da língua (saber desenhar as letras) desprezando um aspecto muito mais relevante: suas características conceituais, ou seja, compreender a natureza da escrita e de que forma ela se organiza. Para os defensores do construtivismo, existe uma relação intrínseca entre o aprendizado da alfabetização e o conteúdo da escrita.

Para a pesquisadora Emilia Ferreiro, quando se fala em alfabetização também se fala na apropriação das funções sociais da língua. Em sua pesquisa ela concluiu que os desempenhos diferenciados que as crianças das várias classes sociais apresentaram não significava maior ou menor capacidade intelectual, mas sim a um maior ou menor acesso a materiais escritos (textos lidos e escritos).

A teoria construtivista ao acreditar na função social da escrita não recomenda o uso das cartilhas por entender que esse tipo de material oferece um universo artificial e desinteressante ao alfabetizando. Em contra partida diferentemente da alfabetização dita tradicional, recomenda aos educadores utilizarem textos de atualidades, livros, jornais e revistas permitindo que haja uma transformação radical em sala de aula, procedimento esse que favorece ao que ela chama de “ambiente alfabetizador”.

A teoria construtivista preconiza que na tentativa de compreender o funcionamento da língua, as crianças elaboram verdadeiras teorias explicativas desenvolvendo assim algumas hipóteses. São elas: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. Cada hipótese apresenta algumas características que são muito importantes para o trabalho do professor em sala de aula. Conhecer essas hipóteses, suas características e como propiciar atividades que levem o aluno a avançar em sua hipótese de leitura e escrita é um conhecimento necessário sem o qual o professor não poderá mediar a construção do conhecimento do aluno.

#### **2.4. Instrução pública no Estado de Mato Grosso: O município de Várzea Grande em foco.**

Durante muitos anos do período colonial (1719 a 1748) Mato Grosso pertenceu a capitania de São Paulo. No ano de 1748 tornou-se capitania, mas somente em 1751 aqui chegou seu Capitão-general, vindo de Portugal e pela rota das Monções do rio Tietê D. Antonio Rolim de Moura, trazendo consigo jesuítas que serviram como formadores de aldeamento indígena. Em 1759 com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas devido à política de Pombal, no que se refere à educação pode se dizer que a sua contribuição foi exígua. Segundo Mendonça (1977)

Quando o Ministro de D José I, o grande Marquês de Pombal, Sebastião Jose de Carvalho e Melo, expulsou os Jesuítas de Portugal e suas colônias, lavrou uma sentença de morte contra a instrução no Brasil. A Colônia ficou sem escolas (MENDONÇA, 1977, p.5).

Os decretos pombalinos de 1759 tinham a finalidade de preencher a lacuna deixada pelos jesuítas nas colônias de Portugal, no entanto, ao que tudo indica os mesmos não obtiveram nenhuma ressonância em Mato Grosso, já que aqui não haviam estado na qualidade de educadores.

Ainda em 1759, o governo português, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, fez a desativação do ensino jesuítico e criou mecanismos para a existência do ensino Leigo, bancado pelo imposto chamado Subsídio Literário, imposto este instituído pela Lei de 10 de novembro de 1772, mas só aplicado em Mato Grosso em 1775. O mesmo era proveniente de 100 mil réis de prata, cobrados da cana de aguardente, e de real por libra de cana verde. O mesmo vigorou até o ano de 1836, quando foi extinto pela Lei Imperial nº13 de 30/12.

Segundo Amâncio (2008), tudo indica que as primeiras iniciativas de aulas régias em Mato Grosso também estavam ligadas à instituição do Subsídio Literário, em 1772.

Desta forma a instrução pública em Mato Grosso tem seu marco referencial de oficialização no ano de 1772 em decorrência do Subsídio Literário e da obrigatoriedade de criação de escolas de primeiras letras.

Em 1772, as grandes reformas elaboradas determinavam que se criassem escolas de primeiras letras e curso de filosofia, teologia, retórica, e línguas gregas e latinas em todas as

terras do domínio português. Segundo Marcílio (1963) “ao que parece não beneficiaram a móvel capitania”. Ressalta ainda “que nem o Subsídio Literário, [...] concorrera imediatamente para a modificação desses status-quo”.

As notícias no que se refere ao ensino de Mato Grosso nesta época são sóbrias, todavia posteriormente ao início da arrecadação do “Subsídio Literário” o governo volta sua atenção para a instrução. A comprovação, desse interesse, aparece por meio dos nomes de professores que as Crônicas Coevas registraram, são eles: Professor régio de latim Zeferino Monteiro de Mendonça, o mestre régio de ler, João Antonio, o professor régio Peixoto.

No ano de 1798 chega a Cuiabá o Pe. José Manoel de Siqueira. Marcílio (1963) cita Virgílio Correia Filho quando diz: “o primeiro cuiabano que tornou de longes terras, aonde fora em busca de ilustração, com a nomeação de professor de Filosofia”.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, o país voltou a ter instituições culturais criadas por D. João. Em seu governo, o Brasil teve grande desenvolvimento. Entre as obras de impulso à cultura do país estão a criação da Academia de Guardas Marinhas em 1808 e Academia Real Militar, em 1810. No entanto, apesar da criação dessas escolas, Mendonça (1977) cita Teobaldo Miranda Santos quando diz: “não houve progresso real em matéria de educação popular. O ensino primário e secundário, deficiente e fragmentário, não despertou interesse do povo e nem constituiu objeto de preocupação do governo”.

No ano de 1822 com a proclamação da Independência do Brasil, a educação passou a ser tema central dos constituintes. Após a independência, no ano de 1827 foram tomadas as primeiras medidas educacionais para um Brasil independente:

- Escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos.
- Criação de escolas: incumbência do presidente da província em conselho e das Câmaras Municipais.

Mato Grosso, em 1828, contava com apenas uma escola pública de primeiras letras, com 57 alunos; população em torno de 23.319 habitantes livres, não contando os 12.715 escravos (população desconsiderada), embora a lei imperial de 1827 determinasse a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos.

No século XIX em Mato Grosso o método prioritariamente usado foi o simultâneo, cuja base encontra-se no sistema Lancasteriano – admitia que o ensino se realizasse, concomitantemente, por professor e monitores.

Segundo Amâncio (2008), pelo que se pode observar, há uma preocupação relativamente aos métodos de ensino empregados na província de Mato Grosso, em quase todos os regulamentos da instrução pública e relatórios de inspetores de estudos, admitindo-se, porém, certa liberdade de escolha ao professor, desde que o Inspetor Geral dos estudos também fosse favorável ao método escolhido.

Ainda segundo a autora, o método de soletração permaneceu nas escolas matogrossenses por mais de um século, mesmo não sendo considerado suficiente para ensinar a leitura. E complementa parafraseando Cardoso Júnior (1872),

É possível inferir que somente pequenas frações da sociedade, [...] tinham acesso ao ensino da leitura por meio de outros métodos e procedimentos de leitura. Uma pequena elite podia dar seqüência aos estudos, extrapolando o deficiente ensino da leitura pela soletração (AMÂNCIO, 2008. p.69).

Após duas décadas, em 1892, tais questões relativas ao ensino da leitura e da escrita, ainda persistiam conforme a crítica feita por Gardés:

[...] o que se ensina realmente é leitura e escripta; numero bem limitado de meninos recebem leves noções de arithmetica e de Grammatica Nacional. Ora, tão diffundida como está a instrucção em quasi todas as nações civilizadas, saber ler e escrever o seu nome é quasi o mesmo que não saber cousa alguma; o cidadão de Matto-Grosso por isso mesmo achar-se-há n'uma inferioridade relativa em presença dos d'outras partes. (GARDÉS, 1892, p.2)

Como se pode observar, embora não saber de fato, qual era o conceito que Gardés tinha a respeito da leitura e da escrita, pode-se dizer que para ele não bastava saber desenhar e ler o próprio nome o que para sua época era bastante avançado.

O Regulamento Geral da Instrução Pública do estado de Mato grosso de 1896, introduzindo o método intuitivo, colocou oficialmente um ponto final do sistema até então adotado, determinando no seu art. 25, que deixava de ser permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores, devendo os professores lecionar pessoalmente a seus alunos. Esta recomendação se repete no regulamento de Instrução Pública Primária de 1910.

Nos regulamentos que normatizam a Instrução Pública de Mato Grosso “Leitura e escrita” aparecem fazendo parte de um programa como disciplinas ou matérias não havendo, portanto, tratamento específico diferenciado às mesmas, ou seja, nada que evidenciasse preocupação com a sua metodização ou algo semelhante.

Para Amâncio (2008).

Na verdade, parecia haver pouco espaço para preocupações relativamente à organização do ensino de primeiras letras – preparação de professores, aplicação e normatização de métodos de ensino de leitura e escrita, qualidade e quantidade de compêndios e cartilhas para ensinar a ler e escrever – num contexto em que predominava a preocupação com os inúmeros problemas de âmbito administrativo que iam desde a falta de professores, cujos salários eram baixíssimos, até a ausência de mobiliário adequado, para alunos e professores (AMÂNCIO, 2008, p. 62).

Em 12 de outubro de 1908 assumiu a administração na qualidade de Vice Presidente o Senhor Pedro Celestino Corrêa da Costa, em substituição a Generoso Paes Leme de Souza Ponce que renunciou ao cargo.

Segundo Marcílio (1963) foi em seu governo que o ensino de Mato Grosso chegou ao apogeu de sua história podendo assim ser denominado o da “Revolução do Ensino”. Posteriormente, por meio de mensagem datada de 16 de março de 1910, o presidente Pedro Celestino explana a assembléia a real situação do ensino de Mato Grosso sugerindo medidas a serem adotadas pelo governo, mostrando assim ciência e conhecimento do problema. Nessa explanação, ele sugere uma reforma da instrução nos seus vários setores: “Diretoria da Instrução”, “Liceu Cuiabano”, “Escola Normal”, “Jardim da Infância”, “Escolas Primárias”, “Intervenção Local no Ensino” e “Professorado”.

Em quatro de julho de 1910, o poder executivo, por meio da Lei nº. 533 autoriza a reorganização da instrução pública do Estado de Mato Grosso, estabelecendo alguns parâmetros:

- a) Desmembrar a Diretoria Geral do Liceu Cuiabano, que passará a ter a própria diretoria.
- b) Criar na capital um curso normal misto, tendo dependentes duas escolas primárias e um jardim de infância.
- c) Sujeitar os institutos particulares de ensino à diretoria geral da instrução pública, quanto à estatística, higiene e moral.
- d) Promover acordo com os governos municipais, para fins de propaganda e fiscalização da instrução primária.
- e) Extinguir o curso complementar primário.
- f) Restabelecer as gratificações adicionais de antiguidade aos professores que tivessem mais de dez anos de efetivo serviço no magistério, até o máximo de 50% dos respectivos vencimentos.
- g) Dar nova organização ao conselho Superior da Instrução pública.

Segundo Leite (1970) Pedro Celestino da Costa, autor da reforma, ponderava em 1910:

Convencido da necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular, base fundamental de todo o progresso social, que é tanto mais sólido, quanto mais difundida ela se acha; e convencido, também, de que o primeiro passo a dar para este fim é a formação de bons professores, mandei contratar dois normalistas em São Paulo, com o fim de criar aqui uma Escola Normal, de que havemos mister para a realização desse objetivo. (LEITE, 1970, p.117)

Nessa época é notória a insatisfação com o ensino. Segundo Leite (1971)

[...] governantes e governados reclamavam. Todos achavam o ensino antiquado, os mestres ineficientes, os programas impróprios. O regulamento pretendeu, por isso, sanar todos os defeitos, dentro dos processos pedagógicos, preferidos nos países mais adiantados da Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. (LEITE, 1970, p.117)

Assim, a criação da Escola Normal e a vinda de professores paulistas que foram contratados pelo Estado de Mato Grosso representavam a solução de todos os problemas educacionais, pois estes professores trouxeram uma nova orientação pedagógica para a educação mato-grossense.

O Regulamento da Instrução Pública (1910) do Estado de Mato Grosso está dividido em 06 títulos, 32 capítulos e 215 artigos. O título I denomina-se “Da Organização Pedagógica do Ensino”. Neste título está explicitado que o ensino era leigo, gratuito, ministrado a todos os indivíduos, sem distinção de sexos, classes ou origens, assinalando no artigo 5º sua obrigatoriedade: “para todas as crianças de sete a dez anos de idade”.

Este Regulamento também explicitava que as escolas se dividiam em dois graus e seriam criadas em todas as cidades, vilas e povoados do Estado. Eram subdivididas em escolas do sexo masculino regidas de preferência por professores e escolas do sexo feminino regidas por professoras.

Em referência às disciplinas ministradas para o ensino nas escolas de 1º e 2º graus estabelece em seu Artigo 4º:

Escola do 1º grau: leitura, escrita, cálculo aritmético sôbre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais e trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo dos alunos.

Escola do 2º grau: as mesmas do 1º e mais: gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso, escrita sob ditado, caligrafia, aritmética, até regra de três, inclusive sistema legal de pesos e medidas morfologia geométrica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, cosmografia, noções de ciências físicas, químicas e naturais e leitura de música e canto.

A partir da concepção teórica baseada nas ciências consideradas modernas definiram os métodos de ensino e as metodologias do processo ensino-aprendizagem e para formar os cidadãos de acordo com os interesses republicanos, em uma visão utilitarista de escola, de ciência, de método e de profissionais da educação e da criança, futuro cidadão republicano.

A organização do ensino implantado pela normatização da reforma da década de 1910 em Mato Grosso em seu Título I Capítulo II do Regulamento da Instrução Pública de 1910 dizia que:

Art. 12 – O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível. Nele, o professor deve partir sempre, em suas preleções, do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se, outrossim, de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição (MATO GROSSO, Decreto n. 265, 1910).

De acordo com esse regulamento fica também estabelecido que o ensino tinha de ser intuitivo e prático, ou seja, ao ensinarem suas lições, os professores deveriam partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, restringindo o estudo de regras e definições, possibilitando assim a criatividade do aluno, “a fim de que este se interesse pelas lições”.

Ainda em referência ao Artigo 12, também não era permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores, tendo assim os professores de lecionarem pessoalmente para cada aluno. Em seu artigo 27 explicitava serem absolutamente proibidos os castigos corporais, ou “qualquer outro que possa abater o brio da criança”.

Por meio desse Regulamento, surgiu o grupo escolar, constituindo-se uma inovação. A formação do grupo escolar se dava com a reunião de seis escolas em um distrito, funcionando em um só prédio.

Facilitava o funcionamento das escolas particulares (ensino livre) desde que os seus professores se submetessem às exigências do regulamento, primordialmente no que tangia à estatística, higiene e moral.

No que dizia respeito à fiscalização do ensino, seria de responsabilidade do estado enquanto o mesmo não firmasse acordo com os municípios.

Segundo Leite (1970) apesar do Regulamento de 1910 ser bem intencionado, na forma como foi organizado e da Escola Modelo e da Escola Normal terem por objetivo formar professores, o mesmo não produziu a melhoria do ensino.

Para Leite (1970)

E um regulamento, infelizmente, não tem forças para de um golpe reformar tudo. Nem a questão fundamental gira em torno de um regulamento. Causas de natureza diferente, causas de natureza geográfica e demográfica, de um lado, e administrativas, de outro, vêm impedindo o desenvolvimento harmônico da instrução Mato-Grossense (Leite, 1970, p.123).

Ainda em referência ao Regulamento de 1910, Leite (1970) ressalta:

A questão não é somente de métodos e técnicas. A questão primeira é do meio. As condições que a geografia Mato-Grossense criou devem ser maduramente analisadas. Por outro lado, a situação estagnada do professor mal remunerado e sem possibilidade de acesso não seduz ninguém ou seduz os menos aptos para outros misteres da vida. (p.23)

Dentro desse contexto se tornou evidente que o Regulamento da Instrução Pública de 1910 em relação à disseminação da educação popular foi bem exíguo em termos de resultados práticos.

Leite (1970) reitera assinalando:

O regulamento de 1910 não previu tais circunstâncias, e, sendo em muitos passos razoáveis, se considerarmos às circunstâncias do tempo e do espaço, não teve forças para desvencilhar o ensino da influência de outras causas mais sérias e mais decisivas. Delas decorreu a geral perturbação que sempre se observou na instrução, quer nos momentos pacíficos, quer nas horas incertas da nossa história política (Leite, 1970, p.123).

Finalmente, esse regulamento pretendia uma nova forma de organização da educação escolar primária pública para se alcançar o progresso e a modernização das cidades e do ensino, nas primeiras décadas do século XX. No entanto, pode-se dizer que, no Estado de Mato Grosso se desenvolveu de forma lenta se comparado a outros Estados brasileiros, sobretudo ao Estado de São Paulo.

## 2.5. Os Grupos Escolares no Brasil e no Estado de Mato Grosso.

No Brasil, os Grupos Escolares foram implantados no período republicano constituindo-se como uma nova modalidade de escola primária. Fato esse em decorrência dos mesmos apresentarem uma organização escolar bem mais complexa, racional e moderna, se constituindo assim no tipo predominante de escola ao longo do século XX. Sua história, portanto se confunde com a história do ensino primário brasileiro aparecendo como o foco do processo de institucionalização da escola pública no Brasil. Foi somente com a promulgação da Lei 5.692 que a sua extinção se efetivou.

Os Grupos Escolares surgiram primeiramente no corpo das leis no ano de 1893, em São Paulo e no Rio de Janeiro, tendo somente a sua regularização e instalação a partir de 1894 em São Paulo com posterior disseminação ao longo de duas décadas republicanas em alguns estados brasileiros, dentre eles estão: Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1903), Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Sergipe (1911) e Paraíba (1916) e Piauí (1922).

A importância atribuída aos Grupos Escolares no Brasil fica evidenciada de forma notória e contundente na fala de Vidal (2006) quando nos convida a voltarmos o nosso olhar de forma acurada para o que nos revela a história, ou seja, tomarmos ciência do importante papel por eles desempenhado na inserção de uma considerável parcela da população nacional no universo dos saberes formalizado.

Vidal (2006) nos informa que, “o pesquisador que se propõe como desafio investigar a cultura escolar primária e/ou a história da infância brasileira no período republicano depara com a presença freqüente dos Grupos Escolares”. (Vidal, 2006, p.7).

Considerados como escolas graduadas, os Grupos Escolares agregavam em uma mesma sede as antigas escolas isoladas. Sua docência era organizada de forma seriada fazendo correspondência com o ano civil e sua conclusão se dava pela aprovação ou retenção por meio de um exame final. Essa forma de organização do ensino, portanto, substituía as classes cujos alunos se encontravam em níveis diferentes de aprendizagem, bem como desaparecia a figura de um único professor para a regência das chamadas classes multiseriada. É nesse momento que surge a figura do Diretor, figura essa cuja inserção propõe uma maior organicidade e homogeneidade ao processo de escolaridade, produzindo assim uma nova hierarquia pública.

Nessa proposta de organização, as matrículas eram efetivadas no início do ano letivo, sendo obrigatória para crianças dos 07 aos 12 anos, (facultando o ingresso de crianças de 06 anos e de 13 a 16 anos) estabelecendo efetivamente, portanto uma idade escolar em consonância com a idade de infância, diferentemente da Legislação Imperial (Lei 54 de 1868), que estabelecia como parâmetro de idade para a escola elementar dos 05 aos 16 anos.

Vidal (2006) ratifica a importância dos Grupos Escolares no que diz respeito à sua forma de organização quando explicita:

Paulatinamente, a exigência de observância de classes homogêneas para o ensino e a aprendizagem nas escolas graduadas tendeu a associar idade ideal a série e a consolidar medidas extraordinárias para a escolarização elementar de alunos fora das faixas etárias ideais, como as campanhas de alfabetização de jovens e adultos, iniciadas na década de 1940. (p.8)

Mesmo enfatizando a importância dessa forma de organização de ensino, Vidal (2006) nos chama a atenção lembrando que no âmbito das políticas educacionais nem sempre se verificou na prática dos sistemas escolares essa estreita ligação entre Grupo escolar e infância, ou seja, não se conseguiu a hegemonia pretendida, fato este que pode ser atestado com o respaldo de alguns fatores: Dificuldades de implantação das escolas graduadas nas diversas regiões brasileiras, devido ao alto custo, sendo as mesmas substituídas pelas Escolas Reunidas por reduzirem gastos de instalação e pela manutenção do modelo Multisseriado.

Outro fator por ela apresentado diz respeito à resistência que alguns grupos sociais demonstraram a um novo modelo escolar que priorizava a criança em detrimento de outros interesses, sejam eles quais forem. A frequência da criança na escola pressupunha seu afastamento do lar e conseqüentemente do trabalho produtivo, dessa forma acarretando prejuízos econômicos e financeiros as famílias, mas consolidando assim a supremacia da autoridade da escola.

Segundo Amâncio (2008), em referência ao status de credibilidade que lhe foi conferido na época de sua criação e em décadas posteriores, os Grupos Escolares...

[...] trouxeram para Mato Grosso uma modalidade de organização escolar que representava um fator de modernização cultural, ainda que fosse necessário desafiar as condições sociais e econômicas do estado para a sua implantação. (AMÂNCIO, 2008, p.91)

Os Grupos Escolares emergiram em um contexto no qual o momento histórico propunha a defesa da escola laica, da liberdade do ensino, da obrigatoriedade do ensino

elementar, do direito a educação, do dever do estado e da família em oferecê-la. Sua organização, como já dito anteriormente, se respaldava na difusão das práticas dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização, bem como alicerçava sua docência ou prática pedagógica referendando a utilização do método “Intuitivo” ou “lições de coisas”. Dentro desse contexto, portanto, o ideal civilizatório, em cujo bojo, apareciam as referências cívicas e patrióticas estava sendo propagado em quase todas as escolas do país.

