



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 12

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

77 p. (v. 12)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Coordenadoras:

Elizabeth Figueiredo de Sá
e Marijane Silveira da Silva



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL EM MATO GROSSO.....9

Lidiane Álvares Mendes
Tula Kirst Romani

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO – UFMT (1970 – 1995)19

Sandra Jung de Mattos
Elizabeth Figueiredo de Sá

CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DA CLIMATOLOGIA
GEOGRÁFICA BRASILEIRA30

Michely Eliane Kim
José Carlos Ugeda Júnior

NAS BEIRAS DO GARIMPO:
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO
DO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS (1922-1933).....42

Cristiano Costa Pereira
Elizabeth Figueiredo de Sá

A EDUCAÇÃO EM COXIPÓ DA PONTE/CUIABÁ MT:
UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES (1898-1917)54

Roberto Costa Silva

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O PAPEL DO CONSELHO DELIBERATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA
MELHORIA DA EDUCAÇÃO68

Sônia Maria Zanezi Peres
Lucia Helena Rincón Afonso

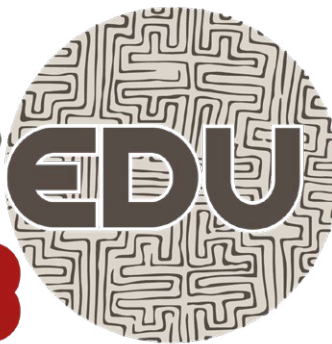
RESUMOS DE POSTER

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PENSADA E IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO DE
CÁCERES-MT, A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE
HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS77

Mirelly Felisberta de Souza
Jairo Luís Fleck Falcão
Renato Fonseca de Arruda



semiEDU
2023



GT13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ARTIGOS COMPLETOS





HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL EM MATO GROSSO

Lidiane Álvares Mendes

(PPGECCO/UFMT) mestradolidiane@gmail.com¹

Tula Kirst Romani

(PPGECCO/UFMT) tulakirst@gmail.com²

GT 13: História da Educação

Artigo Completo

Resumo: O objetivo precípua desta análise é historiar sobre a inclusão escolar da população carcerária em Mato Grosso. A Escola Nova Chance, como o próprio nome sugere, tem como perspectiva subsidiar a educação de jovens e adultos, homens e mulheres que estão encarcerados nas penitenciárias públicas do Estado de Mato Grosso, com a proposta de ressocialização e inserção deles no mercado de trabalho, nos espaços de socialização e familiar, formando cidadãos críticos que possam estabelecer vínculos saudáveis, valorais, éticos e de convívio dentro dos espaços de pertencimento público e/ou privado. Para a efetiva construção desta análise, buscamos nos referenciais bibliográficos e relatórios, estatísticas e a legislação que regem a educação formal em locais de reclusão. Percorremos a proposta inicial de educação prisional desde o projeto embrionário a partir de 2009 e relacionamos com dados de junho de 2023.

Palavras-chave: História da Educação Prisional. Escola Nova Chance. Sistema Prisional. Mato Grosso.

1. Introdução

O nível de escolaridade dos indivíduos que entram no sistema carcerário brasileiro, independente de gênero e faixa etária, é relativamente baixo. Os conflitos e mazelas vivenciadas por eles dentro dos espaços de reclusão são somados à falta de assistência educacional e treinamento profissional para que o reeducando, ao voltar para os espaços públicos e privados, possam ser inseridos como mão de obra qualificada, diminuindo as chances de retorno ao sistema na condição de encarcerado.

Diante disso, pensar na reclusão como pagamento pelas penalidades cometidas é pensar também na ressocialização, de maneira que, oferecer educação formal, ocupação laboral e treinamento profissional passam a ser premissas de reinserção dos presos nos espaços de sociabilidade. No Brasil isso ocorre a partir da década de 1950. Em Saraiva; Lopes, lemos que,

¹ Lidiane Álvares Mendes é mestra em História/UFAM, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – ORCID: 0000-0002-3166-9917. E-mail: mestradolidiane@gmail.com

² Tula Kirst Romani é arquiteta, professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFMT, mestre em Engenharia de Edificação e Ambiental e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT – ORCID: 0000-0003-0251-0787. E-mail: tulakirst@gmail.com

Realização



“Numa perspectiva histórica e teórica, diz-se que o momento de instauração da educação dentro do sistema prisional foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial, com advento do ideário liberal e o recolhimento de novos aportes teóricos.” (2011, p. 15)

Partindo dos novos aportes teóricos, das novas concepções relativas aos direitos humanos, o embrião da educação prisional se faz necessário para que de fato os aprisionados, ao final de suas penas, sejam inseridos no mundo do trabalho, e que tenham uma visão cidadã que fora construída por meio da educação formal dentro dos espaços de reclusão.

No Brasil, seguindo modelos de outros países, a educação carcerária passa a ser pensada a partir das Normas Gerais do Regime Penitenciário sobre a Lei nº 3.274/1957, promulgada pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek, que estabelecia, dentre outras premissas, a “educação moral”, “educação intelectual”, “educação física”, “educação artística” e “educação profissional” (Vasquez, 2008, p. 70). Daí em diante, a educação formal para o público encarcerado passa a ser modalidade que integra a ressocialização do indivíduo, uma vez que ela visa não somente o ensino aprendizagem, mas formar sujeitos para o mercado de trabalho, reintegrando-os de maneira singular a comunidade.

A educação prisional no Brasil começa a ser pensada de forma ampla e inclusiva a partir do ano 2000, quando o Estado Brasileiro, fomentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), projetam estruturas para atender os encarcerados e definem regras acerca das parcerias, modalidades e instruções para a educação carcerária. Assim, em 2009, no Estado de Mato Grosso, é fundada a “Escola Estadual Nova Chance”, uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, com o intuito de atender a população carcerária do território mato-grossense, passando a ser implantada de maneira gradual.

É nesta via histórica que este artigo