Dentro desse contexto, é inegável a importância que essa inovação desencadeada pelos Grupos Escolares passou a significar fazendo emergir profundas transformações tanto na organização, quanto na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país.

Em resumo esse modelo de escola pressupunha altos investimentos, pois para que o seu funcionamento se efetivasse dentro de padrões considerados adequados, necessário se fazia a edificação de espaços próprios, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A ordenação escolar tinha como características singulares a racionalidade e a uniformidade. Essa singularidade começava desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento, consolidando assim a noção de classe e série, bem como o estabelecimento dos programas de ensino, ou seja, distribuição ordenada das atividades e saberes escolares, e a atribuição de classe a um professor. Ele propunha ainda, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada.

Essa hierarquização, segundo Vidal (2006) dizia respeito a...

[...] uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e diretores de ensino. Perpassavam também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos. (p.28)

O Estado de Mato Grosso, a exemplo de outros estados brasileiros, também se engajou nesse processo de modernidade quando em 1910 se propôs e efetivou a Reforma da instrução pública primária do estado respaldada e moldada pelos métodos de São Paulo, considerado na ocasião como a vanguarda na formação intelectual e na educação cívica da infância e da mocidade. Reforma embasada em orientações pedagógicas consideradas modernas disseminadas na Europa e Estados Unidos.

Desta maneira, a reforma de 1910, consubstanciada pelo Regulamento da Instrução Pública Primária, expedido pelo decreto nº. 265/1910, se constituiu no marco referencial na

história da instrução pública do estado de Mato Grosso. Este Regulamento teve um papel fundamental, porque desencadeou ações e decisões importantes, conforme descritas no item anterior deste trabalho, nas questões relativas ao ensino de leitura cuja importância se não era negligenciada, também não era considerada com a relevância que fazia necessária pelas autoridades educacionais da instrução pública mato-grossense.

A grande inovação que esta reforma propunha fazia referência aos Grupos Escolares, cuja criação oficial no estado de Mato Grosso data de 1908 por meio da Lei nº. 508, mas somente tendo a sua efetiva implantação com a reforma de 1910.

Segundo AMÂNCIO (2008), essa forma de organização escolar propunha uma nova concepção de escola, já que as mudanças a serem implantadas acarretariam alterações não somente em sua estrutura física, mas também e principalmente nas relações humanas intra-escolares a serem estabelecidas de acordo com outra racionalidade, se distanciando assim da forma anterior de se organizar, bem como se relacionar no âmbito escolar.

Em Mato Grosso, a instalação e o mérito do funcionamento dos Grupos Escolares estão vinculados á chegada dos professores Paulistas contratados pelo governo Mato-grossense, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann responsáveis pelos Grupos escolares do 1º e 2º distrito da capital de Mato Grosso, criados pelo Decreto nº. 258, de 20 de agosto de 1910, artigo 1º (Matto-Grosso).

Conforme Amâncio (2008), dentre as dificuldades encontradas nessa jornada educativa de mudança de paradigma, os professores paulistas argumentaram que um dos obstáculos que se mostrou mais difícil de ser transposto e até de certa forma impossível mesmo de ser superado, foi o que dizia respeito a infra-estrutura dos imóveis destinados à instalação do Grupos Escolares. A ratificação desse fato fica evidenciada quando o professor Mello denuncia as condições precárias dos melhores imóveis que poderiam transformar-se em grupos escolares, alegando que os prédios não ofereciam condição de uso imediato, em Cuiabá, fato este extensivo a todo o estado do Mato Grosso.

Amâncio (2008) explicita que,

Obviamente, pelo alcance da reforma empreendida, [...] os problemas apontados não foram eliminados, nem solucionados. Mas sem dúvida, os grupos escolares trouxeram para Mato Grosso uma modalidade de organização escolar que representava um fator de modernização cultural, ainda que fosse necessário desafiar as condições sociais e econômicas do estado para a sua implantação. (AMÂNCIO, 2008, p.91).

Apesar das vantagens que esta modalidade de organização de ensino propunha até o ano de 1916, passados seis anos da implantação dos primeiros grupos verifica-se que não houve alteração, já que o número de grupos permanece o mesmo, ou seja, das 144 escolas existentes no estado, apenas 18 foram incorporadas ao sistema, ficando, portanto 126 dispersas pelo interior do estado, como escolas isoladas.

### **2.5.1. Antecedentes do Grupo Escolar Pedro Gardés.**

Nos itens anteriores vimos que as Instituições Escolares, na sociedade brasileira e mato-grossense, ao longo do tempo, foram adquirindo contornos diferenciados, pois sofreram transformações nos aspectos econômicos, social, político e, especialmente educacionais, conforme os interesses da sociedade. Partindo desse pressuposto é possível dizer que essas transformações ocorreram

[...] para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. [...] As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2005, p. 28)

Pode-se, portanto, dizer que as instituições escolares expressam as relações sociais situadas num determinado contexto e período histórico, uma vez que são criadas e organizadas a partir dos interesses da sociedade.

Em Várzea Grande-MT,

no período que compreende sua fundação (1867 até 1879), não se tem notícias de nenhum tipo de educação formal; possivelmente, era exercida a chamada educação doméstica, ou seja, aquelas famílias que tinham algum conhecimento ensinavam rudimentos da leitura e da escrita aos seus filhos em casa (AMARAL,2008,p.21).

Nesse contexto, a família era responsável por ensinar as crianças a ler, escrever e contar.

A história da educação do referido município foi um período marcado por significativas mudanças geradas pela necessidade de sua população. Assim como no restante

do país, ela sempre seguiu as tendências da forma como estava organizada a educação nacional. Tal história inicia-se, de acordo com Monteiro (1987), somente nas duas últimas décadas do século XIX.

Nesse tempo, vários professores lecionavam de forma precária nos núcleos de habitação ribeirinha, como por exemplo, o senhor Antonio Abadias da Rocha, que chegou a Bom Sucesso logo depois da guerra do Paraguai, onde trabalhou como professor, ensinando os moradores da comunidade a ler e escrever.

Em 1879, em decorrência do nascimento das primeiras crianças do povoado, o governo destinou verba no orçamento para pagar o primeiro professor de Várzea Grande, mestre Bilão. A escola era a própria casa do mestre que improvisava suas aulas aos 10 alunos que conseguiu arrebanhar, embaixo de frondosa mangueira. Este era pago para ensinar e recebia uma gratificação de aluguel, no entanto esta gratificação não se constituía um direito assegurado pela legislação de 1873.

Portanto, nesta época, a escola, em sua estrutura física, possuía característica doméstica pelo fato de as aulas serem ministrada nas casas dos próprios professores “[...] que mal aquinhoados, como são, não podem habitar senão em péssimos e acanhados edifícios” (MATO GROSSO, Governo, Presidência da Província, Discurso, 1845).

Segundo Faria Filho (2002)

A ausência de um espaço adequado acabava por impedir que a escola se tornasse mais efetiva, simbólica e materialmente, junto à população. Compartilhando, o mais das vezes, do espaço (do) doméstico, a escola compartilhava também das sensibilidades, dos valores, dos ritmos e ritos que aí tinham lugar (FARIA FILHO, 2002. p.29).

A reorganização das escolas em seu processo pedagógico, de acordo com Sá (2002 p. 87), “[...] mantêm estreita relação com a existência ou transformação desses aspectos materiais da cultura escolar [...]”. Assim, a falta de estrutura física da casa escola repercutia no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos conforme nos afirma Murtinho

A questão da casa escola tem mais influência sobre o ensino do que vulgarmente se pensa. Pode-se dizer sem receio que da sua aptidão e capacidade dependem grande parte o progresso e o adiantamento dos alunos. Basta esta razão para se aplicar o grande empenho com que nos Estados Unidos se trata de estabelecer escolas em edifícios apropriados, construídos de modo a satisfazer às todas as necessidades do ensino (MATO GROSSO, Inspeção Geral dos Estudos, Relatório, 1871).

Ao relacionar o espaço escolar e a aprendizagem do aluno acreditava-se que as condições materiais influenciavam ou até mesmo impediam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor durante as aulas, repercutindo na aprendizagem dos alunos. Demonstra também a relação entre o espaço escolar e o método de ensino, pois enquanto se atendia a um número pequeno de alunos na casa-escola o ensino podia ser individual. No entanto, quando a escola começou a utilizar o método Mútuo, Simultâneo ou Misto que poderia atender a um número maior de alunos, o espaço da casa-escola se tornou insuficiente para aplicar as novas metodologias.

Essa influência no trabalho pedagógico do professor pode ser confirmada no relato do Inspetor Pe. Ernesto Camilo Barreto. Segundo ele, o “[...] acanhamento dos compartimentos faz com que nem ao menos os professores possam ter debaixo de suas vistas imediatas, todos os alunos e daqui a impossibilidade de inspecioná-los durante as horas dos estudos” (MATO GROSSO, Inspeção Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

Ao criticar a estrutura física da casa-escola, o Inspetor Barreto ainda declarou: “[...] sem casas adaptadas, sem mobílias, sem materiais para aprender e ensinar a ler, escrever e contar, a escola é, e será sempre, uma irrisão [...]” (MATO GROSSO, Inspeção Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

Faria Filho (2002) alerta que, a dimensão educativa da edificação, é um aspecto que merece ser observado, pois,

Não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nessa perspectiva a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos alunos e professores e dos objetos no espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância (FARIA FILHO 2002, p. 17-18).

Nesse sentido, é necessário, de acordo com Frago (2001), refletir sobre o espaço escolar e a escola como lugar, relacionando o seu espaço físico com o seu valor simbólico: “O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói a partir do espaço como suporte: ‘Constrói-se a partir do fluir da vida’ o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (p.61). E, ainda admite que o espaço escolar: “não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar” (2001. p. 69).

Escolano (2001) concorda com Frago (2001), a respeito do espaço, não ser um cenário neutro e sim um cenário de construção social, e faz a seguinte observação:

O espaço cultural tem de ser analisado como um constructo cultural, que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados decursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (ESCOLANO 2001, p. 26).

Assim, Frago (2001, p. 72) pondera que, “Existe, sem dúvida, uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial”.

Feitas as considerações, volto à história da educação de Várzea Grande. Em 1920, foi criada uma escola do sexo feminino, tendo como professora Dona Adalgisa de Barros. Essa professora marcou época, esforçada e inteligente, a mesma deu novos rumos ao ensino da localidade. Várzea Grande lhe deve a implantação do primeiro teatro do antigo povoado.

A Revolução de 1930 determinou significativas mudanças no sistema político e social de Várzea Grande. Em 1931 havia três escolas na vila de Várzea Grande, sendo uma para alunos do sexo masculino e duas para o sexo feminino.

Em decorrência da demanda populacional crescente, o interventor Antonio Mena Gonçalves criou as Escolas reunidas de Várzea Grande, nomeando algumas professoras normalistas de Cuiabá para ministrar aula na vila, entre elas estão Maria da Glória Freire e Ângela Jardim Botelho que se dispuseram fazer viagem diária com travessia de balsa para vir lecionar na sede da escola localizada hoje onde é a esquina entre a Avenida Couto Magalhães e a Rua Miguel Baracat, em um prédio no qual por muito tempo fora residência da professora Adalgisa de Barros que foi a diretora das Escolas Reunidas de Várzea Grande, permanecendo com esse nome durante todo o período da ditadura Getulista.

Segundo Relatório da “Diretoria Geral da Instrução Pública” – Estado de Mato Grosso, datado do ano de 1942<sup>17</sup>, o Diretor Geral o Prof. Francisco A. Ferreira Mendes relata: Palavras textuais da pg.22 do referido relatório:

---

<sup>17</sup> Secretaria da Instrução Pública primária em Cuiabá, 31 de dezembro de 1942. Assina o secretário (como só tem a assinatura não pude identificar o nome).

*Escolas Reunidas “Pedro Gardés”.*

*“Instaladas a 14 de abril de 1931, funcionam as Escolas Reunidas “Pedro Gardés” no 3º distrito da capital, em edifício próprio do Estado e distante desta cidade 6 quilômetros.” O prédio dispende de boas acomodações, esta muito estragado, necessitando de urgentes reparos.*

*Neste sentido, solicitei a V. Excia às providencias necessárias a fim de aproveitar ainda o período ferial*

*“Várzea Grande”, designação da sede destas escolas, sofre grandemente na quadra calmosa, de falta d’água, pois o abastecimento da população é feito por poços de servidão pública que, anualmente secam criando uma situação precária para a vida das escolas reunidas. Por esse motivo, é de se compreender o decréscimo da freqüência escolar no último trimestre letivo.*

*A sua matrícula no ano findo foi de 249 alunos, com freqüência de 93%.*

*O corpo docente se compõe de sete professores, sendo:*

*Efetiva-----1*

*Interina-----6*

**QUADRO DEMOSTRATIVO DAS ESCOLAS REUNIDAS.**

*Cuiabá: Escolas Reunidas Pedro Gardés*

| Nome dos professores                | Data das nomeações |                  | Títulos  |
|-------------------------------------|--------------------|------------------|--|
|                                     | Interina           | Efetiva          |  |
| <i>Maria da Gloria Freire</i>       |                    | <i>7.2.1927</i>  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Alina Maria Siqueira</i>         | <i>13.2.1928</i>   |                  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Antonia de Arruda Castro</i>     | <i>15.3.1934</i>   |                  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Amélia Vieira de Figueiredo</i>  | <i>18.7.1931</i>   |                  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Clélia da Silva Griggi</i>       | <i>20.4.1937</i>   |                  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Ângela de M. Jardim Botelho</i>  | <i>10.5.1937</i>   |                  | <i>Normalista</i>                                    |
| <i>Marina Leite do Couto Fortes</i> |                    | <i>19.6.1942</i> | <i>Normalista<br/>OBS:(Efetiva no Capão Grande).</i> |

Fonte: Relatório da “Diretoria Geral da Instrução Pública” – Estado de Mato Grosso, 1942.

Retomando a história da educação em Mato Grosso pode-se dizer que os anos 10 do século XX, representam o momento histórico em que surgiram os grupos escolares no cenário educacional do estado.

De acordo com Amâncio (2000. p.107) os Grupos Escolares foram [...] “criados oficialmente no Mato Grosso, pela lei nº. 508 de 1908 [...]”, no entanto sua implantação só

ocorreu com o Regulamento de 1910 que normatizava a “[...] reforma da instrução pública primária [...]. A justificativa para a mudança na organização do ensino foi a de que, já havia se passado vinte anos desde a proclamação da república e a instrução em Mato Grosso ainda apresentava poucas diferenças em relação à época do Império, ou seja, ainda era incerta e descuidada.

É neste contexto histórico que o então presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa, embasado no ideário republicano da “[...] modernidade e civilização, [...]” (SOUZA, 2004, p. 121), inicia um movimento para mudanças do ensino primário e secundário em Mato Grosso, ou seja, uma reorganização no ensino.

Esse movimento de modernização da educação primária no estado idealizou os grupos escolares como uma solução possível para os problemas, social e econômico, enfrentado pela sociedade da época. Entretanto, a instalação e manutenção dos grupos escolares tinham um custo bem elevado, por esse motivo foram criados, a princípio, em Cuiabá (1908), Cáceres, Poconé e Rosário Oeste (1912), Corumbá (1908), Campo Grande (1912), Aquidauana, Três Lagoas e Ponta Porã (AMÂNCIO, 2008), estes últimos criados nos anos seguintes, até 1927.

Em 1830 o governo propôs a abertura de seis escolas primárias, nas localidades de Cáceres, Poconé, Chapada, Rosário, Livramento e Santo Antônio, no interior de sua unidade provincial (LEITE, 1970, p. 14), atendendo a Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de escolas em cidades, vilas e localidades mais populosas para o estabelecimento da instrução primária.

A escolha dessas cidades se deu por possuírem, na época, uma maior estrutura econômica, populacional e cultural que as demais cidades de Mato Grosso.

Como nesta época Várzea Grande<sup>18</sup>, ainda era apenas uma vila - 3º Distrito de Cuiabá -, não entrou no rol das cidades estruturadas. Assim, apesar de, após a década de 1890, o Brasil ter “[...] as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: *os grupos escolares*<sup>19</sup>” (FARIA FILHO 2003, p. 147), Várzea Grande somente teve seu primeiro grupo escolar quando as Escolas Reunidas, em 22 de maio de 1947, por meio do decreto nº 304 foram elevadas à categoria de “Grupo Escolar<sup>20</sup> Pedro Gardés”.

---

<sup>18</sup> Somente em 1948, Várzea Grande passa a ser município.

<sup>19</sup> Grifo do autor.

<sup>20</sup> Empreendimento de caráter republicano, considerado o espaço próprio e adequado à instrução primária e para a nova organização escolar.

### 2.5.2. O Grupo Escolar Pedro Gardés

Na época o grupo contava com 8 professoras para atender crianças da 1ª série A, B, C, 2ª, 3ª e 4ª séries. Foi freqüentado por alunos das mais variadas condições sociais e por alunos que hoje são ilustres no Estado de Mato Grosso, como por exemplo, Júlio José de Campos<sup>21</sup> e Sarita Baracat<sup>22</sup> que além de aluna foi também professora dessa instituição, dentre outros. Estava sediada na Av. Couto Magalhães onde hoje se encontra a Casa de Arte do município, Praça Aquidabam.

Mas porque o Grupo Escolar teve essa denominação se Pedro Gardés, não era cidadão várzea-grandense? Busquei então, junto à escola, sua Biografia para poder entender.

Foto 1: João Pedro Gardés



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Pedro Gardés<sup>23</sup>.

Segundo sua Biografia<sup>24</sup> cedida gentilmente pela escola, João Pedro Gardés nasceu em Lausanne, departamento de Alto Loire (França) em 30 de agosto de 1844. Filho de Cláudio Gardés e de Melânia Gardés. Formou-se bacharel pela Faculdade de Letras da Academia de

<sup>21</sup> Ex-prefeito de Várzea Grande, homem público sempre esteve ligado a política. 66 anos, administrador público, engenheiro, já teve mandato de prefeito (1973 a 1977), Deputado Federal (1979 a 1983 e 1983 a 1986), Governador (1987 a 1991), Senador (1991 a 1999).

<sup>22</sup> Ex-prefeita de Várzea Grande se destacou na vida profissional. Aos 77 anos, viúva mãe de dois filhos, educadora, advogada, contadora, delegada do MEC, Sarita Baracat de Arruda hoje é aposentada, e membro do Diretório Municipal e Estadual do PMDB.

<sup>23</sup> Única foto encontrada na escola.

<sup>24</sup> As informações sobre a Biografia foi cedida gentilmente pela escola Pedro Gardés e faz parte do seu Projeto Político Pedagógico (2002)

Grenoble, capital do Departamento de Isère em 07 de agosto de 1869. Recebeu seu diploma das mãos do Ministro da Instrução Pública do Imperador Napoleão III a 22 de setembro de 1869. Formou-se com 25 anos de idade. Depois de formado embarcou para a Argentina em companhia da sua irmã Bertha e de seu sobrinho Charles Rumoald, que mais tarde se tornou o maior cantor de tango - Carlos Gardel, francês de nascimento e argentino de coração.

Sabendo das riquezas de Mato Grosso, para cá se dirigiu, chegando em 17 de julho de 1871 com quase 27 anos de idade. Ficou empolgado com a hospitalidade do povo cuiabano e, esse fato o prendeu para sempre nesta terra. Morou primeiramente em uma chácara em Coxipó, precisamente onde hoje se encontra a Casa Noturna "Lua Morena" antiga Boate "Sayonara". Trabalhou como ajudante de Boutique na Praça da Matriz (Cuiabá), depois se dedicou ao artesanato, cerâmicas (preparando tijolos para que construísse sua residência em frente ao campo D'Ourique, onde hoje se localiza a Praça Moreira Cabral, onde funciona a Assembleia Legislativa).

Ministrava aulas particulares e depois passou a atender alunos da Casa do Menor do Arsenal de Guerra. Mais tarde ocupou as cadeiras de Língua Inglesa e História Natural na Escola Liceu Cuiabano e no Colégio Salesiano São Gonçalo.

Em 17 de abril de 1882 casou-se com dona Ana Edviges de Moraes Carvalho, filha de uma das mais tradicionais famílias cuiabanas. Na época, ele tinha 38 anos e ela 18 anos incompleto. Dessa união, nasceram 10 filhos.

Em 1900, com 56 anos, retornou à França porque estava muito doente. Licenciou por seis meses para tratamento de saúde. Esteve em Paris, Barcelona e Montevideú. Em setembro de 1900, retornou a Cuiabá. Essa viagem durou seis meses. Foram dois meses para ir, dois para seu tratamento e dois meses para voltar. Em 08 de dezembro de 1903, nasceu sua última filha que se tornou freira - "Freira Maria da Conceição".

Pedro Gardés foi o primeiro Diretor da Escola Industrial de Cuiabá, onde hoje é o <sup>25</sup>CEFET.. Em 1909, comanda a construção e organização da Escola de Aprendizes Artífices que ficou pronta em janeiro de 1910. Esteve na Direção da Escola até 1914 quando assinou seu pedido de demissão em caráter irrevogável. Ensinava convencendo e persuadindo, daí a auréola de respeito e veneração que lhe envolveu o nome. Eleito Deputado Constituinte,

---

<sup>25</sup> O CEFET localiza-se à Rua: Professora Zulmira Canavarros. Número: 95. Bairro: Centro. Cidade: Cuiabá. Estado: Mato Grosso

porém não o atraiu o convívio com a vida política e consciente disso, seguiu a frase popular do Barão de Melgaço - ou “servia para a política, ou a política é que não lhe servia”.

Faleceu em 03 de abril de 1926. Está sepultado no cemitério da Piedade próximo ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Campus de Cuiabá (CEFET). Mesmo morto permanece vivo na lembrança do povo matogrossense, pelos seus méritos, pela sua honradez, pela sua firmeza de princípios, integridade e inteligência esclarecida.

Diante do exposto a resposta para a pergunta feita anteriormente é: em 1947, Várzea Grande era o 3º Distrito de Cuiabá e ainda não possuía um filho despontado com realce no magistério e nem em outras áreas culturais, e ele, João Pedro Gardés, que se distinguira no passado como ilustre docente, tornou-se o Patrono da Escola em 22 de maio de 1947 por meio do decreto nº 304.

Foi uma justa homenagem, pois João Pedro Gardés fez de Mato Grosso sua terra natal e lutou pelo bem estar social e cultural e muito contribuiu com a educação cuiabana.

O Grupo Escolar Pedro Gardés, em 05 de setembro de 1974 passa a ser denominado Escola Estadual de 1º Grau "Pedro Gardés", criada pelo Decreto nº 2210, conforme Diário Oficial de 09 de setembro de 1974, autorizada para funcionar o 1º Grau, conforme Resolução nº 013 / 85 e reconhecida pelo Parecer nº 291 / 86 e Portaria nº 361 / 87, publicada no Diário Oficial de 27 de maio de 1987.

Foi elevada a nível de 2º Grau pelo Decreto nº 363 publicado no Diário Oficial de 14 de dezembro de 1983. A Resolução nº 218/91, publicada no Diário Oficial de 1º de novembro de 1991, autoriza o funcionamento do "Curso Técnico em Contabilidade".

Em 1997 a escola foi transferida para outra sede na Av. Filinto Muller nº 1511, onde funcionava a Escola Estadual Professor Fernando Leite de Campos.

Conforme processo nº 443/98- CEE / MT autoriza o Curso de Suplência I, II Fase e Suplência Nível Médio .conforme a Resolução nº 217 / 98- CEE/MT.

O CEE / MT mediante a Lei nº 9.394/96 e a Lei Complementar nº 49 / 98, e a nº 77 / 00, de 13 de dezembro de 2000, aprovado pelo Decreto nº 2943, de 20 de agosto de 2001, com base na Resolução nº 118 / 01- CEE, o Decreto Estadual nº 1826 / 00 com vista do Processo nº 464 / 02- CEE/M que originaram o Parecer nº 252 / 03 CEE/MT reconhece o Ensino Fundamental, Modalidade Educação Especial com vigência por cinco anos compreendendo 01/01/2003 à 31/12/2007.

Atualmente a escola oferece atendimento com Sala de Recursos, Salas Especiais para portadores de deficiência mental e auditiva, Salas de Ensino Fundamental, sendo no período matutino e vespertino atendendo desde a 3ª fase do II Ciclo a 8ª Série . E no período noturno atende Ensino Médio Regular.A Escola muito tem contribuindo com a educação e para a formação dos cidadãos varzeagrandesses.

Diante da análise desse contexto, busquei conhecer melhor o grupo escolar Pedro Gardés fui à procura de fontes documentais e orais para saber como era o cotidiano desta instituição e, principalmente, como era a prática de alfabetização na tentativa de desvelar o ensino desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras a partir da compreensão das normatizações propostas no período de 1930 a 1980, tendo como foco o resgate de uma história da cultura escolar de alfabetização da, atualmente, Escola Estadual de Educação Básica “Pedro Gardés”.

No quadro abaixo apresento o percurso da Escola Pedro Gardés do período de 1930 a 1980:

Quadro 3 – Descrição da denominação e implantação de cursos na escola: 1931 a 1980

| <b>Denominação da Instituição no percurso de 1930 a 1980</b> | <b>Classes</b>                      | <b>Cursos e/ou Mudanças</b> | <b>Ano</b> |
|--|-------------------------------------|-----------------------------|------------|
| Escolas Reunidas Pedro Gardés                                | 1º ao 4º ano                        | Primário                    | 1931       |
| Grupo Escolar Pedro Gardés                                   | 1ª série A, B, C; 2ª, 3ª e 4ª série | Primário                    | 1947       |
| Escola estadual de 1º Grau Pedro Gardés.                     | 1ª a 4ª séries – 5ª a 8ª séries.    | Primário e Ginásio          | 1974       |

Fonte: Descrição em livro Ata sem apontar a finalidade sobre o percurso da escola cedida pela Secretaria da instituição.

Apenas para título de informação em 1983 a Escola passa a oferecer o Curso Técnico em Contabilidade. No ano de 1998 o Curso de Suplência Nível Médio. Também a partir do ano 2000 oferece a Modalidade de Educação Especial.

Atualmente a Escola funciona atendendo no período diurno o Ensino Fundamental séries finais e no período noturno o ensino médio e, ainda oferece classe de Educação Especial.

Ficou claro para mim, durante a pesquisa, alguns aspectos relacionados a cultura escolar da instituição. Parte das alunas, que lá estudaram se formou professora no Curso

Normal e no Magistério em escolas de Cuiabá, e acabaram sendo professoras e/ou diretoras nessa instituição. Como professoras, alfabetizam gerações ao longo do século XX. As alunas professoras, algumas atualmente aposentadas, guardam lembranças e valores construídos relacionados ao cotidiano e da prática pedagógica na alfabetização que, segundo elas, traziam resultados no ensino da leitura e da escrita.

## CAPÍTULO III

### ARQUIVO DO GRUPO ESCOLAR PEDRO GARDÉS

#### 3.1. Leitura dos livros

Segundo Souza e Valdemarin (2005) uma das características da sociedade atual é a atração pelos arquivos, pois cada dia mais se discute a importância da preservação do patrimônio histórico. Esse encantamento provém, por um lado, do desejo de aproximar-se do passado, mas emerge também, da vontade de superar o esquecimento, do receio à perda generalizada da memória.

Partindo dessa premissa a realização de toda e qualquer pesquisa que possa contribuir para localizar e sistematizar dados e informações se constituem em exercício relevante para que se possam superar as limitações com que lidamos não só do Estado de Mato Grosso, mas também no contexto nacional, no que diz respeito ao acesso e à conservação das fontes. Sousa e Catani (2001) enfatizam que:

Desse modo, a produção de pesquisas-instrumentos que gerem catálogos, bancos de dados, repertórios etc., adquire relevância especial ao evitar a duplicação de investimentos de estudiosos e potencializar o uso de materiais já trabalhados. (SOUSA, CATANI, 2001, p. 241).

É sabido por todo pesquisador cujo trabalho enverede pela abordagem história que o resgate dos vestígios de um passado longínquo em que distam décadas da sua contemporaneidade, que o desenvolvimento e efetivação de um trabalho dessa envergadura irão requerer como mola propulsora não somente a disponibilidade e vontade do pesquisador, mas principalmente uma postura na qual se evidencie uma atitude perseverante agregada ao discernimento necessário no momento de lidar com as fontes de que dispõe.

Na maioria das vezes essas fontes encontram-se aquém das expectativas por ele pretendidas, principalmente no que se refere ao resgate de alguns traços que possam ser caracterizados como pertencentes a uma cultura escolar, ou seja, vestígios de um cotidiano escolar que teve sua valorização ratificada ao sobreviver à passagem do tempo por meio de sua preservação ao invés de seguir o curso natural de ser descartada, prática essa aceita sem nenhum estranhamento por indivíduos leigos e desconhecedores da importância da

preservação desses documentos, cujos registros escritos nos possibilitam o desvelamento, ainda que de forma bem objetiva os caminhos percorridos pelos sujeitos ao longo da história na construção das práticas hoje valorizadas na sociedade vigente, esquecidos de que ao negar o passado, por meio de seu descarte e desvalorização estaremos lidando com um presente estruturado sob bases oscilantes e incertas e sem material substancial para a construção de um futuro mais promissor.

Em relação a essa pesquisa e às fontes documentais que me foram disponibilizadas para essa investigação o material ou acervo documental ficaram restritos a livros atas nos quais se fazia os registros burocráticos da instituição sem que nenhum outro material do cotidiano escolar da vivência da instituição fosse encontrado principalmente material que fizesse referência à área pedagógica tais como: diários escolares, planos anuais, semestrais, ou planos de aula dos professores.

Dentro desse contexto, apesar dessas fontes aparentemente se mostrarem insuficiente para a demanda pretendida, essa pesquisadora pode aprofundar que ao acurar o seu olhar para o que naquele instante foi considerado importante preservar, esses documentos que no primeiro instante podem parecer simples registros burocráticos, na realidade os mesmos possibilitam que se tragam à tona vestígios que nos reportam à forma de ser e agir dos sujeitos, bem como a forma que enfrentavam e solucionavam determinados problemas do cotidiano escolar.

As ações registradas nesses livros atas estão submetidas a uma sistemática burocrática que evidencia em primeira instância a valorização de registros que priorizavam a função organizacional da escola. O teor nelas contido denota que o objetivo a que se destinava era o registro de informações para posterior averiguação e validade desses documentos, conforme exigência conferida aos documentos oficiais em atendimento à burocracia vigente na época.

Além do atendimento às exigências burocráticas, esses “Livros Atas” também nos possibilitam ler nas entrelinhas dos seus textos, vestígios de uma “cultura escolar” tomando como parâmetro o conceito sociológico e etnográfico de cultura do qual fala Forquin ao enfatizar sua contribuição para o entendimento do que se passa dentro da escola e também, no seu entorno.

Segundo Souza e Valdemarin (2005), para Forquin, a cultura escolar pode ser assim definida: “como um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Nesse pequeno acervo de documentos encontrados estão expressos e impressos (registros manuscritos) ainda que de forma objetiva e sucinta os valores da época explicitados por meio das ações descritas pelos sujeitos que integraram a instituição pesquisada, tais como: registro de mensurações ou notas dos alunos, livros de portarias externas e internas, livros de matrículas e livros de ocorrências diversas, onde eram colocados os problemas ou entraves ocorridos naquele momento histórico sejam eles de ordem burocrática ou pedagógica.

Esses documentos além de nos subsidiarem com preciosas informações do cotidiano escolar eles ainda se apresentam com uma peculiaridade singular. Textos construídos com a utilização de letra manuscrita, podendo ser avaliada e considerada esteticamente “bonita” e bem trabalhada, bem ao estilo de uma época, quando a beleza da letra (manuscrita) era considerada um atributo a mais no que tange a valorização do profissional, principalmente para aqueles ou aquelas que pretendiam ou ingressavam no magistério.

Segundo a professora Rute Leite, ex-aluna e posteriormente diretora da Escola Pedro Gardés, em resposta a indagação dessa pesquisadora quando lhe perguntei se ela havia usado caderno de caligrafia, se o mesmo era importante na época e qual o motivo, Rute é enfática ao dizer “Era! Muito, muito! por causa da letra! Para ficar bem bonita, redonda! Tinha essa preocupação com o professor”. (RUTE LEITE, 2009)

Ao proceder efetivamente a leitura e análise desses documentos, não posso deixar de enfatizar o que diz AMÂNCIO (2008):

É o trabalho laborioso do pesquisador que vai, mediante estratégias e técnicas interpretativas, dar organicidade aos fragmentos, ao disperso conteúdo das fontes históricas, construindo seu objeto de investigação ao longo do texto escrito, numa ordem não prevista inicialmente. Dessa forma vai também construindo uma narrativa organizada, em que a apresentação do objeto construído, sua problematização e análise se articulam num texto inteligível e adequado. (AMÂNCIO, 2008, p. 47)

Embora saibamos da importância dessas fontes documentais, todo pesquisador não desconhece que as referidas fontes por si só não nos descortinam e nem são capazes de alargar suficientemente os horizontes de uma pesquisa cuja proposta sinaliza conhecer a forma como se procedia a alfabetização em Várzea Grande-MT na ótica do então “Grupo Escolar Pedro Gardés”, nos dias atuais com a denominação de Escola Estadual Pedro Gardés.

Dentro desse contexto é importante que se possa atribuir o real valor dessas fontes dando a elas a importância devida, mas sem esquecermos das limitações a que esse tipo de

fonte está submetida já que às mesmas se constituem em registros escritos cuja característica principal é a objetividade, já que essas fontes documentais nos possibilitam o desvelamento do cotidiano escolar ainda que de forma objetiva e parcial ainda não conseguem revelar as nuances comportamentais dos sujeitos descaracterizando-as de uma subjetividade tão necessária ao descortinamento das marcas impressas no cotidiano escolar.

Em relação ao valor atribuído às fontes documentais Amâncio (2008) nos diz:

Obviamente, entende-se o alcance limitado de fontes documentais, sejam quais forem. De modo geral, embora importante e condição necessária para o desenvolvimento de pesquisas históricas, nenhuma fonte pode ser considerada suficiente na compreensão dos verdadeiros embates ocorridos no contexto de sua produção e existência. (AMÂNCIO 2008, p.46).

Sabedora da importância, mas também conhecedora das limitações dessas fontes documentais pelas razões acima expressas, fica claro e notório que precisarei utilizar as fontes orais para a efetivação da completude um trabalho dessa dimensão, ainda que não abarcando de forma integral a história dessa instituição (Pedro Gardés) já que minha delimitação de tempo se restringiu aos seus cinquenta primeiros anos de uma história cuja longevidade ao final desse trabalho de pesquisa completa 78 (setenta e oito) anos de existência ininterruptas, fato esse que a credencia como uma instituição de inegável prestígio, prestígio esse que se mantém até os dias de hoje, podendo ser comprovado e ratificado pela demanda de atendimento que na maioria das vezes essa instituição não consegue atender devido à indisponibilidade de vagas.

Na Escola Estadual Pedro Gardés, os documentos constituem indícios significativos de informações de práticas cotidianas tais como: instruções dadas aos professores quanto ao ensino e à postura que deveriam assumir perante a classe, objetivos da educação, mudanças na legislação, indicativos do governo, punições dadas aos professores e alunos, entre outros. Dessa forma, esses documentos apresentam vestígios fundamentais ao entendimento de algumas práticas escolares. No quadro abaixo apresento a descrição dos documentos encontrados:

Quadro 4 - Relação de fontes documentais diversas

| Descrição da Fonte                       | Quant. | Ano                                       |
|--|--------|---|
| Livro de Termo de Compromisso e Posse    | 04     | 1931 a 1957<br>1931 a 1954<br>1972 a 1978 |
| Livro de Resultados Finais               | 03     | 1960 a 1963<br>1966 a 1969<br>1976        |
| Livro de Exames do Grupo Escolar         | 02     | 1956 a 1959<br>1964 a 1966                |
| Livro Recuperação final e Exame Especial | 01     | 1976                                      |
| Livro de matrícula                       | 02     | 1972 a 1979<br>1979 a 1988                |
| Livro de Reuniões internas               | 01     | 1974 a 1985                               |

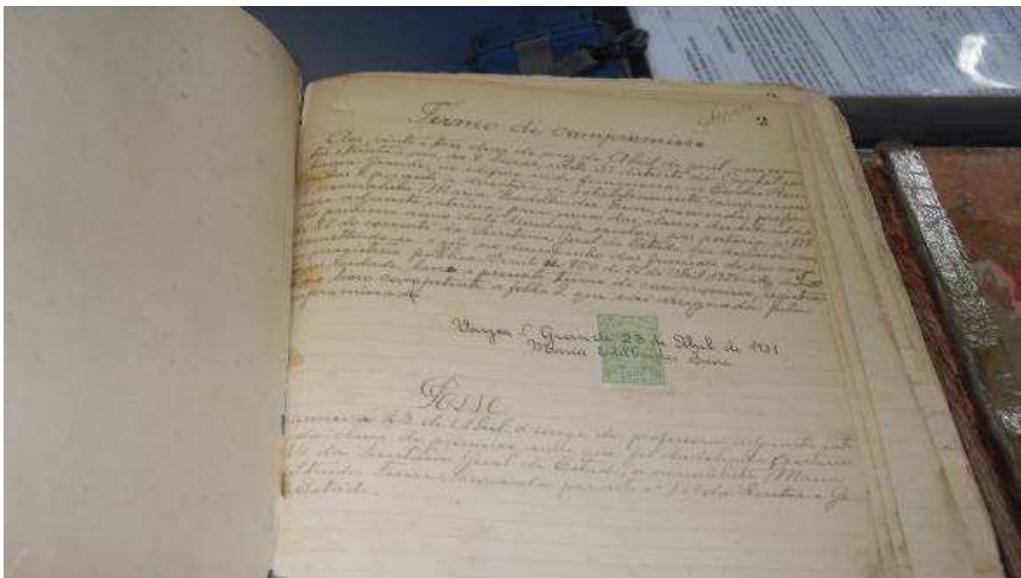
Fonte: Arquivo da Escola Pedro Gardés

Considerando a importância desses documentos como ricas fontes históricas para a compreensão e o conhecimento da cultura escolar, os dados neles disponibilizados podem propiciar uma investigação sobre as transformações ocorridas na escola levando em conta as características do alunado por ela atendido; o conhecimento de sua organização didático-pedagógica e ação educativa; o currículo e os métodos de ensino propostos; bem como o papel social da escola no contexto histórico da cidade de Várzea Grande-MT.

Tendo em vista o controle de inspeção das escolas, parece que os diversos documentos burocráticos eram construídos mais para se tornar objeto de análise de agentes externos do que para fins pedagógicos, como por exemplo, os termos de compromisso e de posse assinados pelas professoras conforme podemos verificar na ilustração 1 escolhida para representar os documentos dos Livros de Termo de Compromisso e Posse que descrevo a seguir:

## I - Livro Termo de Compromisso e Posse.

Foto 2: Termo de compromisso e de posse 1931



Fonte: Acervo da Escola Pedro Gardés

Livro nº. 1 - Esse livro é de capa dura forrado com papel amarelo e revestimento plástico. Contém 150 folhas, das quais apenas 91 são utilizadas Na capa está escrito à mão: Livro: Termo de Compromisso e Posse: 1931 a 1957. À primeira página aparece em branco e sem numeração. Em seguida aparece a página 2 que é utilizada para dois fins: metade para o Termo de Compromisso que fica na parte superior e o Termo de Posse que fica na parte inferior da página.

Nele estão registrados todos os termos de compromisso e posse à partir de 29.03.1931 a 15.03.1957, quando fizeram o encerramento na pg.91, devido a precariedade do livro (apresentava folhas soltas) devendo o registro continuar no livro nº2 . Nesse período a escola era denominada de Escolas Reunidas do 3º distrito da capital em Várzea Grande. A primeira professora a assinar o termo de compromisso e tomar posse foi a normalista professora Maria Edeltrudes Freire, nomeada professora interina para uma das classes desdobradas do primeiro ano desta unidade escolar por portaria nº. 127 do corrente da Secretaria Geral do Estado, comprometendo-se o “selo” no desempenho das funções do seu cargo no magistério público. Decreto nº. 750 de 22 de abril de 1927 do Rg da inst<sup>26</sup>.

Uma peculiaridade encontrada nesse livro é que da página 2 até a página 10, os termos de compromissos são assinados pelos professores nomeados por portarias e decretos e no

<sup>26</sup> Conforme escrito no Livro.

termo de posse não consta nenhuma assinatura. A partir da página 11, em agosto de 1934 aparece à assinatura do diretor Francisco Nunes Ribeiro.

Outra peculiaridade desse livro diz respeito aos selos nele encontrado. Os selos encontram-se colados em cima da data e assinatura dos termos de compromisso. Eles podem ser assim descritos: Selo de cor verde, onde se ler na parte superior central a palavra Brasil e um pouco mais abaixo em forma de arco Estado de “MATTO” Grosso, cuja escrita ortográfica da palavra “MATO” aparece com dois “T”. Logo abaixo está escrito a palavra “SELLO” palavra cuja ortografia aparece com dois “L”. Alguns termos de compromissos também possui selos de cor vermelha, onde se lê: Educação e Saúde. Aparecem também dois selos de cor amarelo no valor de 1000 Réis onde se vê escrito em cima do valor do selo a data de “16.10.935”, se presume que seja do ano de 1935.

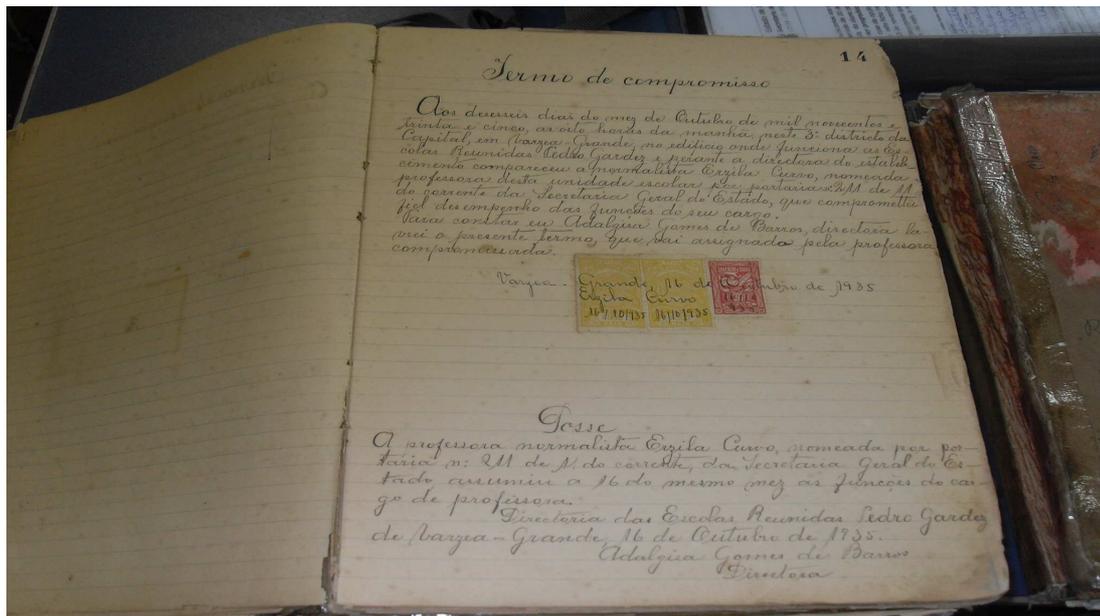
Nesse livro assinam os Termos de Posse os seguintes diretores:

1934-----Francisco Nunes Ribeiro.  
 1935-----Adalgisa Gomes de Barros.  
 1938/49-----Maria da Gloria Freire.  
 1950-----Salvelina Ferreira da Silva.  
 1951/54-----Elmaz Gattas Monteiro.  
 1955-----Maria da Gloria Monteiro Bruno (Auxiliar de diretor).  
 1955-----Josefina Andreina da Silva (Diretor substituto).  
 1955-----Maria Francisca da Silva Barros (Diretor).  
 1956/58-----Nadir de Oliveira.

Livro nº. 2 - Livro em precário estado de conservação, forrado com papel metro e plastificado. Em sua primeira página em folha bem amarelada e danificada devido ao tempo, está o termo de abertura dizendo conter 200 folhas, das quais apenas 151 folhas são destinadas aos Termos de Compromissos do pessoal docente e administrativo do estabelecimento de ensino cuja denominação nesse livro especificamente aparece como “Escolas Reunidas em Várzea Grande”. Período de utilização: (1931 a 1954)

O mesmo é datado de 23 de abril. O ano não está legível, aparecendo de forma legível só o último número (1). Quem o assina é a “Professora diretora” Adalgisa Gomes Botelho. A segunda folha está bem danificada não tendo legibilidade para uma leitura fidedigna sendo possível apenas a leitura de palavras soltas. A partir da sua terceira folha podem-se identificar melhor os registros referentes aos Termos de Compromisso.

Foto 3: Termo de compromisso e de posse 1935



Fonte: Acervo da Escola Pedro Gardés

Livro nº. 3 - O livro contém 150 (cento e cinquenta) folhas, das quais apenas 91 (noventa e uma) são utilizadas. A primeira página desse livro aparece em branco e sem numeração. Em seguida aparece a Página de número 2 cuja utilização foi dividida: metade para o termo de compromisso, na parte superior da página, e metade para o termo de Posse que aparece na parte inferior da página com a designação apenas da palavra “Posse”. Todos os registros escritos são feitos com letra manuscrita.

Livro nº. 4 - Livro em bom estado de conservação, forrado com papel pardo e plastificado. Colado à sua capa um papel branco em forma de quadrado onde se lê: “Livro de Posse” e logo abaixo ano (1972 a 1978). O seu termo de abertura o identifica como destinado aos Termos de Compromisso e Posse dos funcionários da escola.

Quem o assina é a diretora Ana Porfírio de Barros. Todas as páginas são divididas entre os termos de compromissos (na parte superior da folha) e Posse (na parte inferior da folha). Uma peculiaridade no termo de compromisso é o aparecimento de foto  $\frac{3}{4}$  colada e ao lado do texto. Sua utilização data de 1972 a 1978.

## II - Livro de Registro dos Exames do Grupo Escolar Pedro Gardés

Ao encontrar três livros “Atas” de Registro de Exames do Grupo Escolar Pedro Gardés em bom estado de conservação, mesmo aqueles que, apesar do tempo decorrido já que os mesmos se reportam às décadas de 50 e 60 (cinquenta e sessenta) ainda assim permitem que se faça uma análise de seus registros, sem que haja prejuízo de dados a serem coletados, podemos presumir a importância conferida a esse tipo de documento onde eram registradas as

informações que diziam respeito à vida escolar dos alunos. O que se pode presumir é que esse tipo de informação era muito relevante na época para que fossem preservados e sobrevivessem ao tempo, ao contrário de outros registros do cotidiano da escola, tais como diários de classe<sup>27</sup>, planejamento do professor, currículo, entre outros. Para que haja uma melhor compreensão e corroboração da minha argumentação nessa análise que procedo, chamo para sua ratificação as pesquisadoras Souza e Valdemarin (2005), quando fazem uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares:

Em geral interessadas no valor comprobatório dos documentos, as secretarias de escola mantêm cuidadoso registro da vida escolar de alunos e professores atualizando com frequência os arquivos correntes<sup>28</sup>. O mesmo desvelo não é concedido à documentação histórica, na maioria das vezes, acumulada com arquivos mortos, e aos documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica. Seu fim assemelha-se, distanciando-se apenas no tempo. Enquanto os primeiros sofrem destruição progressiva em virtude da má conservação, os segundos encontram na lixeira seu destino. Por uma espécie de seleção natural, uns e outros sobrevivem, testemunhando matizes do trabalho na escola. (SOUZA E VALDEMARIN 2005, p.21e22)

Foto 4: Livro de Registro dos Exames de alunos aprovados - 1931



Fonte: Acervo da escola

<sup>27</sup> Segundo informação da direção da escola Pedro Gardés, todos os documentos das décadas anteriores aos anos oitenta, tais como: diários de classe, planejamento de professor, entre outros, foram incinerados devido ao péssimo estado de conservação, sem nenhuma possibilidade de guardá-los ou conservá-los.

<sup>28</sup> Segundo o Dicionário de *terminologia arquivista*, arquivo corrente é “um conjunto de documentos estreitamente vinculados aos objetivos imediatos para os quais foram produzidos ou recebidos no cumprimento de atividade-fim e atividades meio e que se conservam junto aos órgãos produtores em razão de sua vigência e da frequência com que são consultados”(Camargo & Belloto, 1996, p.6)

Livro nº. 1 - Livro em bom estado de conservação. Capa dura, forrada com papel metro e plastificado. Na capa lê-se em papel branco na forma retangular e com letra manuscrita: “Livro Atas” e abaixo constam os anos de 1964 a 1966. Na primeira página consta o termo de abertura que o identifica como atas destinadas aos exames do Grupo Escolar Pedro Gardés, datado de 1964 e assinado por Maria F. da Silva Barros (sem identificação de função). O livro possui 100 folhas, das quais 95 são utilizadas. Nesse livro as mensurações do desempenho dos alunos aparecem em conceitos categorizados que os distinguia de forma enfática e contundente, forma essa que se evidenciava pela disposição em que eram registradas essas mensurações de desempenho dos alunos.

As turmas eram formadas por categoria de gênero (masculino e feminino), posteriormente aparecem turmas mistas. Em referência às mensurações de conceito ou notas estão assim dispostas: Aprovados com distinção: mensurações de notas que giravam em torno de (10,0 a 9,6), Aprovados Plenamente (9,4 a 8,0) e Aprovados simplesmente, cujas mensurações giravam em torno de (7,0 a 5,0).

Uma coisa que me chamou atenção nesse livro diz respeito à falta de registro dos nomes dos alunos que não conseguiram aprovação ou que obtiveram mensurações de notas abaixo de (5,0). Os mesmos aparecem em forma de número, sem que haja uma identificação do sujeito (nome, nota). No final da página eles aparecem como alunos reprovados e quantos são. Ao que parece servindo apenas para compor uma estatística.

Como não havia nos livros uma observação que pudesse explicar o porquê dessa ocorrência a quem eu denomino de peculiar que foi a omissão dos nomes dos alunos reprovados, aqueles cujo desempenho ficou num patamar inferior (a nota 5) mensuração essa ao que tudo indica insuficiente para que esses alunos fossem relacionados nas listas conjuntamente com os demais, pois a divisão por categoria abrangia somente os alunos aprovados conforme descrição do livro 1 do item IV. A título de esclarecimento, mas também de curiosidade indaguei a duas professoras que entrevistei e as respostas que obtive também me pareceram bem singulares.

Quando perguntei à Joana Untar, professora que estive à frente da direção dessa escola, se ela conhecia o porquê da ocorrência desse fato, a mesma responde sem titubear e esclarece:

Sabe por quê? Porque naquela época, era a única escola, não fazia transferência, não tinha necessidade de estudar o segundo grau então, não

tinha porque registrar! A partir do momento que teve outras escolas, começou a ter necessidade de transferências! Tinha que ter registro. Como que ia dar a transferência se não tivesse registro? (Joana Untar, 2009).

Quando a mesma pergunta foi dirigida a professora Jana Mussa, a resposta que obtive também pode ser considerada ainda mais peculiar, pois sua justificativa do fato sai do âmbito organizacional e envereda por questões de ordem político social. Jana Mussa também esclarece:

Na escola estudavam alunos filhos das famílias ilustres de Várzea Grande. Essas famílias tinham muito poder político e econômico e não ficava bem que os filhos deles aparecessem em listas de alunos reprovados. Não ficaria bem para eles, pois muitas pessoas poderiam ver. (Jana Mussa, 2009).

As respostas das professoras podem até parecer ou até mesmo serem singulares, mas se tomarmos como parâmetro as fontes documentais que a escola dispunha, verificaremos a falta de livros atas com os registros das transferências expedidas referentes a esse período fato esse comprobatório e que dar respaldo às respostas apresentada pelas professoras.

Livro nº. 2 - Livro de capa dura, forrado com papel metro e plastificado. Colado no plástico tem um quadrado de papel branco onde se ler: “Livro de Atas” e abaixo em outra linha o ano: (1956 a 1959).

Foto 5: Lista de alunos aprovados - 1956



Fonte: Acervo da escola

A primeira folha não tem numeração. Em seu termo de abertura consta que contém 100 folhas destinadas ao registro dos Exames Escolares do Grupo Escolar Pedro Gardés. As turmas são distribuídas por gênero. A aprovação é apresentada por categorias: aprovados com distinção, aprovados plenamente, aprovados simplesmente e os reprovados aparecem apenas como número, já que os seus nomes não são listados, diferentemente das outras categorias apresentadas. É datado de 1956 e está sob a responsabilidade da diretora Nadir de Oliveira, já que é a mesma que o assina.

Livro nº. 3 - Livro em precário estado de conservação, capa dura forrada com papel laminado e plastificado, onde se pode ler em papel branco colado: “Livro Atas” 1960 a 1963 (escrita feita de forma manuscrita sem nenhuma estética). Contém 100 fls. sendo todas utilizadas.

Em seu termo de abertura consta que o mesmo destina-se às atas dos exames finais do Grupo Escolar Pedro Gardés. Nessas atas, os resultados dos exames do grupo escolar apresentam-se por meio de três denominações ou conceitos: Aprovados com Distinção, Aprovados Plenamente e Aprovados Simplesmente.

Nele aparece também um resumo dos dados estatísticos onde consta: número de alunos matriculados, alunos aprovados, os reprovados e alunos que deixaram de comparecer aos exames. Para cada conceito utilizado aparecem mensurações ou a nota correspondente a respectiva terminologia utilizada, como já mencionada no livro nº. “1”.

Livro nº. 4 - Livro em bom estado de conservação. Capa dura e forrada com papel pardo e plastificado. Em cima do plástico tem um quadro de cor branca onde se ler: “Livro Atas”, datado de 1969 com letra manuscrita. O seu termo de abertura o identifica contendo 100 folhas, das quais 81 são utilizadas e destinadas aos Exames do Grupo Escolar Pedro Gardés. O mesmo é assinado pela diretora Eucares C. Barros.

Foto 6: Lista de alunos aprovados – 1969.



Fonte: Acervo da escola

### III - Livro de Resultados Finais:

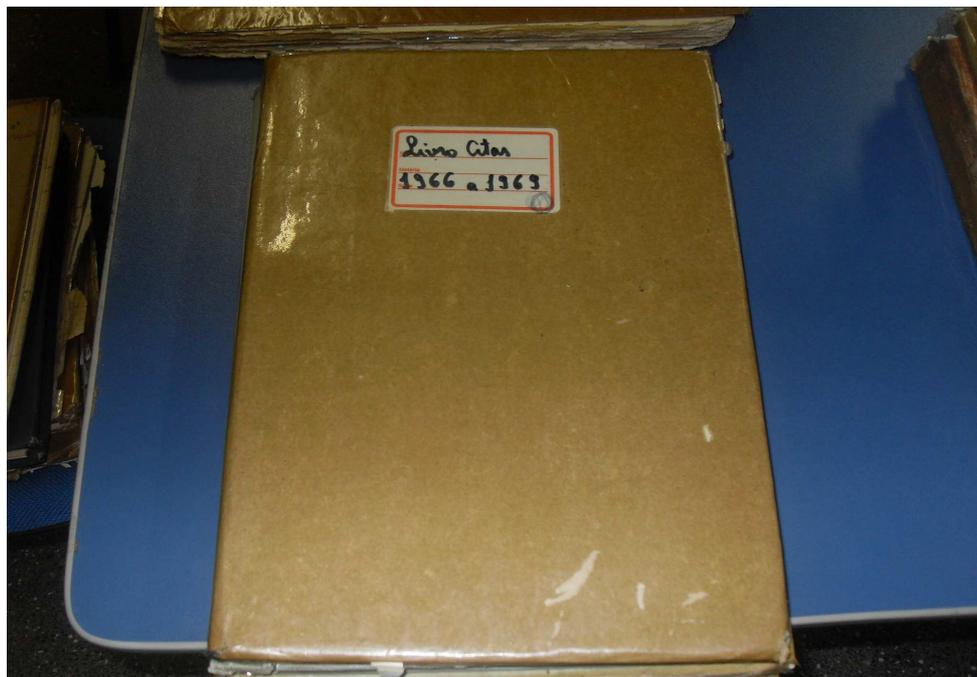
Livro nº. 1 - Livro em precário estado de conservação. Capa dura forrada com papel pardo e plastificada, onde se pode ler em papel branco colado: “Livro Atas” 1960 a 1963 (escrita feita de forma manuscrita sem nenhuma estética). Contém 100 fls. sendo todas utilizadas.

Em seu termo de abertura consta que se destina às atas dos Exames Finais do Grupo escolar Pedro Gardés. Nessas atas, os resultados dos exames do grupo escolar apresentam-se por meio de três denominações ou conceitos: Aprovados com distinção; Aprovados Plenamente e Aprovados simplesmente. Para cada conceito, conforme foi apresentado nos outros livros citados anteriormente, para cada terminologia ou conceito aparece mensurações ou notas correspondentes. Apresentam também um resumo onde constam: alunos matriculados, aprovados, reprovados e alunos que deixaram de comparecer.

Livro nº. 2 – Livro em bom estado de conservação, capa dura e forrada com papel pardo e plastificada. Colado na capa tem um papel branco em forma de quadrado, onde se ler: “Livro Atas” ano: (1966 a 1969). O livro não possui termo de abertura e sua primeira pagina aparece em branco. De acordo com o texto da primeira ata na página 1, a mesma o identifica

como destinado ao registro dos exames finais nas diferentes classes. As turmas são mistas. Nesse livro também consta o nome dos alunos reprovados, fato este peculiar em relação aos outros livros.

Foto 7: Livro Atas -1966 a 1969



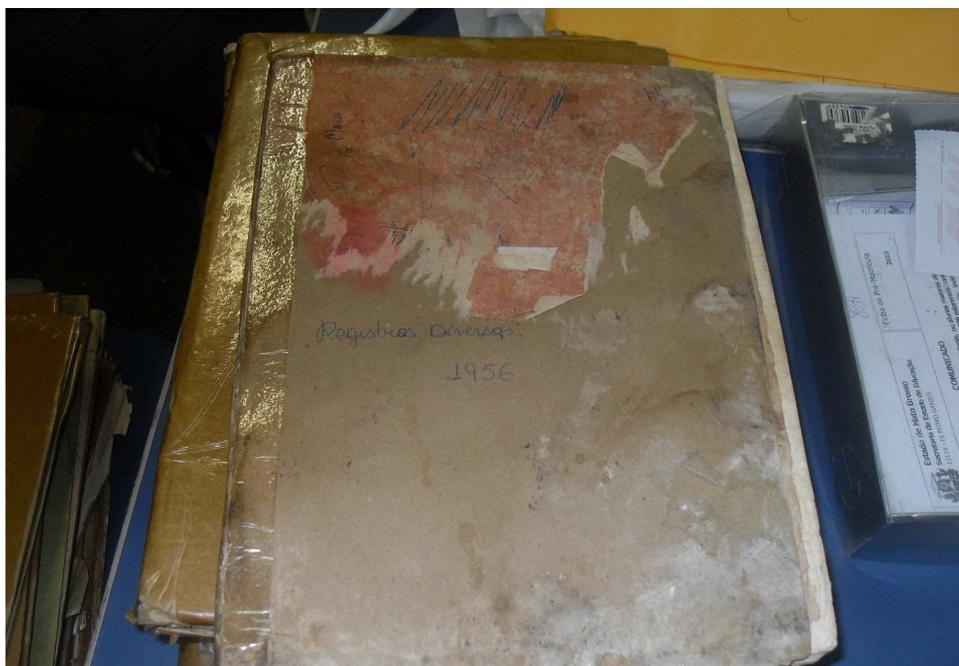
Fonte: Acervo da escola

#### IV - Livro Ata de Exames de Recuperação e Exames Especiais

Livro nº. 1 – O Livro está em bom estado de conservação. Contém 100 (cem) folhas das quais apenas 94 (noventa e quatro) são utilizadas. Capa dura, forrada com papel branco e plastificado. Escrito no papel branco com letras manuscritas vermelhas na parte superior da capa: Atas de Exames de Recuperação e Exames Especiais na parte superior do livro. O seu termo de abertura o identifica como destinado ao registro de atas dos Resultados de Recuperação Final, e Exames Especiais. Datado de 1976 e assinado pela diretora Joana Untar.

V - Livro de Registros Diversos.

Foto 8: Livro de Registros Diversos - 1956.



Fonte: Acervo da escola

Ilustração 1: Portaria 03/1968

Diretoria do Grupo Escolar "Pedro Gardés"  
 Várzea Grande, 29 de maio de 1968  
 Portaria 03/68

DELEGACIA DE ENSINO - VÁRZEA GRANDE - MT.  
 LISTO  
 DELEGADA

Usando da atribuição que me é conferida pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado juntamente com a Delegacia de Ensino desta cidade, resolvo suspender por oito dias com perda de vencimento total, a professora símbolo PPs Antonina Leite de Campos lotada neste Estabelecimento de Ensino, por motivo de expandir-se com expressões gravemente ofensivas diretamente ao Diretor do referido Estabelecimento, cujas expressões foram ouvidas por diversos membros do corpo docente.

Onde deverá ser assinada por todos, a partir desta data cumpra-se:

Juliana [Assinatura]

Mari Conceição Costa Campos  
 Lisbeth Miquelita Jones  
 Maria Telezinha de Franca  
 Luiza Martins Garcia  
 Manoel Aponteiro de Arruda.

Fonte: Arquivo da escola.

Como se pode observar nesse documento além da suspensão de alunos era comum também nesse período, a suspensão de professores que “ofendiam” seus diretores com expressões agressivas. A tolerância para esse tipo de situação parecia ser pequena: a professora perde oito dias de trabalho. Essa postura do diretor em relação à atitude da professora ao que ela chamou de “expressões gravemente ofensivas” evidencia um comportamento repressor e punitivo bem nos moldes do momento político (ditadura) pelo qual passava o país, momento esse em que foram suspensos todos os direitos civis e políticos dos indivíduos principalmente a liberdade de expressão dos “cidadãos”.

Vidal (2006) em referência a representatividade dos grupos escolares comenta:

[...] fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). Assumiu, especialmente nas quatro primeiras décadas republicanas, a posição de uma escola de verdade [...] a uma parte da sociedade brasileira, para a qual funcionou como símbolo de coesão e status. (VIDAL 2006, p.09 - 10).

Livro nº. 1<sup>29</sup> – O livro contém 100 (cem) folhas. Nesse livro consta em seu termo de abertura que o mesmo é destinado ao registro das “Portarias” do próprio estabelecimento de ensino, que neste período é denominado de “Grupo Escolar Pedro Gardés”. Quem assina como diretora é a Senhora Nadir de Oliveira.

O registro das portarias começa com o nº. 2 (dois) datada de 17/04/56 e vai até a portaria de nº. 01(um), datada de 1967. (período de utilização do mesmo livro – 11 anos).

As portarias apresentam um teor de assuntos diversificados. Dentre eles se podem citar: Dar posse aos professores; Suspensão de aluno por indisciplina; Atribuição de classe para professores; Expulsão de aluno por indisciplina; Atribuições de professores em relação a procedimentos a serem adotado no âmbito escolar (em relação ao aluno e às ações do próprio professor); Designação de horário e data de provas (exames escritos e orais de promoções finais do corrente ano); Banca Examinadora de provas (membros da banca). Pedido de licença de professor; Atribuições de funcionários da escola (porteiro e contínuos); dia e horário para curso de admissão.

---

<sup>29</sup> Embora o livro encontre-se bastante danificado, o mesmo ainda permite a leitura de seus dados, já que os seus registros apresentam uma boa legibilidade.

Livro nº. 2 - Livro em precário estado de conservação. Capa dura, forrado com papel colorido, Colado à sua capa colorida um papel branco onde se lê escrito com letra manuscrita a palavra “Ata” e o ano: 1967. Na sua primeira página, o seu termo de abertura o identifica como destinado ao registro de portarias do Estabelecimento de Ensino. Datado de novembro de 1967 e assinado pela diretora: Joselina Cruz Coelho Lanes.

Nos Livros de ocorrências diversas encontrei Portarias de punição dadas a alunos e professores que não acatassem os dispositivos de disciplina existente na escola como, por exemplo, o respeito e a obediência hierárquica.

Acredito que com essa forma de exercício do poder, procurava-se moldar os modos de viver, prevenir ações de desvios e criar noções de valores que pudessem normalizar o modelo social, em construção no interior da escola e do processo educativo. Esse exercício do poder embora acabasse estereotipando a figura do diretor de escola, na realidade o mesmo ratificava um modelo de escola pretendido da época, exercício esse que segundo Vidal (2006), visava a “organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública” (p.8).

Os Registros no Livro de ocorrências diversas assinalam, no ano de 1968, alguns problemas em relação à autoridade da diretora perante a ação das docentes, conforme pode se observar na ilustração 3 (três). Percebe-se nesse documento que essa educadora foi abordada junto à cobrança de obrigações como o cumprimento do programa, a garantia da disciplina e a obediência às orientações da direção.

No relato de Dona Joana Untar, professora do Grupo Escolar, e sujeito desta pesquisa ficam evidentes este aspecto autoritário da diretora no período em que lecionou:

A diretora era brava, chamava a nossa atenção por qualquer motivo, se faltava, além de ser chamada a atenção ainda eram descontados os dias de falta. Nos não tínhamos direito a quase nada, mas tínhamos muitos deveres. A diretora nos orientava a metodologia que devíamos trabalhar, de acordo com as instruções que ela recebia dos inspetores de ensino e aí de alguém se não cumprisse (Joana Untar, 2009).

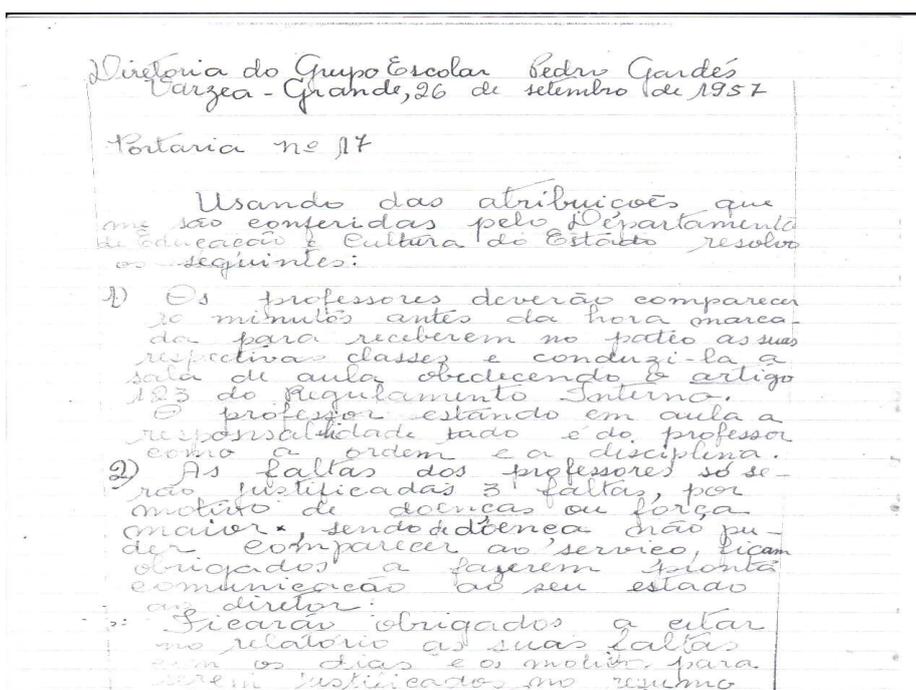
Verifiquei também que por diversas vezes, o papel das educadoras era retomado em reuniões pela própria diretora ou pelos inspetores de ensino que insistiam em explicitar de forma enfática a hierarquia que sustentava aquele modelo de escola. A figura do diretor aparece exercendo uma função constante de informar e discutir as orientações dos inspetores de ensino.

Dessa forma o comportamento demonstrado pelas pessoas que faziam parte da comunidade escolar, principalmente aquelas que ocupavam cargos de chefia, no caso específico das escolas, aparece à figura do diretor que ao adotar uma postura rígida e até mesmo inflexível no que tange a cobrança dos papéis a serem desempenhados por cada membro do grupo, postura essa que nos tempos atuais seria considerada arbitrária e até mesmo discriminatória, para aquele momento histórico essa rigidez e inflexibilidade sinalizavam uma escola organizada e eficiente.

Segundo Vidal (2006) a inovação representada pelos grupos escolares significou profundas transformações na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. A mesma reitera argumentando que:

[...] A racionalidade e a uniformidade perpassavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada dos saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e diretores de ensino. Perpassavam também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos (VIDAL, 2006, p. 28).

#### Ilustração 2: Portaria 17/1957



Fonte: Arquivo da escola.

Indicações quanto à postura, ao tom de voz, bem como em relação ao ânimo que o professor deveria apresentar diariamente em suas aulas, à manutenção da disciplina, à preocupação constante em ensinar a valorização justa das coisas, o respeito aos horários se constituíam ao que tudo indica em obrigações e cuidados da profissão docente.

Ilustração 3: Portaria 06/1956

Diretoria do Grupo Escolar Pedro Gardés  
Vazee-Grande, 3 de maio de 1956

Portaria n.º 6

Usando das atribuições que me são conferidas pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado resolvo os seguintes:

1.º Os professores devem receberem no pátio as suas respectivas classes e conduzi-las a sala de aula.  
O professor estando em aula, a responsabilidade tudo é do professor como a ordem e a disciplina etc.

2.º As faltas dos professores só serão justificadas por motivo de doenças ou de força maior, sendo assim, por doença não puder comparecer ao serviço, ficando obrigado a fazer pronta comunicação de seu estado ao diretor.

Cumpra-se  
Nadir de Oliveira  
Diretor

Cientes: Isabela Amarelina da Silva  
Lúcia Linsira Novato  
Maria Francisca da Silva  
Ana de Souza  
Ana Angéla Alves  
Jana Messa  
Ineide Ferreira de Araújo  
Maria José Soares

Fonte: Arquivo da escola.

Em quase todos os documentos encontrados no período que compreende esta investigação, as orientações mais enfatizadas eram: Respeitar e cumprir ordens da diretoria.

## Ilustração 4: Portaria 12/1979

Diretoria da Escola Estadual de 1º Grau "Pedro Garófalo"  
 Várzea Grande, 09/10/79  
 Portaria nº 12/79

Com a presente portaria, ficam cientes os senhores professores, o veto de deixarem as suas salas durante a aula para conversas com terceiros, ou mesmo colegas em outras salas de aula. Entendemos que, se tomamos tal medida e que essa forma de procedimento é contra as normas regimentais, e em consequência, trazem problemas disciplinares.

A partir desta data cumpra-se.  
 Várzea Grande, 09 de outubro de 1979.

VISTO: 09/10/79  
*Joana Untar*  
 JOANA UNTAR  
 DIRETORA

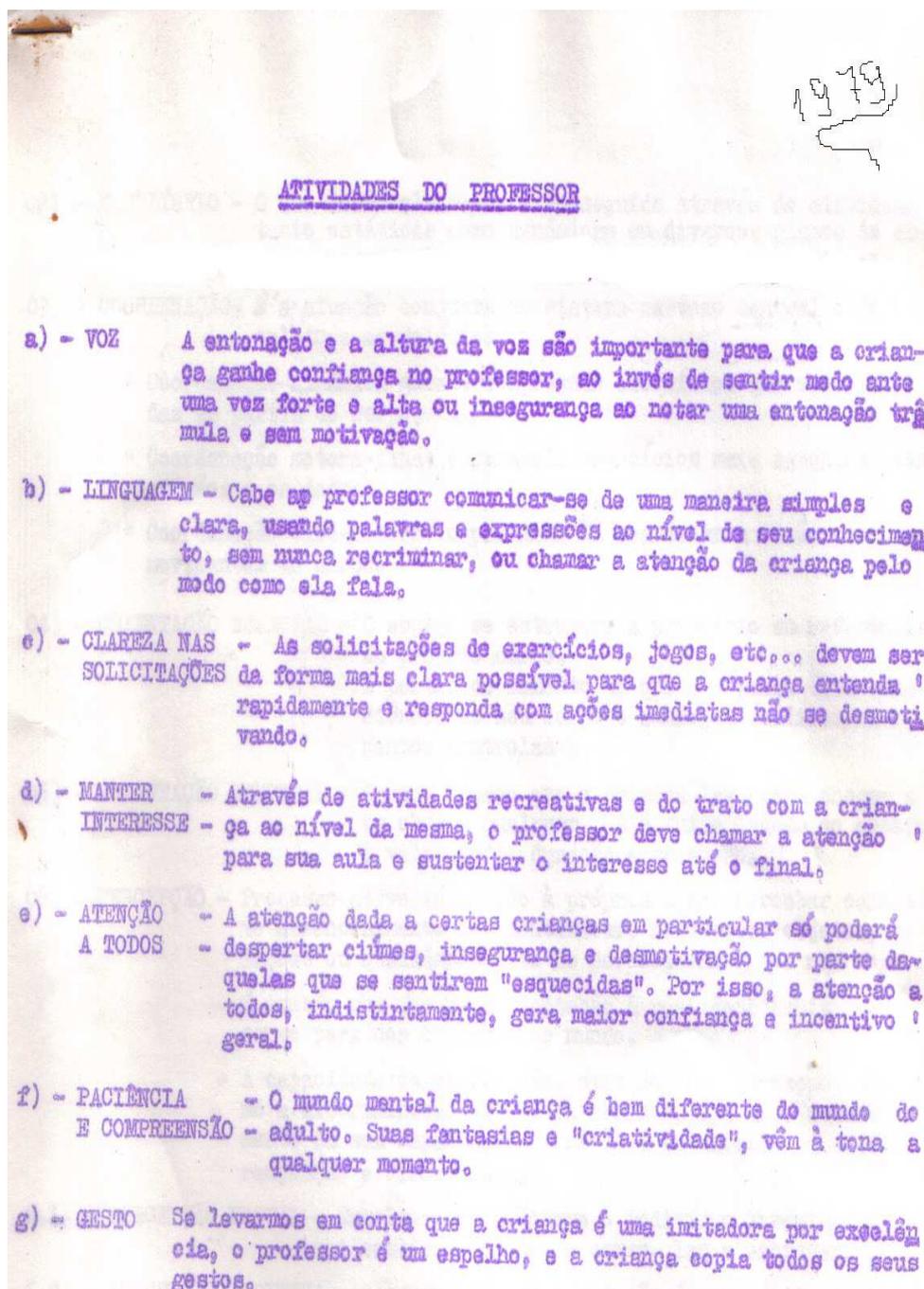
Ciente:

Odiza Batista Velasco  
 Natália de Oliveira Fernandes  
 Dalva Galdina de Barros  
 Francisca Laura P. Coelho  
 Benedita C. da Silva  
 Edith Rodrigues da Silva  
 Yara Lúcia da Costa  
 Marcilene Soares do Prado  
 Eliana Benedita Machado  
 Vasti Therra da Conceição

Fonte: Arquivo da escola.

Parece que essas orientações perpetuaram-se por muito tempo, visto que, em um documento encontrado na escola datado de 1979, com letra manuscrita, estavam registrados alguns procedimentos que o professor deveria adotar em suas aulas, como podemos verificar na ilustração 5, lembra os professores de uma responsabilidade, não podendo sair da sala para conversar com seus colegas. Parece que a prática de deixar os alunos sozinhos é antiga. Num dos livros encontrei um documento avulso entre suas páginas. Nesse documento, conforme pode se observar, há registros relacionados ao modo de tratar os alunos, bem como o tom de voz a ser usada nessas ocasiões.

## Ilustração 5: Orientação ao professor



Fonte: Acervo da escola

Esse documento, com escrita datilografada e cópia retirada em estêncil, bem nos moldes da época em que a tecnologia era representada pela máquina de escrever e mimeógrafo, foi encontrado de forma aleatória e perdido entre os registros de atas de um dos livros pertencentes ao acervo da escola.

Ao proceder à leitura desse documento observei que nele está contido prescrições de conduta em sala de aula/prática de ensino caracterizando assim o desvelamento de uma cultura escolar vivenciada nessa instituição de ensino, ainda então denominado “Grupo Escolar Pedro Gardés”.

Ainda em referência ao documento acima pode se observar também que essas atividades são postas como se fossem “receitas”. Se os professores as seguissem regidamente provavelmente os resultados seriam satisfatórios. A prescrição dessas atividades nos leva a crer que nessa concepção de ensino aprendizagem todas as crianças aprendiam da mesma forma, sem considerar individualidades.

Era a abordagem tecnicista que se fazia presente na qual a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos científicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global.

Pode-se verificar, nos documentos, que em diversos períodos o espaço das reuniões pedagógicas foi dedicado à discussão das obrigações e atitudes das professoras.

## VI – Livro de Ocorrências do Estabelecimento de Ensino.

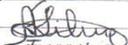
Livro nº. 3 - Livro em bom estado de conservação. Contém 100 (cem) folhas, das quais apenas 76 (setenta e seis) são utilizadas. Capa colorida e plastificada. O seu termo de abertura o identifica como destinado ao registro das ocorrências do Estabelecimento de Ensino. Datado de 1971 e assinado pela diretora Ana Porfírio de Barros.

Seu teor aborda assuntos diversos, tais como: Reunião de pais e mestres, reunião para tratar da merenda escolar, reunião para avaliação e auto-avaliação do grupo, comunicação de festa da escola, recebimento de visita e ocorrências diárias da rotina escolar (o registro era diário de toda a rotina da escola). Seu uso data de 1971 até 1993 e foi neste livro que encontrei vestígio sobre a metodologia de alfabetização do final dos anos 70 do século passado como se pode observar na ilustração 06.

## Ilustração 6: Ata nº02/79

Ata nº 02/79

Aos dez dias do mes de março do ano de um mil novecentos setenta e nove, reuniu-se em uma das salas da Esc. Est. de 1º Grau "Pedro Gardés," os pais e professores juntamente com a supervisora pedagógica, Maria Louzenil Gonçalves, com a direção da diretora Joana Untar, para esclarecimentos com referência aos problemas que surgem na escola que os pais muitas vezes ignoram ou fazem questões de ignorar. Ressaltamos que esta reunião foi única e exclusivamente para o pai dos alunos da 1ª série por ter como principal objetivo a explicação aos mesmos, a adoção das Novas Metodologias de Ensino na 1ª série, o que é, como é, e o porque da mesma. Nessa mesma reunião falou-se sobre a mudança do prédio os problemas encontrados a serem solucionados tais como: o banheiro, o pátio, a limpeza, neste último item pedido autorização ao pai para que o aluno possam contribuir na limpeza da escola, onde a aceitação foi unânime. Foi uma reunião de grandes esclarecimentos, pois houve constante participação do pai presentes. Após o devido esclarecimento, nada mais havendo a ser tratado deu-se por encerrada a reunião, e para constar, eu Auralice Ferreira da Silva, Secretária, lavrei a presente ata que vai assinada por mim, pela diretora, e em anexo relações de assinatura dos pais presentes.

  
 Auralice Ferreira da Silva  
 SECRETARIA

VISTO: 10/03/79  
  
 JOANA UNTAR  
 DIRETORA

Fonte: Arquivo da escola.

A Ata nº. 02/79 trata de uma reunião destinada aos pais de alunos matriculados na 1ª série e teve por principal objetivo explicar a eles sobre o Projeto Novas Metodologias de Alfabetização que foi adotado pela escola.

### 3.2. Projeto Novas Metodologias do Ensino

No arquivo da EEEB Pedro Gardés localizei alguns documentos que evidenciam tentativas de mudanças no que diz respeito às práticas de alfabetização no estado de Mato Grosso, e conseqüentemente no município de Várzea Grande, na década de 70 do século

passado. Nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, essas tentativas também foram identificadas, como mudança na prática de alfabetização.

Um desses documentos é o Projeto Banco de Objetivos: Projeto do MEC (Ministério da Educação e Cultura) sob a direção do então Ministro Ney Braga no governo do Presidente Ernesto Geisel. Sua elaboração e implantação data da década de 70 (1972/1974) do Século XX e ficou sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Fundamental e Coordenação de Ensino – CODEN.

Sua estrutura era assim constituída: Se dividia em duas partes: A primeira parte abria um leque que abarcava três tópicos: (A) Orientação geral que consistia da Fundamentação do projeto e visão global do projeto; (B) Desenvolvimento do projeto durante o ano de 1975 que se constituía da preparação do projeto e elaboração de planos instrucionais para 1ª e 2ª séries; e (C) Sugestões para o uso e adaptação dos planos instrucionais para o ensino por objetivos.

A segunda parte se destinava para as orientações específicas por áreas abordadas: (A) Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); (B) Ciências Físicas e Biológicas; (C) Matemática; (D) Estudos Sociais; e (E) Educação Física.

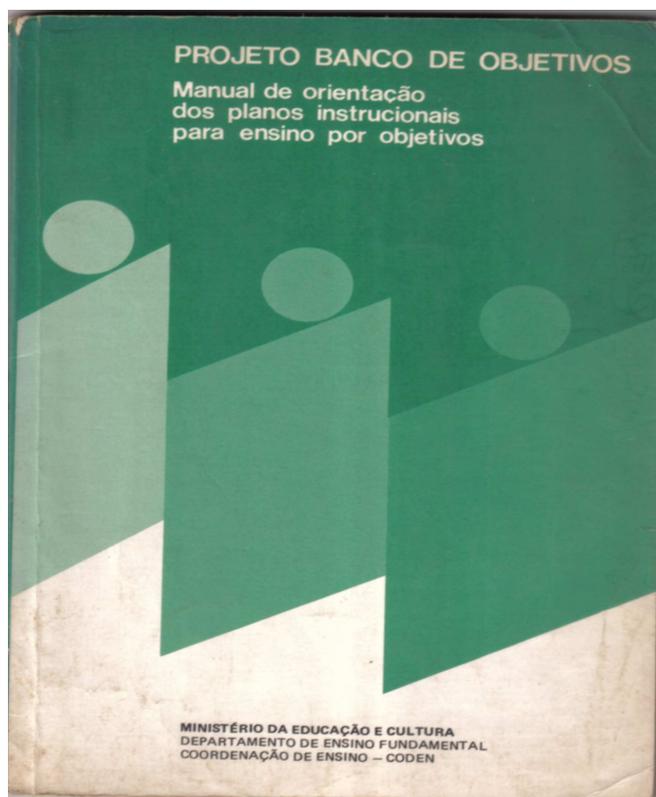
Este manual traz em seu bojo informações e orientações aos profissionais da educação sobre o currículo que se constituiu no 1º. PSEC (Plano Setorial de Educação e cultura) objeto de um projeto associado à reforma de ensino de 1º grau. O 1º. Psec previa a formação de uma equipe em nível federal para estruturar nas unidades da federação comissões capazes de planejar currículos segundo as normas da legislação em vigor e de acordo com as mais compatíveis técnicas de desenvolvimento do currículo.

A concretização desse trabalho demandou que a equipe central fosse subsidiada previamente, já que em nosso país seria a primeira vez que se definiriam os programas a serem seguidos pelos professores sem que passassem pelo crivo de nível Federal. Dessa forma foi elaborado um plano de ação, para melhor alcançar os objetivos propostos no Projeto 23 do 1º. PSEC.

No triênio de 1972/1974 foram estabelecidos os seguintes objetivos: (1) Elaboração de currículos para o ensino fundamental, pelos estados e DF; (2) definição de mecanismos de implantação, controle e avaliação; (3) treinamento de professores para o conhecimento das bases dos novos currículos; (4) preparação de material didático adequado à sua implantação. Ao final do ano de 1974, 25 propostas curriculares já haviam sido elaboradas, no entanto a necessidade de realimentação do processo de desenvolvimento de currículo exigiu do DEF a

montagem de projeto específico que permitisse, para o quadriênio seguinte, o prosseguimento do trabalho. Desta forma surge o Projeto de Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino de 1º grau, do 2º PSEC.

Ilustração 7: Manual de Orientação



**Fonte: Acervo da Escola**

O II PSEC propunha objetivos de modernização e melhoria qualitativa do ensino, a serem atingidos mediante projetos de inovação e renovação da ação educativa. Dentre seus objetivos destaca-se a dinamização dos esforços para “desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino aprendizagem” (MEC, 1974, p.47).

Segundo Persona<sup>30</sup> (1993.p.59)

[...] o subprojeto Desenvolvimento de Novas Metodologias aplicáveis ao processo ensino aprendizagem na área de ensino de 1º grau propunha, a partir de estudos e experimentação, desenvolver novas metodologias para subsidiar as unidades federadas com vistas a uma melhor aprendizagem principalmente na leitura e na escrita. Havia preocupação com a produtividade das 1ª séries e a redução dos índices de distorção idade/série.

<sup>30</sup> Rosa Maria Jorge Persona coordenou esse Projeto em Mato Grosso junto a Secretaria Estadual de Educação. Das pesquisas que esse projeto ensejou, a Secretaria de Educação pôde elaborar a cartilha "Ada e Edu" com vocabulário mais ligado às peculiaridades da região.

O Projeto Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino de Grau, do II PSEC, através de suas metas, visava permitir tanto que as unidades da Federação desenvolvessem programas capazes de corrigir os problemas diagnosticados e prioritários dos sistemas estaduais, como ao próprio Departamento de Ensino Fundamental (DEF) a buscar caminhos para realimentar, através de assistência técnica, a ação das equipes estaduais de currículo.

Em Mato Grosso, esse projeto culminou com a elaboração de uma cartilha intitulada “Nova Terra, Nossa Gente” que foi usada por professores de alfabetização. Dada a repercussão desse material a Bloch editora interessou-se por essa produção transformando-a na Cartilha “Ada e Edu”<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Essa cartilha e seu processo de constituição e circulação em Mato Grosso foram recentemente tema de objeto de estudo da professora Cancionila J. Cardoso em seu curso de pós doc. Na UFPR-PR.

## CAPITULO IV

### MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE CONTAM OS SUJEITOS

#### 4.1. Professoras, diretoras e alunos narram sua trajetória.

*Vamos fazer um acordo: não vou falar espontaneamente. Você terá que me extorquir as lembranças do passado, as coisas que testemunhei, as pessoas que conheci. Se quiser conto, se não quiser não conto. Prometo apenas não mentir...*

*Raquel de Queiroz, Tantos anos – uma biografia.*

*...nada permite retirar da testemunha a posição que ela adquiriu ao aceitar depor. Presume-se, portanto, que ela seja sincera em virtude “da posição de que fala”, resumindo-se toda a questão na maneira dessa sinceridade.*

*Danièle Voldman, A invenção do depoimento oral.*

No capítulo anterior, percorri teorias que tratam sobre as questões dos grupos escolares e da alfabetização. Tal discussão inicial se fez necessária para estabelecer conexões entre algumas características do Grupo Escolar Pedro Gardés e da prática da alfabetização nesta instituição.

Neste capítulo, procuro abordar algumas passagens do aprendizado, assim como os momentos iniciais da trajetória da alfabetização de Sarita, Jana, Joana, Zilda e Rute. Estas me prestaram informações valiosas para a realização do trabalho.

Aqui procurarei cruzar algumas informações, pois penso que no momento em que se agrega a análise documental à voz dos sujeitos é possível uma certa completude na pesquisa. A finalidade é dar suporte e sentido aos dados obtidos nos documentos encontrados, cuja característica é a objetividade diferentemente dos sujeitos que atuaram e vivenciaram essa história cuja característica marcante é a subjetividade inerente a cada indivíduo propiciando assim a construção de uma história não só contada, mas também e principalmente vivida.

Em referência à importância desse procedimento no qual são chamados os sujeitos, no sentido de agregar uma maior subjetividade à pesquisa por meio de dados que somente os indivíduos que vivenciaram poderiam contribuir é que chamo Pérez (2003) quando explicita:

A subjetividade se contrapõe à construção ideológica de identidade-mesmidade. Na subjetividade o sujeito constrói formas e sentidos à experiência, o para si, expressa o seu modo singular de entender e se

posicionar no mundo, uma forma peculiar de internalização dos artefatos culturais disponíveis (PÉREZ, 2003. p. 127).

Quando se fala em dar voz aos sujeitos estamos falando implicitamente da História Oral, momento integrador e tão importante instrumento para análise na pesquisa histórica.

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerado uma limitação, mas hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo e percepções de como um modo de entender o passado é construído, processando e integrando à vida de uma pessoa. (CRUIKSHANK, 1998, p.156).

Segundo Meihy (2005) nos dias atuais a história oral já se tornou parte integrante das discussões sobre a função do conhecimento social e atua em uma linha que questiona a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais. Ainda reitera ao explicitar que,

[...] a história oral hoje é parte inerentes dos debates sobre tendências da historiografia contemporânea ou da história do tempo presente. Como pressuposto, a história oral implica numa percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que marca a história oral como história viva. (MEIHY, 2005, p.19)

Partindo dessa premissa, é nesse momento que se dão vozes aos sujeitos da pesquisa por intermédio das análises de suas falas e por meio dos relatos de suas vivências que subsidiarão a pesquisa numa melhor compreensão dos fatos ocorridos, descritos, registrados nesses documentos e preservados embora haja a ação do tempo. Entendendo-se aqui esses “documentos” numa concepção conceitual de Mortatti (2000), quando faz referência a terminologia “documento” que diz que “dado ao seu caráter emblemático, tais documentos, permitem, enfim, melhor apreender a simultaneidade entre sentidos descontínuos e continuidade do movimento, entre as temporalidades múltiplas que neles coexistem”.

Sob esta ótica “Documento” é entendido como:

Uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio, e o que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. Trata-se de um esforço das sociedades em construir certa imagem de si (LE GOFF, 1994, pp. 547-548).

Daí a preferência da história oral por essas histórias silenciadas, esquecidas, ou seja, histórias que não foram reconhecidas como história oficial, que não se constituem em documentos, mas em signos, que não nos apresentam argumentos, mas sentidos. Histórias que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos.

Foucault (1999) entende que:

[...] acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência e dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais, não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 1999, p.57-58).

Essa concepção, acerca do significado de acontecimento, é um desafio em apurar o olhar do pesquisador, neste caso o meu, no sentido de compreender essa materialidade das práticas cotidianas.

Assim, ao compartilhar os acontecimentos do cotidiano escolar, mergulhamos nas memórias cotidianas, para delas extrair um pensar sobre esse espaço-tempo

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com 'os fragmentos do pensamento' que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazer à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado - mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. O que guia esse pensamento é a convicção de que, embora vivo, esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas 'sofrem uma transformação marinha' e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos - como 'fragmentos do pensamento', como algo 'rico e estranho' [...] (HANNAH ARENDT, 2003, p. 176).

Essa articulação entre os acontecimentos do cotidiano escolar e a memória é uma estratégia importante à construção de uma nova forma de pensar práticas pedagógicas na busca de superar o tradicionalismo que tem orientado as práticas curriculares da alfabetização.

## 4.2. Alfabetização: Escola e memória.

Antes que se possa efetivamente começar a triangulação de diálogo entre essa pesquisadora, seus sujeitos de pesquisa e os autores que darão respaldo aos resultados das análises realizadas torna-se necessário que se possa esclarecer que os sujeitos dessa pesquisa embora tenham feito parte da história dessa instituição, os mesmos não foram contemporâneos, já que tenho sujeitos de pesquisa que ainda freqüentaram essa escola quando ainda com a denominação de Escolas “Reunidas Pedro Gardés” em 1931 até chegar a outros sujeitos que estudaram quando sua nomenclatura passou a denominação de Grupo Escolar Pedro Gardés em atendimento a uma política de pesquisa que devido a longevidade como membro integrante dessa história, dista um tempo maior em relação a nossa contemporaneidade e que justamente pela peculiaridade desse fato nos possibilitará traçar um perfil da instituição desde os mais longínquos períodos de sua ação” formadora”. Entendendo-se formação, nos moldes vigentes de uma escola pública da época.

Durante as entrevistas algumas questões iam se delineando em meu pensamento como forma de analisar as riquíssimas narrativas encontradas nas falas dos sujeitos entrevistados. As respostas que mais me chamaram a atenção foram relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Certamente muitas dessas questões não serão respondidas, mas elas direcionam a busca desse estudo em olhar para esses sujeitos e procurar entender a partir de seus relatos como constituíram seu percurso de escolarização, principalmente no que tange a alfabetização.

Ressalto que as narrativas dos entrevistados são fontes riquíssimas de dados durante a realização das entrevistas. Como meio de organização dos dados para análise, estabeleci alguns eixos de discussão para que se possa ter uma construção de idéias por meio das reflexões e questionamentos apresentados pelos depoentes. Cada detalhe dos modos de vida desses sujeitos tem a ver com a sua história de escolarização.

Nos depoimentos notaremos que na biografia desses sujeitos, a cartilha, embora a maioria não se lembre do título, e a punição característica da educação tradicional vão permear todas e em grande parte essas histórias.

Jana Mussa freqüentou o 1º ano na década de 1940. Ao começar a responder à questão que norteia a pesquisa: onde, quando e como foi alfabetizada, suas primeiras lembranças

remetem-se a idade com que cursou o primeiro ano, sua prontidão naquele período e de sua primeira professora. A educadora inicia assim o relato

Comecei a estudar com sete anos, naquele tempo não aceitava com menos idade. Eu gostava de estudar, gostava da professora do primeiro ano. Ela se chamava Tarcina. Quando entrei no 1º ano eu já sabia ler e escrever, mas um pouquinho, porque minha irmã mais velha sempre me ensinava em casa. Sabia o alfabeto, escrever meu nome. (Jana Mussa, 2009).

Essas primeiras lembranças obviamente não são ocasionais, pois ao relembrar as experiências do passado, o fazemos a partir do momento presente em que vivemos. Essa ação requer muito esforço, como afirma Bosi (1995, p.55), “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”.

Sarita Baracat ingressou na escola no final da década de 1930, mais precisamente no ano de 1938. Ao lhe perguntar onde, como e quando foi alfabetizada, nos diz que foi aos sete anos de idade, que segundo ela era a idade em que todos começavam a freqüentar a escola naquela época. Embora as professoras Jana e Sarita sejam contemporâneas, a professora Sarita diferentemente da professora Jana, que afirma ter aprendido a ler em casa, é firme e objetiva ao dizer que aprendeu a ler na escola. Em suas reminiscências assim nos relata:

Na escola, estudei o Primeiro Grau. Antes era “Escola Reunida Pedro Gardés” aqui em Várzea Grande. Com sete anos. Naquela oportunidade nós tínhamos o primeiro ano A, B e C. Quem era assim inteligente fazia os três num ano só. A partir daí quando passei para o segundo ano, eu comecei a ler já. Apreendi no primeiro ano. (Sarita Baracat, 2009)

As impressões de Sarita em relação ao aprendizado da leitura e da escrita se mostraram uma experiência prazerosa. Ao ser convidada a relatar essa experiência a assim se expressa:

Eu tive uma experiência muito gratificante que a minha professora do primeiro ano A, B e C era professora Ercília e ela tinha uma letra linda e eu consegui imitar a letra dela, então eu adorava a professora porque ela tinha um carinho especial com os alunos principalmente, com a gente e comigo! Eu procurava me esforçar, eu sou filha de pais Sírios... Que são rigorosos no tratamento com os filhos! Exige mesmo que a pessoa, que o filho estude que se dedique (Sarita Baracat, 2009)

Esta lembrança me remete a Julia (2000) quando este comenta que, “[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que

ela mantém a cada período de sua história, como o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (2000, p. 10).

Aprender a ler e a escrever, foi para Zilda uma experiência de solidariedade, que se constituiu numa aprendizagem significativa, afetivamente implicada com o prazer, com a liberdade, a brincadeira, com a alegria e a leveza que só crianças ensinando a crianças possuem.

Eu comecei a estudar mesmo, a freqüentar uma escola com mais de oito anos de idade. Nós morávamos num sítio, meu pai contratou uma senhora, não era nem professora e nem da área educacional. [...] Ela (a professora) procurava fazer uma aula assim dentro dos padrões convencionais, tinha uma mesa grande e a gente sentava... todo mundo ali em torno e brincávamos muito com ela apesar dela não ser da área da educação [...] Então a gente começou a alfabetização ali! Nesse ritmo de muita tranqüilidade, muitas brincadeiras, corridas e pescarias com ela, enfim, maravilhoso não me esqueço! E eu me lembro disso hoje, da riqueza que foi! Não havia tédio na sala porque era na sala da casa dos meus pais, ali chegava gente, entrava, saía meu pai com os funcionários passava pelo meio, enfim era aquele ambiente de movimento e aquilo terminava não incomodando a gente! (Zilda Leite, 2009)

Ao lembrar essa época, Zilda, reelaborou e atualizou os acontecimentos da sua primeira experiência com a alfabetização, que para ela “[...] foi um processo extremamente interessante! Extremamente rico!”. (Zilda Leite, 2009).

Pode-se dizer que essa professora parecia oferecer as crianças o que elas mais realmente necessitam. Segundo Freinet (1973) é necessário: "Demos-lhe ar puro, alimentação sã, espaço para brincar; vigilantes bem preparados e veremos como a criança se recompõe e desabrocha [...]" (p.75).

Ao lembrar esse período, tão marcante para ela, o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduziram-se em formas de ser e viver. Lembranças de sua história, quase que apagadas da memória foram revisitadas transformando-se em “paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem” (PÉREZ, 2003. p 127).

Eu achava interessante quando ela (a professora) falava, olha no próximo ano vocês já vão para a cidade e lá é tudo diferente e vocês vão aprender até a fazer problemas! Na época era uma palavra estranha para mim! Eu pensava muito na história do problema! (Zilda Leite, 2009).

No entanto, como “nem tudo são flores” ao sair do sítio e vir estudar em Várzea Grande, Zilda relata deixando transparecer em sua voz e também em seu olhar, certa decepção

Quando eu cheguei ao Pedro Gardés ainda era aquela fase de 1º ano A, primeiro ano B e logo a professora percebeu que eu poderia ser promovida. Eu achei ótimo porque eu já não agüentava mais aquela história de alfabeto e ta, ta, ta! Porque eu já sabia aquilo! Quando eu fui para a outra turma, era a professora Rosanete. A professora Rosanete disse: olha agora daqui a alguns dias nós vamos aprender “problema”! Eu levei um susto tremendo! Nossa agora sim! Mas, quando a professora começou a escrever o problema eu pensei ah! Mas é isso que é problema? Veio uma decepção enorme com a escola! Porque eu achei que problema era uma coisa extremamente importante! Ela começou com probleminha, aquela coisa de início da alfabetização mesmo. Aí eu fiquei, ah! Eu tenho que voltar lá para o sítio, pois aquela professora vai dar conta de me ensinar coisas mais importantes! (Zilda Leite, 2009).

Além disso, aquele ambiente onde estava acostumada a viver em liberdade, ou melhor, em aprender com liberdade foi trocado por uma

[...] sala de aula convencional. Ficar quatro horas dentro de uma sala de aula saía naquele intervalinho rápido de dez quinze minutos e aquela história do problema que deu aquela decepção, eu fiquei extremamente desgostosa com a escola! Tanto é que estudei na escola Pedro Gardés de dois a três anos, mas sempre fazendo comparação com que era lá no sítio e essa escola muito fechada. Muito formal! Aquela disciplina rígida! Aquilo me chocou! Lá no sítio nós tínhamos aquele sistema bem aberto de estar andando pelo campo, ir ao rio, fazendo tudo com liberdade, e no período da tarde a gente saía com ela (a professora), era aquela aventura! Íamos caçar frutos silvestres pelos campos, tinham muitos naquela época! (Zilda Leite, 2009).

Percebe-se nos relatos de Zilda (2009) que a escola da zona rural era um espaço agradável e, que a aprendizagem acontecia em um ambiente estimulador, alegre, colorido e barulhento. Neste ambiente, segundo a entrevistada, “era mais prazeroso aprender e contribuía muito mais com nosso desenvolvimento e com a nossa aprendizagem do que aquelas aulas entre quatro paredes”.

Este ambiente da zona rural assemelha-se muito ao trabalho desenvolvido por Freinet, pois para ele “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). Para o autor as condições do ambiente externo desempenham um papel fundamental para a aprendizagem “Desde que as condições exteriores sejam favoráveis à germinação, há uma força que desperta, cresce, agita o pão de trigo, que começa a escala para o esplendor do seu servir” (Freinet, 1998, p. 18).

As experiências vividas e registradas pela Professora Joana Untar em referência à escola e ao aprendizado da leitura e da escrita apresenta uma dualidade, pois a mesma demonstra ter sido uma experiência de desprazer ao referir-se ao aprendizado da leitura e da

escrita, mas situa a escola como um lugar prazeroso onde encontraria seus colegas para brincadeiras. Ela faz o seguinte relato:

Foi aos seis anos de idade, porque naquela época não tinha idade fixa para começar a estudar, então eu comecei com seis anos. Eu gostava da escola porque lá tinha alunos, colegas para brincar! Não de estudar! Naquela época principalmente a família, os pais diziam: se você não fizer isso, você vai para a escola, vai ter que estudar. A gente tinha o estudo como um castigo, como uma punição! Então eu não era muito de estudar por isso! (Joana Untar, 2009)

Ainda como se deu sua aprendizagem da leitura e da escrita assim explicitando:

Eu aprendi a ler com muita dificuldade no segundo ano, não tinha segunda série antigamente, era segundo ano e não gostava de jeito nenhum principalmente de ler! Eu lia porque tinha que fazer por obrigação, mas eu não gostava muito não! É porque naquela época tinha primeiro ano! Eram três anos de primeiro ano e daí que ia para o segundo ano. (Joana Untar, 2009).

Convidada a lembrar a forma como a professora ensinava, a depoente traz algumas lembranças à tona

Na escola a professora Tarcina fazia leitura da cartilha, eu não lembro o nome da cartilha, mas todo o dia tinha leitura. Depois que ela lia passava no quadro mandava copiar no caderno, depois lia mostrando com régua no quadro. Não tinha livros de historinhas, era só a cartilha. Cada aluno tinha uma cartilha, os pais que compravam. A professora dava o nome e eles compravam. Para ensinar a professora tirava palavra assim... Palavras da lição do dia e mandava formar frases, tinha dia que era separação de sílabas (Jana Mussa-2009).

Percebe-se que a forma de alfabetizar da professora Tarcina tendia a reproduzir um modelo presente nas cartilhas de alfabetização, no qual trabalhavam com frases e palavras isoladas, fora de um contexto real, impossibilitando, entre outras coisas, a produção do sentido pela aluna.

No entanto, a maneira como a professora de Zilda trabalhava na sala de aula revela que se acredita ser o processo da construção do conhecimento e como ele se processa. “No sitio, nós começamos pela alfabetização através do alfabeto mesmo, as letrinhas, os numerais”. [...] ela ensinava meio que pela **intuição**<sup>32</sup> (Zilda, 2009).

---

<sup>32</sup> O grifo é meu.

Zilda não está se referindo ao Método Intuitivo propriamente dito, mas é possível perceber, certa semelhança na forma como a professora de Zilda ensinava, mesmo que inconscientemente, com o mesmo, pois usava um processo diferente para a prática de leitura e escrita. Segundo Faria Filho (2003, p.144), “o método intuitivo leva em consideração a atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem”. Nesse sentido, pode-se dizer que a professora usava o método intuitivo porque propiciava aos alunos a observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos desenvolvendo assim a educação dos sentidos.

Nos dizeres de Zilda a forma de aprender no sítio se contrapõe ao aprender privatizado e monopolizado da escola formal, ou seja, do Grupo Escolar Pedro Gardés.

“Era aquela coisinha: formar frases, perguntas e respostas Não havia uma abertura, não havia criticidade mesmo!” (Zilda Leite – 2009).

Pode-se dizer que não havia o respeito e a valorização do conhecimento que a criança carrega consigo e sua livre expressão de opiniões. Neste sentido caberia a professora:

Ajudar a criança, manter nela o desejo e a necessidade do trabalho, deixar que seja ela a interrogar e a pedir conselhos, e arranjos as coisas de maneira que lhe faça o bem... e, triunfante, possa admirar o resultado do próprio esforço (FREINET, 1973, p. 80).

Para Freinet, é inútil os professores acharem que a escola é um universo fechado para transmissão da cultura acadêmica, e necessário fazer da escola um espaço aberto para todas as riquezas do mundo Como postula Freire (1996.p. 79)

A verdadeira educação [...] se funda em processo de conhecimento, em que os sujeitos envolvidos investem sua capacidade de conhecer no objeto passível de conhecimento que os mediatiza. O educador-educando, dialógico, problematizador, entende o conteúdo programático como a devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos que sua comunidade (alunos e familiares) lhe entregou de forma desestruturada.

Diante do exposto, é possível dizer que aprender, para Zilda, só “faz sentido com referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p.72).

Além disso, aprender é também “(...) uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p.68).

Depois suas viagens pelas lembranças a remetem às disciplinas, rememorando suas dificuldades enfrentadas em Português como nos relata “o português era mais difícil... Por isso eu sempre gostei mais da matemática” (Jana Mussa, 2009).

Para Zilda o Português também era mais difícil

As disciplinas naquele tempo era Português e Matemática. Mas eu gostei mais da matemática. Porque o português era mais difícil. As aulas eram divididas assim: faziam o português na entrada e depois do recreio faziam à matemática. Também tinha dia de caligrafia, às vezes na sala às vezes como tarefa nós fazíamos e levávamos para corrigir. Era um treino, para que não saíssemos das linhas (Zilda, 2009).

Ao rememorar sua alfabetização, Zilda trouxe à tona momentos significativos de aprendizagens matemáticas de sua infância, caracterizando assim um relato de suas memórias de alfabetização, bem como de suas memórias de escolarização.

Rute Leite, também demonstra sua preferência pela matemática.

Eu gostava de matemática e Língua Portuguesa, eu não gostava de história para decorar, tinha o ponto, tinha que passar a limpo no caderno. Quando você fazia prova, até as vírgulas tinham que ser igualzinho! Não permitia você extrapolar daquilo lá! Não desenvolvia o raciocínio da criança. (Rute Leite, 2009)

As disciplinas escolares são mencionadas de maneira genérica pelos sujeitos, não sendo pensadas como representações de saberes. Seus relatos parecem demonstrar que estes resistiam a aprender aquilo que não compreendiam. Charlot (2000) afirma que para aprender “é preciso também entender.” (2000, p. 60)

Se o aluno não compreende o que lhe é explicado/proposto, ele provavelmente não se interessará mais pela disciplina, que passa a ser estudada somente na medida em que lhe permita passar de ano.

Dessa forma, há a hipótese de aprender e saber, sem compreender. Concluiu Charlot (2000, p. 60) assim, que “[...] dito de outra forma, trabalhar na escola implica para uns que se aprenda e para outros que se compreenda.”.

Talvez, essa dificuldade em Português seja porque a alfabetização se iniciava, de acordo com Vidal (2003, p.501) “A partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, iniciava-se o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases”.

E também, porque a escrita, se restringia a cópia e a caligrafia que enfatizando o desenho correto das letras. Segundo Vidal “A importância de desenvolver a “boa escrita” era realçado pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso a sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao aluno hábitos de ordem, asseio e disciplina mental” (1998, p. 23).

Quanto à avaliação, no período em que os sujeitos fizeram a 1ª série é nítido em seus relatos, que os professores a entendiam como provas de exercícios. Estas eram aplicadas mensalmente e no final do ano. Não compreendiam a avaliação como um processo amplo da aprendizagem, indissociável do todo, que envolve responsabilidades do professor e do aluno. Afastavam dessa forma, a avaliação de seus verdadeiros propósitos, de sua relação com o ensinamento, de seu aspecto formativo.

A avaliação naquela época era prova todo fim de mês, prova mensal. A professora corrigia o português aí punha a nota do português, corrigia a matemática. Às vezes tinha alguma coisa de história e geografia depois somava todas as notas e dividia se era quatro notas dividia por quatro a nota. Essa era a nota do boletim naquela época era boletim [...] (Jana Mussa, 2009).

Segundo relatos dos sujeitos dessa pesquisa, a avaliação do aproveitamento era quantitativa e qualitativa, com a realização de verificações mensais, semestrais, provas finais. Também eram valorizados os hábitos e atitudes dos alunos, ou seja, “era contado o comportamento em sala de aula, se o estudante estava atento ou não, tinha também o peso do comportamento” (Sarita Baracat. 2009).

No depoimento de Rute, embora tenha estudado em época distinta a de Sarita, percebe-se uma grande semelhança sobre a maneira de avaliar. Para ela a avaliação começava

Desde quando você entrava. Observava as carteiras, se você riscasse as carteiras, isso influenciava na nota, por você está riscando carteiras. Se você estava limpinho, não importava se a roupa era velha, mas se a roupa estivesse bem passadinha. O professor exigia da gente! Se jogava papel no chão...! Era avaliado! Tinha a pontuação dos cadernos. Participação não tinha, pois, o que o professor falava você... Falava uma coisa, o professor mandava você calar a boca! (Rute, 2009)

Os critérios de avaliação eram variados. “Prova era mensal. Fazia prova mensal e tinha prova no final do ano também, para poder passar para a série seguinte” (Sarita Baracat, 2009), os alunos eram avaliados em cada disciplina em grau e maturidade e os pais eram informados do aproveitamento através do boletim escolar.

Cabe ressaltar que, os estudantes eram submetidos tanto a provas escritas quanto provas orais, e os exames eram sempre observados por uma banca examinadora previamente nomeada pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado.

Era prova escrita e oral. Nós éramos sabatinados, por exemplo, na matemática, era aposta tinha palmatória, errava levava o bolo como nós dizíamos, era palmatória mesmo, sabatina. Mas a prova fazia prova escrita e oral (Sarita Baracat, 2009).

No que diz respeito às notas, esta era dada através de conceitos. A cada conceito atribuía-se uma determinada nota. Vejamos:

- ✓ Aprovado com Distinção – equivalia a nota dez;
- ✓ Aprovado Plenamente – equivalia a notas entre oito e nove,
- ✓ Aprovado Simplesmente – equivalia a notas entre seis e sete.

Para Zilda a avaliação naquela época “era extremamente injusta! Extremamente injusta! Porque nós passávamos o ano inteiro trabalhando, fazia prova aí descartava todo esse processo e nós fazíamos a prova final que valia para tudo” (Zilda, 2009)..

De modo geral pode-se dizer que a avaliação na época em que meus colaboradores estudaram servia para classificar, castigar, definir o destino dos alunos de acordo com as normas escolares. Tinha função seletiva, de exclusão que costumava rotular os “menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar” e muitos outros termos parecidos.

Uma avaliação que segundo Luckesi (1999), é a avaliação da culpa onde as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos em que os desempenhos são comparados e não objetivos que se desejam atingir.

Dentro dessa perspectiva se pode afirmar que essa forma de avaliação se enquadra e apresenta características de uma Pedagogia liberal tecnicista que apareceu nos Estados Unidos na segunda metade do Século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Nela o homem é considerado um produto do meio, numa concepção comportamentalista. Sua consciência é

formada nas relações acidentais que ele estabelece com o meio ou controlada cientificamente por meio da educação, possibilitando assim uma previsão de resultados de determinadas abordagens em relação ao homem produto final.

Na tendência liberal tecnicista a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global. Seus conteúdos de ensino (currículo) são as informações, princípios científicos, leis etc, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. “É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento que pode ser observado, os conhecimentos decorrem da ciência objetiva”.(LUCKESI,1994,p 60-61).

A educação funciona no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando com o sistema produtivo de forma direta. Para uma melhor viabilização emprega a ciência da mudança de comportamento. Sua meta é produzir indivíduos “competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO,1989, p.290).

A prática escolar nessa pedagogia teve como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

Quando perguntei sobre a forma como suas professoras encaminhavam o ensino da leitura e da escrita e, se os dois processos se efetivavam simultaneamente ou havia a priorização de um deles, relataram que, embora tenham freqüentado a escola em décadas diferentes os procedimentos não diferiam muito. Todas afirmaram que havia leitura, em alguns casos diariamente, mas com uma ênfase maior na escrita.

A professora Zilda ao se referir à leitura nos relata

Tínhamos leitura! Assim, não dias estabelecidos, toda quarta toda quinta! Não era isso. Às vezes tinha semana que nós tínhamos leitura duas, três vezes por semana! O que tinha muito era cópia! Cópia! A professora passava na lousa e nós copiávamos!

Em relação à valorização que era a dada escrita tornando-a uma atividade prioritária e rotineira nas salas de aula, Zilda enfatiza:

A professora valorizava muito a escrita! Era a escrita! Era a Escrita, sem dúvida nenhuma! E não se percebia, eu posso até estar enganada, algo tão

distante! A compreensão do texto, porque fazia uma interpretação de texto extremamente mecânica, superficial! A gente não extrapolava daquilo! (Zilda, 2009).

No relato de Joana fica ainda mais explícito a ênfase dada à escrita quando pergunto se a leitura era uma atividade de todos os dias. Ela assim nos informa:

Era meio difícil, pois a maioria não sabia ler e não se dava ênfase para a leitura! Dava-se ênfase de passar os ensinamentos como antigamente! Era principalmente separar sílabas, fazer ditado, passar ponto para você decorar para depois...! (Joana Untar, 2009).

A Professora Rute também informa que a atividade mais valorizada em sala de aula era a escrita, mas, diferentemente das outras depoentes, faz uma ressalva ao enfatizar que a leitura era uma atividade diária. Rute afirma:

A escrita! Era quadro negro! Primeiro era uma cópia, outro dia era ditado e dentro desse texto tirava o exercício. Mas batia muito em redação. Muito! Na verdade era descrição! Cada aluno fazia a sua. Olha, a leitura tinha todos os dias! Tinha uma cartilha na escola nessa época! Essa cartilha você tinha que zelar, pois passava para outra pessoa de um ano para outro. (Rute, 2009).

Os relatos das professoras ao deixarem clara a priorização da escrita sobre a leitura me remetem a Olson (1997) quando o mesmo ressalta o que chamou de “ubiquidade” da escrita. Ele explicita que,

[...] uma característica importante das sociedades modernas é a ubiquidade da escrita. Quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada. [...] analogamente, entre nossas habilidades mais valorizadas está a capacidade de usar textos escritos, nosso domínio da escrita e da leitura. (OLSON, 1997, p.17).

Ao que tudo indica essa escola ao priorizar as atividades de escrita situando a leitura, num plano mais secundário, deixa transparecer que creditava em uma superioridade da escrita com relação à fala. .

Sua forma de encaminhar a alfabetização (leitura e escrita) a situa no que Olson (1997) chamou de uma das crenças ou pressupostos profundamente aceitos e amplamente compartilhados a respeito do domínio da escrita. Ele comenta aspectos da crença na superioridade da escrita em relação à fala e explicita:

[...] esta última é vista como propriedade do povo, “solta e desregrada”. [...] já a escrita é considerado um instrumento de precisão e poder. Ler a transcrição da própria fala é uma lição de humildade, a tal ponto que a fala está repleta de hesitações, agramaticalidades, falsos começos e infelicidades. Nas ocasiões públicas importantes, a fala é previamente escrita – planejada, composta e corrigida – para alcançar seu objetivo de dizer precisamente o que se quer e, no entanto dar a impressão de sinceridade e espontaneidade. Aprendemos a escrever, em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos. (OLSON, 1997, p.20).

Se analisarmos o posicionamento da escola verifica-se que essa crença na superioridade da escrita nada mais é do que o reflexo de uma postura adotada coletivamente pela nossa cultura ocidental.

Se essa forma de pensar a escrita era tão arraigada que chegava a atingir dimensões continentais pode-se supor que essa instituição de ensino cujo objetivo principal naquela época era o ler, o escrever e o calcular embarcassem nesse inconsciente coletivo e também desse à escrita o “status” a ela conferido, permitindo que se integrassem às demais instituições formadoras de indivíduos letrados.

Em relação a essa atitude ou postura coletiva, Olson (1997) enfatiza que essa forma de pensar ou mais precisamente de agir começou a se desfazer nas últimas décadas do século XX. Ele assim se expressa:

[...] No ocidente, durante cerca de trezentos anos baseamos nossa crença na superioridade cultural sobre nossos ancestrais pré-alfabetizados, assim como sobre nossos vizinhos não ocidentais no acesso que temos a um simples artefato tecnológico, a escrita alfabética. [...] Nos últimos vinte anos essa perspectiva confortável começou a se desfazer. [...] E os estudiosos ocidentais verificaram que a retórica da escrita excede em muito a validade do que tem sido alegado. Com efeito, provas começaram a acumular-se mostrando que nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições – são, na verdade, mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo. (OLSON, 1997, p. 18, 19).

Se fizermos uma reflexão mais acurada desse fato, pode-se dizer que essa forma de pensar a escrita parece vigorar até os dias atuais, embora estejamos em pleno século XXI, mesmo num século onde a tecnologia têm tido avanços extraordinários, ainda se pode perceber que invariavelmente continuamos a adotar mesmo que inconscientemente formas de pensar a escrita que não diferem muito da forma como essa escola se colocou frente aos saberes que considerava prioritário, à ênfase na escrita, mesmo que não se admita clara e

explicitamente, esse fato fica evidente quando os indivíduos deixam transparecer o que pensam e por consequência na forma como agem com relação à linguagem escrita

Ainda em referência à escrita, todas as entrevistadas mencionam que fizeram uso de caligrafia enfatizando a importância de uma escrita organizada e esteticamente bonita, principalmente naquela época em que a maioria das mulheres escolhia como ofício profissional o magistério, muitas vezes acreditando numa vocação e outras por falta de opção.

Em referência ao uso de caligrafia na sua época, a professora Sarita relata que o uso da caligrafia “era obrigatório e tinha muito, muito peso na boa letra! “Eu acho que herdei a letra da minha professora, tanto é que da minha família sou eu que tenho a letra melhor, bem clara” (Sarita, 2009). Esse relato é confirmado por Joana quando esta diz: “Não tinha livro, não tinha cartilha, era só caderno de caligrafia, por isso que antigamente todo mundo tinha letra bonita”! Fazia muita caligrafia! Exigia muito ter letra bonita” (Joana, 2009).

As duas professoras destacam a importância dada a uma boa caligrafia, no entanto a professora Sarita ao dizer que possui uma letra melhor e que a herdou de sua professora, a mesma ratifica o valor atribuído à estética da letra, estética essa que naquela época era moldada com exercícios de caligrafia. Ao que tudo indica, a boa letra era de importância fundamental para quem quisesse ingressar no magistério, já que um dos requisitos inerentes a um bom professor passava por uma caligrafia bonita que pudesse ser considerada um modelo a quem todos os alunos deveriam imitar.

Segundo Cagliari (1992), o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita, seus traços, do que com o que ela realmente faz e representa. Ainda em referência ao uso das letras na alfabetização ressalta que alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela letra cursiva, chegando mesmo a proibir o uso da letra de forma e que os adeptos desse procedimento se justificam dizendo que: “[...] a criança que aprende a escrever com letras de forma tem que aprender depois a fazê-lo com letras cursivas, e isso representa o dobro do trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois momentos de escrever” (1992, p.97). Em referência a essa justificativa o autor pondera e explica:

Considero esse tipo de argumento falso e sem sentido. A escrita de forma é muito mais fácil de aprender e de reproduzir que a cursiva. Além disso, é a escrita de forma que aparece nos livros (exceto em cartilhas...). A escrita cursiva tem um uso muito particular, individual, mesmos nos dias de hoje. É de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para a sua realização, o que representa um esforço muito grande por parte das crianças,

que nem sequer conseguem segurar o lápis e controlá-lo com facilidade. (CAGLIARI, 1992, p.97, 98)

Gagliari (1992) ainda reitera dizendo que,

[...] o sistema cursivo é o mais complicado dos sistemas de escritas que existe no mundo, porque varia enormemente, seguindo as idiossincrasias de cada usuário. Para uma criança que está começando a ler, ler o que escreveu ou pior ainda, o que escreveu o colega, é algo terrivelmente difícil. A escrita cursiva só é menos difícil para quem está acostumado com o escrever e com o modo de traçar as letras de quem escreveu, caso contrário, sabemos muito bem, é difícil ler o que os outros escrevem e, às vezes, até mesmo o que nós próprios escrevemos. (1992, p. 98)

Na perspectiva, das colocações das entrevistadas e do respaldo que os estudos de Gagliari, pesquisador da Língua Portuguesa, conferiram a essa análise por meio de colocações tão pertinentes ao ensino da escrita no que diz respeito ao uso do tipo de letra que seria adequada na alfabetização pode-se supor que a utilização da caligrafia no tempo dessas professoras não se restringia somente ao valor estético, embora por desconhecerem as nuances do nosso idioma acreditasse que a utilização desse tipo de atividade conferiria beleza a letra de seus alunos, justificativa essa que todas deram para a utilização da referida atividade.

Diante de tudo que foi dito por esse pesquisador pode-se presumir que o uso da caligrafia tinha uma relação estreita não só com a beleza estética da grafia, mas principalmente com as dificuldades que esse tipo de letra acarretava por ser o sistema cursivo um dos mais complicados do mundo.

Outro aspecto do estudo e análise da escrita que explicitarei e chamarei para dialogar com os estudiosos da alfabetização diz respeito às atividades que eram utilizadas para o ensino da leitura e da escrita. A maioria das entrevistadas cita algumas atividades que coincidentemente eram as mesmas, independentemente da época em que aprenderam a ler e escrever.

Em seu depoimento Jana diz: “Ela tirava palavra assim...! Palavra da lição do dia e mandava formar frases. Tinha dia que era separação de sílabas” (Jana, 2009). E Joana relata que...

Tinha uma coisa que eu não gostava: o tal de copiar no quadro de giz! Ah! Era copiar esse ponto que era ponto de história, ponto de geografia porque não tinha livros, né? Os únicos livros que tinham eram cartilhas de português só. O resto era copiado, não tinha esse negócio de alfabetização, de preparar não! O negócio era...! Por isso que tinha que passar por A, B, C...! [...] Era principalmente separar sílabas, fazer ditado, passar o ponto para você

decorar para depois... E principalmente o estudo da tabuada duas vezes...  
Umás duas vezes. (Joana Untar, 2009).

Se nos reportarmos às reminiscências descritas pelas professoras podemos constatar que mesmo priorizando a escrita, as atividades desenvolvidas para esse aprendizado se constituíam de exercícios que se repetiam numa rotina diária em sala de aula. No entanto se nos reportamos à época em que essas professoras foram alunas, décadas 60/70, momento em que a educação brasileira vivenciava uma pedagogia tecnicista verificaremos que esse procedimento adotado pelos professores condizia com a proposta vigente nessa época, pois essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos.

A permanência dos procedimentos demonstra que por meio dessas atividades “o aluno deveria ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las ao professor...” (BITTENCOURT 1996, p.95) isso permitia a professora verificar se o aluno havia aprendido.

Dessa forma pode-se dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista, era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico elaborado pelos especialistas. Os professores e os alunos eram relegados a posições secundárias; não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia.

Um dos pontos a ressaltar na análise dos relatos desses sujeitos diz respeito ao fato de que quase todas as depoentes afirmaram que aprenderam a ler e a escrever utilizando cartilha. No entanto, apenas uma presume que o título da mesma era “Caminho Suave: “acho que era”. Eu não me lembro muito!” (Zilda, 2009).

As demais não se lembram ou citam, no máximo, uma das lições por elas estudadas. Joana assim se expressa ao falar da cartilha:

Tinha uma cartilha que eu inclusive até escrevi aqui que eu me lembro! Mas eu não lembro exatamente, mas eu me lembro de um “tal” de seu Fulgêncio! Que ele fazia tudo, aquele homem era o “Macgyver<sup>33</sup>” daquela época! Fazia de tudo, tudo! Não tinha o que o seu Fulgêncio não sabia. (Joana Untar, 2009).

---

<sup>33</sup> “Macgyver” era uma série de televisão da década de 80/90 cujo protagonista de mesmo nome era um agente secreto estilo James Bond, só com um grande diferencial, ele não usava arma. Ele era o típico brasileiro dando um jeitinho em tudo apenas usando seus conhecimentos científicos e seu inseparável canivete.

Quando são convidadas a lembrarem dos métodos com os quais foram alfabetizadas, a situação muda um pouco, pois algumas delas apesar de não estarem completamente seguras, arriscam e dão nome aos métodos com os quais presumem terem sido alfabetizadas. Dentre elas, a professora Zilda foi a que se mostrou reticente ao explicitar que sua alfabetização ocorreu por um dos métodos Analíticos, porém não denominando um deles especificamente.

[...] eu acredito que foi pelo método analítico! Na verdade ela fazia uma mistura, ela já incluía frases, aí retornávamos...! Porque tinha alunos de todos os níveis. Tinha um funcionário de meu pai, ele veio do Paraná e o menino dele era mais velho do que todos nós. Ele já era totalmente alfabetizado. Já tinha os livros deles! Então a professora ficava naquele vai e vem...! Então eu não posso dizer que tinha um método específico de alfabetização. (Zilda Leite, 2009).

Ao reconhecer que sua alfabetização se efetivou por meio da utilização do que ela chamou de “método analítico”, mesmo sem que tenha havido uma denominação mais específica no que dizia respeito à qual método ela se referia, bem como a maneira como sua professora encaminhava esse trabalho, esse relato de Zilda nos faz crer que essa professora conhecia a nomenclatura dos métodos de alfabetização. O método analítico de ensino da leitura e da escrita foi estabelecido como parâmetro de excelência e modernidade quando da implantação da Reforma da Instrução Pública de Mato Grosso em 1910.

A professora Jana diz não se lembrar do método com o qual aprendeu a ler e escrever, no entanto em suas reminiscências como professora apesar da mesma não ter verbalizado de forma taxativa e segura o nome do método por ela utilizado, ela assim relata,

Ah! Era dado pela escola. [...] Era um negócio de ir soletrando. Naquele tempo era assim: passava no quadro para as crianças e a professora ficava ali na frente ou então punha um aluno que já estava sabendo com a régua mostrando né? E as crianças acompanhando! Lia “todinho”, depois ia soletrar.

Ao descrever a forma que utilizava para ensinar a leitura e a escrita utilizando a “soletração”, bem como o procedimento ou forma como encaminhava esse trabalho, a professora Jana nos remete a uma prática que, aparentemente a distancia um pouco da época em que ela foi alfabetizada, década de 40 e principalmente do período em que se alfabetizou, mas que mesmo assim se encontrava presente em sua prática em sala de aula de acordo com os fatos por ela relatados, indicando a permanência desse procedimento. Segundo Amâncio (2008) o ensino pela soletração foi um método recomendado pela instrução pública do estado

de Mato Grosso datada de meados do século XIX. Essa instrução era direcionada aos professores de primeiras letras da província.

Essa pesquisadora ainda enfatiza que:

A soletração, recomendada nessa Instrução, parece ser o método que vigorou no estado de Mato Grosso por quase um século, concomitantemente com as cartilhas do ABC que, pelo que tudo indica, foram um dos recursos, por excelência, mais utilizados no ensino da leitura da maioria das crianças que freqüentaram as escolas mato-grossenses de ensino primário no século XIX e grande parte do século XX. (AMÂNCIO, 2008, p. 67).

Quando a professora Jana relata também o procedimento por ela adotado para encaminhar o trabalho em referência ao aprendizado da leitura, procedimento esse que se constituía na ajuda que a mesma recebia de alunos mais adiantados para desenvolver esse trabalho, essa forma de proceder também nos remete a um método de ensino bastante utilizado no estado de Mato Grosso no século XIX, que segundo Amâncio (2008) mantinha semelhanças com o método Mútuo, cuja base encontrava-se no sistema Lancasteriano, sistema esse que permitia ao professor responsável pela classe recorrer aos próprios alunos para se ensinarem um aos outros.

Para uma melhor compreensão dos leitores em referência ao método usado no século XIX e boa parte do XX, chamo Amâncio (2008) que recorre a Siqueira (2000), cuja afirmativa em relação ao que se utilizava em Mato Grosso no ultimo quartel do século XIX, esclarece que o método usado

[...] foi o simultâneo, que mantinha semelhança com o método mútuo, cuja base encontrava-se no sistema lancasteriano. O método simultâneo admitia que o ensino se realizasse, concomitantemente por professor e monitores; enquanto o professor se encarregava de aplicar lições a certos grupos de alunos, os monitores atendiam a outros colegas em lições diferenciadas (AMÂNCIO, 2008, p.60).

A professora Rute nos revela que o seu aprendizado da leitura e da escrita se deu por meio da silabação e assim relata: “Era só silabação! Na época da decoreba. Silabação, sílabas! [...] primeiro vinham às sílabas, as palavras e só então as frases. Eu aprendi assim. Depois os bilhetes e redação. Depois tinha as cartinhas. No segundo ano eu já fazia!” (Rute, 2009).

O método Silábico se aproxima do método da Soletração, uma vez que apresenta um apelo excessivo à memória e não à compreensão, além de motivar muito pouco os alunos para a leitura e escrita. A ênfase recai também numa parte mínima da língua escrita.

Segundo Carvalho (2005, p.23) até hoje é possível identificar o uso do método de silabação nas classes de alfabetização:

Embora pareça anacrônico, o método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades quanto no interior, talvez porque do ponto de vista do adulto pareça fácil de aplicar. No entanto, nem todos os alunos, sejam jovens ou crianças, se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas. (CARVALHO, 2005, p.23)

Este método é caracterizado pelo uso excessivo da cartilha, sendo adotada, muitas vezes, como único recurso didático. Somente nos últimos quinze anos em função de novos paradigmas para a alfabetização e nova política pública para o livro didático é que esse recurso tem alterada sua configuração tradicional, sendo acrescida de elementos e conteúdos mais apropriados a uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita.

A professora Sarita ao responder ao questionamento sobre o método com o qual havia sido alfabetizada, a mesma também não consegue identificar e assim me responde:

Olha, não sei...! Com dedicação do professor, com orientação, com leitura principalmente e com a cópia no quadro negro, às vezes do livro de exercício também que a gente fazia! (Sarita, 2009).

Diante desse relato podem deduzir que a professora Sarita entende método como procedimentos didáticos mais gerais, já que ao responder à minha indagação, não identifica e nem cita um método, mas faz referência à forma como a professora desenvolvia o seu trabalho (atitude ou postura) frente aos alunos em sala de aula, quando desenvolvia suas atividades de leitura e escrita e também ao mencionar atividades ou exercícios direcionados à escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A aprendizagem da leitura e da escrita sempre se constituiu como um dos principais objetivos da escola como instituição formadora sendo por isso mesmo uma das questões mais polêmicas da tarefa imposta às instituições de ensino em todos os tempos e espaços escolares onde a proposta passe pela formação intelectual dos indivíduos.

Engajada na educação há mais de 15 anos, eu também não fui exceção à regra no que diz respeito à preocupação com a leitura e a escrita das crianças que estão sob a responsabilidade da escola onde trabalho na supervisão de professores alfabetizadores.

É desnecessário dizer que o meu interesse que já era grande adquiriu uma dimensão maior ainda, portanto, eu busquei uma forma melhor de conhecer os porquês dessa problemática nos dias atuais denominada de “alfabetização” ainda se constituir como uma das mais presentes na educação de jovens na sociedade contemporânea.

A alfabetização é tão polêmica no presente quanto foi no passado. A única diferença é que há algumas décadas essa temática vem sendo o foco de estudo de muitos pesquisadores nas várias áreas do conhecimento que procuram uma explicação que dê conta desse fenômeno.

Sabemos que são inúmeros os estudos efetivados que procuravam e ainda procuram responder aos entraves que envolvem as questões da leitura e da escrita ou da Alfabetização na contemporaneidade sem que nenhum deles até agora tenham respostas que dêem conta da mesma em sua totalidade. Dessa forma essa pesquisa não teve à pretensão de abordar a alfabetização de forma mais ampla, portanto, meu trabalho foi direcionado ao resgate da memória da cultura escolar da Escola Estadual Pedro Gardés – Várzea Grande-MT.

Ao resgatar a memória da cultura escolar dessa instituição conheci algumas de suas facetas (organizacional e funcional), ou seja, é também fazendo emergir como o processo de aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização) se deu no tempo e espaço escolar dessa instituição.

Assim, ao finalizar esse trabalho duas coisas eu posso concluir: No que diz respeito às fontes documentais, embora a quantidade de material disponibilizado para efetivação desse trabalho não possa ser considerada grande, toda a documentação constituída por Livro Atas

demonstra que para essa instituição nessa época, fica explícita a valorização de registros que priorizavam a função organizacional da escola já que o teor dessas atas objetivava o registro de informações para posterior averiguação, constatação da veracidade e validade desses documentos, conforme exigência conferida aos documentos oficiais em atendimento à burocracia vigente na época.

Ainda assim não se pode negar que esses registros também possibilitaram ler nas entrelinhas dos seus textos vestígios de uma “cultura escolar” tomando como parâmetro o conceito sociológico e etnográfico de cultura do qual Forquin (1993) fala ao enfatizar sua contribuição para o entendimento do que se passa dentro da escola e também, no seu entorno.

Em referência às fontes orais posso dizer que foi de fundamental importância para que se pudessem conhecer as práticas educativas dessa instituição, já que não havia documentos que fizessem referência ou se reportassem às essas práticas: diários de classe, planejamento do professor, livros ou cartilhas utilizados na época. Foi por meio das fontes orais que resgatei a forma como os professores pensavam a alfabetização de seus alunos, como colocavam na prática essa forma de pensar, o que valorizavam como valorizam na ótica dessas professoras enquanto aluna do “Grupo escolar Pedro Gardés”.

No que diz respeito à alfabetização propriamente dita, pode se concluir que as práticas para o ensino da leitura e da escrita giravam em torno do aprendizado dos termos “vogais, sílabas, alfabeto, palavras e frases” com pequenas variações. Em relação aos métodos com o qual foram alfabetizadas duas das professoras citam, mas não de forma muito precisa. A professora Zilda cita que foi alfabetizada por um dos métodos analíticos, mas sem, no entanto, precisar qual deles; a professora Rute fala que aprendeu a ler com a silabação. Em relação às cartilhas aparecem em destaque: “Caminho Suave”. Em referência às questões procedimentais da escola em relação aos alunos, as entrevistadas criticam a rigidez do sistema escolar da época, alegando que o aluno não tinha vez e voz, portanto, descaracterizando de significado o que se propunham ensinar, já que não havia interação entre os dois agentes do processo: Quem se propunha a ensinar e quem se propunha a aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar**. Textos em História Oral. RJ: FGV, 2004

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: Contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX. 2000**. Tese de Doutorado em Educação, UNESP: São Paulo. (Parte III - capítulos I e II p. 171 a 229).

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas para quê?** Cuiabá: EdUFMT,2002.

AMANCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Circulação de cartilhas em Mato grosso e o caso de Ada e Edu. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel pereira Maciel. (Org.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, v. 1, p. 257-276.

AMANCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO Cancionila Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel. (Org.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006, v. , p. 191-219.

AMARAL, Ieda Ramona do. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985 – 2005)**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

ARENDDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BARLETTA, Jacy Machado. Arquivos ou museus: qual o lugar dos acervos escolares? VIDAL, Diana Gonçalves (org./dossiê). Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 10 jul./dez. 2005, p. 101-122.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho!: O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho**. Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. Faculdade de Filosofia de Ciências. Curso de Pós-Graduação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira. Agosto/1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BURKE, P. (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski e AMÃNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entre cruzando vozes e tecendo fios**. In: FRADE, Isabel e Maciel, Francisca. História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Século XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006 (p.223, 2006).

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade á escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Brasília/Cuiabá: co-edição INEP/COMPED e EdUFMT, 2000. (Capítulo III - p. 95 a 130).

\_\_\_\_\_. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CARDOSO, Beatriz e TEBEROSKY, Ana. (org.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. 5.ed.: Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999, p.12 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1999.p.163-185.

CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. et al. **Ler e escrever, entrando no mundo da escrita**. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Escola, Culturas e Saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al., **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural : entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 215-218.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999, p.12 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

\_\_\_\_\_. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1999.p.163-185.

CAMARGO, Aspásia. **História Oral e política**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **História Oral e multiplicidade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p.75-99.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: **revendo algumas questões**. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janina (orgs). **Usos e abusos a história Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, c.11, p. 215-218, 1998.

DE DECCA, Edgar. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia: A trajetória da alfabetização**. São Paulo : Scipione, 2000.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 80, fev. 1992, p. 21-27.

- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-193.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **Modos de Ler, Formas de Escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARIA FILHO. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil**: elementos teórico metodológicos de um programa de pesquisa In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro:DP&A, 2002, p. 13-36.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução Elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.
- FARIA, Luciane Miranda. **As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita** Porto Alegre: ARTMED, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Alfabetização**: Tradução Horácio Gonzalez.(et al). 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987b. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 17).
- (Org.) **Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação**: Revista Centro de Cultura Santa Maria, UFSM, 2007. Vol. 32, nº. 1.
- \_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRADE, Isabel Cristina da Silva. **Métodos de alfabetização, Métodos de ensino e conteúdos de alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) **Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação**: Revista Centro de Cultura Santa Maria, UFSM, 2007. Vol. 32, nº. 1.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

\_\_\_\_\_. **O Método Natural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, vol. II.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. São Paulo: Forense Universitária, 2003. v. IV.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Forense Universitária, 1999. v. I.

FORQUIN, Jean-Claude Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock. In: \_\_\_\_\_. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 29-54.

FRADE, Isabel. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. In: Revista Educação. V. 32, n. 01/2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/r2.htm>. Acesso em 22 de março de 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: palavras e textos** Vozes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. & ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio **Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais**. Revista Ícone. Uberlândia: UNIT, v. 6, n. 2, jul-dez, 2000. p. 131-147.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares**. In: Revista Cadernos de História da Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 01., nº1. (Jan/Dez, 2002) Uberlândia: UFU, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo; ARAUJO, José Carlos Souza & GONÇALVES NETO, Wenceslau. **História e memória educacional: a construção de uma história das instituições educativas brasileiras**. 1996, (mimeo).

GOMES, Josenir Santos de Almeida. **Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Trad. Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, 2001.

JULIA, Dominique. (2001). **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1, jan.jun. 2001, p. 9-43.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita** Uma perspectiva psicolinguística. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.15-61.

KRAMER, Sonia. (Org.).**Alfabetização**: Dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.pp. 13-46.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Solange Jobim e (orgs.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_.**Pesquisando Infância e Educação**: Um encontro com Walter Benjamin. In: \_\_\_\_\_. LEITE ,Maria Isabel (orgs.) **Infância: Fios e desafios da pesquisa**.8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. pp.13-38.

LE GOFF, Jacques **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão...[et al.] 3. ed Campinas. Ed. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEITE, Gervásio. **Um século de Instrução Pública: história do ensino primário em Mato Grosso**. Cuiabá: Academia Mato-grossense de Letras e Instituto Histórico de Mato Grosso, 1970. .

LIMA, Manolita Correia. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva 2004.

LOPPES, Eliane Marta Teixeira. **Uma contribuição da História para uma história da Educação.** EM ABERTO. Brasília, v.9, n. 47, jul./dez., 1990. p. 29-35.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUPORINI, Teresa Jussara. **memória e fontes iconográficas:** os desafios para a pesquisa em história da educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.14, p.147-175, jan./abr. 2005. Disponível em:[http:// www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br). Acesso em: 05 out. 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão. In: **Cadernos da TV escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999, v. 2, p. 17-25.

MAGALHÃES, Justino \_\_\_\_\_. (2004) **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco. SAVIANI, Dermeval (2005) Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de história da Educação.* Nº. 4. Jan/dez. p. 27-33.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo.** In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). **Para a história do ensino liceal em Portugal:** actas do colóquio do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-67.

\_\_\_\_\_. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas.** In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbosa. (Org.). **Práticas educativas, culturais e escolares.** São Paulo: Escrituras, 1998. pp. 51-69.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

MEC/SECRETARIA-GERAL. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979).** Departamento de Documentação e Divulgação Brasília, DF

MEDEIROS, Ruy. **Arquivos escolares:** breve introdução a seu conhecimento. In: SIMPÓSIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3, 2003, Bahia. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br> >. Acesso em: 05 out. 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MEIRELES, Eliete Silva. **Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz: oásis de uma comunidade, visão de uma construção curricular**. Teresina, 2005. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MENDONÇA, Rubens de. **Evolução do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: [s.n.], 1977. 56 p.

**MENDONÇA**, Onaide Schwartz. **Alfabetização: Método Sociolingüístico: Consciência Social, silábica e alfabética em Paulo Freire / Onaide Schwartz Mendonça, Olympio Correa Mendonça**. – Editora: Cortez, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza \_\_\_\_\_ (Org.) **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOGARRO, Maria João. **Arquivos e Educação: a construção da memória educativa**. **Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, Editora Autores Associados n.10, p. 75-99, jul./dez., 2005**.

MONTEIRO, Ubaldo. **Portal da Amazônia**. Várzea Grande: Gráfica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Várzea Grande dos tempos do Capão do Negro aos dias atuais**. Várzea Grande-MT. Sd.

\_\_\_\_\_. **Várzea Grande 50 anos de Emancipação Política : Cartilha Histórica 1948-1998**. 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Ed. UNESP: CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos: Série Educação).

\_\_\_\_\_. Conferência proferida durante o **Seminário de “Alfabetização e Letramento em debate”** promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em realizado em Brasília em 27.04.2006.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **História e Historiografia**. Recife: Bagaço, 2006.

- NÓVOA, A (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1988.
- NOVOA, Antônio. **Inovação e História da Educação**. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. pp. 210-219
- NUNES, Clarice. **História da Educação Brasileira**: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, n. 6, 151-182,1992.
- OLSON, David. **O mundo no papel**. São Paulo, editora: Ática, 1997.
- OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. **Infância e História**: Leitura e escrita como prática narrativa. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. pp.57-72.
- PERES, Eliane, TAMBARA,Elomar( orgs) **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)** –Pelotas: Seiva, 2003.
- PÉREZ, C. L. **Professoras alfabetizadoras**. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERSONA, Rosa Maria Jorge. **Alfabetização**: prática pedagógica dos professores considerados bem sucedidos. Cuiabá – UFMT. Tese de mestrado, 1993.
- PRETI, Oreste. **Estudar a Distância**: uma aventura acadêmica. Cuiabá: EdUFMT, 1995.v. 4. Revista. **Projeto Memória Viva** (Fundação Júlio Campos).Fascículos nº 87.sd.
- ROCHA, Jeane Maria de Freitas. **Alfabetização em Alta Floresta**: aspectos de uma trajetória (1978-2006) Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1986). **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes.
- SÁ, Nicanor Palhares. Os elementos materiais da cultura escolar. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2002 - Relações Raciais e Educação: cidadania e diversidade no século XXI. **Anais...** Cuiabá-MT: EDUFMT, 2002, p.86-87.
- SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004..
- SAVIANI, Dermeval (2005) **Instituições Escolares**: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de história da Educação*. Nº. 4. Jan/dez. 2005 p. 27-33.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1996.

SOARES, Magda Soares. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação. São Paulo: Campinas: Autores Associados, nº25, 2004 p.5 a 17.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender**. Revista Pátio, Porto Alegre, Ano 3, n. 11, p. 31-33, nov 99/jan .2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: em busca de um método?** Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. P. 44-50, dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **Novas Perspectivas do ensino da língua portuguesa no 1º Grau**. In: Idéias. São Paulo:FDE,nº 11,p.117-128,1991.

\_\_\_\_\_. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura**. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. 81- Volume 23 – Dezembro 2002a. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. 17 ed. 9. reimpr. São Paulo: Ática, 2002b, p.95.

\_\_\_\_\_. **Letramento - um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003b.

\_\_\_\_\_. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V.M. (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003c. 287 p., p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 25, p.5-17, abr. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 2.ed. São Paulo:Contexto, 2004b.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC/INEP, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão**: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A memória e a escola**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

SOUZA, Rosa F. de. Espaço e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves \_\_\_\_\_. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária** (Brasil e França, final do século XIX). Tese (Livre-Docência) Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escolar**: um estudo sobre as práticas escolares de escrita na escola francesa e brasileira no fim do século XIX. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). *Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas*. Campinas-SP: Alínea, 2004b. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. **Arquivos Escolares**: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Editora Autores Associados n.10, p. 71-73, jul./dez., 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Grupos Escolares - Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil**, (1893 – 1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **De Heródoto ao gravador**: histórias da história oral. *Resgate*, Unicamp, vol.1, 1990, p.77-82.

\_\_\_\_\_. Tecendo História (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: Os grupos escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves et al. **Grupos Escolares cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, M. A. **A Pesquisa em História**. 4ª edição. Ática. São Paulo, 1998.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. São Paulo: Forense Universitária, 2003. v. IV.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Forense Universitária, 1999. v. I.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: **revedo algumas questões**. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janina (orgs). Usos e abusos a história Oral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, c.11, p. 215-218, 1998.

PÉREZ, C. L. **Professoras alfabetizadoras**. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

GARDÉS, J. P. **Relatorio do Diretor Geral da Instrução Publica de Matto Grosso**, Cuiabá-MT: 1892.

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Discurso**: 1845. O Presidente da Província Ricardo José Gomes Jardim, apresentava discurso à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1º de mar. 1845. Disponível em: NDHIR - Microfilme rolo 1 – Relatório de Presidentes da Província, (R.P.P.) 1835-1864 p. 17-19.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Relatório: 1874. O Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Ernesto Camillo Barreto, apresentava relatório ao Presidente da Província, José de Miranda Reis. Cuiabá 14 abr. 1874. In: Relatório: 1874. O presidente apresentava relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1874. Anexo 3. Disponível em: APMT – Microfilme 1865-1875.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Manuel José Murtinho ao Presidente da Província, Cel. Barão de Diamantino. Cuiabá, 24 jul. 1871. Disponível em: APMT – Caixa 1878 A.

MATO-GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primaria do Estado de Mato-Grosso**. Livro 265. Arquivo Público de Mato Grosso, 1910.

MATO GROSSO. Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910. Regulamenta a Instrução Pública Primária. **Coleção de Leis e Decretos**. Cuiabá, 1910. APMT - Livro n. 213, p. 119-153.

\_\_\_\_\_. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. **Mensagem apresentada à Assembléia legislativa pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa**, presidente do Estado de Mato Grosso, em 21 de maio de 1923.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado**. (Decreto 759 de 22.04.1927)

\_\_\_\_\_. **Processo inquiratório** aberto pela Assembléia Legislativa Provincial ao Inspetor Geral dos Estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 1 - Ofício do Inspetor Geral das Aulas, Pedro de Alcântara Sardemberg, aos Deputados provinciais. Cuiabá, 20 de outubro de 1879. APMT - Lata 1879C.

## **ANEXOS**



## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

### **I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1 – Nome Completo
- 2 – Nomes dos pais
- 3 – Local e data de nascimento
- 4 – Endereço
- 5 – Atividades atuais.

### **II - EDUCAÇÃO FORMAL.**

- 1 – Qual o nome da primeira escola em que estudou?
- 2 – Qual o nome do seu primeiro professor?
- 3 – Quais os nomes das escolas onde estudou o 1º e 2º graus?
- 4 – Qual o nome da Instituição onde estudou o 3º grau?

### **III - MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO:**

- 1 – Qual a sua idade quando começou a freqüentar a escola?
- 2 – Você gostava da escola? E de estudar?
- 3 – Você aprendeu a ler na escola?
- 4 – Você guarda na memória quando exatamente começou a ler? Você gostava de ler?
- 5 – Em sala de aula você lia todos os dias?
- 6 – Qual tipo de material você lia em sala de aula? Livros de história? Cartilhas?
- 7 – Você lembra quais disciplinas vocês estudavam na época?
- 8 – Quais as disciplinas mais valorizadas? E qual a que você mais gostava?
- 9 – Ler e escrever eram atividades realizadas paralelamente ou havia predominância de uma por ser mais valorizada?
- 10 – Você sabe com qual método foi alfabetizada?
- 11- Quais os tipos de exercícios ou atividades eram realizados em sala de aula?

- 12 – Você aprendeu a ler usando que tipo de material?
- 13 – Se você utilizou cartilha para se alfabetizar, você lembra o nome?
- 14 – Você utilizou caderno de caligrafia?
- 15 - Qual o tipo de avaliação era utilizada nessa época?

#### **IV - SEGUNDO GRAU: CURSO NORMAL.**

- 1 – A sua opção pelo Curso Normal é proveniente de uma vocação pelo magistério ou pela falta de outras oportunidades na época em que estudou?
- 2 – O curso satisfaz às suas expectativas em relação ao que desejava para exercer a profissão?
- 3 – Qual o tempo de duração do Curso?
- 4 – Quais disciplinas eram estudadas?
- 5 – Havia material disponível para o estudo dessas disciplinas?
- 6 – Se havia material você lembra do nome de algum título?
- 7 – Quando você fez o curso, você recebeu alguma sugestão de qual método utilizar em sala de aula para alfabetizar?

#### **V – TERCEIRO GRAU:**

- 1 – Ingressar no Ensino Superior foi uma necessidade profissional ou um prazer em conhecer mais e aperfeiçoar seus conhecimentos? Ambas as opções?
- 2 – Os professores possuíam conhecimentos pertinentes às disciplinas que lecionavam para o atendimento de suas expectativas em relação ao curso?
- 3 – Quais as disciplinas estudadas?
- 4 – Havia material disponível para o estudo das disciplinas?

#### **VI – CARRERA PROFISSIONAL: VIVÊNCIA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO.**

- 1 – Você ingressou no Magistério por meio de concurso público ou de nomeação para o cargo?
- 2 – Qual o nome da primeira escola onde lecionou?
- 3 – Qual foi o período e com série trabalhou?
- 4 – Quando você começou a lecionar se sentia preparada para enfrentar uma sala de aula?
- 5 – Você prepara ou planejava suas aulas antes de entrar em sala de aula?
- 6 – Você recebia orientação pedagógica para preparar ou planejar suas aulas?

7 – Em caso positivo, entre essas orientações havia alguma em referência ao método a ser utilizado para alfabetizar? Qual o método sugerido?

8 – Você dispunha de material para trabalhar com seus alunos? Quais?

9 – Quais os tipos de atividades ou exercícios você utilizava para o estudo da Língua Portuguesa? E para alfabetizar?

10 – Você utilizou cartilha para direcionar a alfabetização de seus alunos?

11 – Em caso positivo, você lembra o nome?

12 – Como professora, a leitura era uma atividade de rotina no seu dia a dia em sala de aula?

13 – Em sua sala de aula quais eram as leituras que você propunha aos seus alunos? Leitura de cartilhas, livros de história ou leituras outras?

14 – No seu acervo de vida profissional você conservou materiais: cartilhas, caderno de plano de aula, fotos e algumas anotações que achou pertinente registrar?

15 – Em caso positivo, estão disponíveis a essa pesquisadora?

16 – Durante o tempo em que alfabetizou houve mudanças na organização do ensino? E em relação aos métodos de ensino e procedimentos?

17 – Se houve mudanças, você aderiu e procurou adequar à sua prática porque estava convicta e acreditava nas mudanças ou aderiu por não ter como optar?

## **VII – ESCOLA ESTADUAL PEDRO GARDÉS.**

1 - Em referência à Escola Pedro Gardés, o que você poderia me contar da história dessa escola? Fale um pouco da rotina como aluna e como professora.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)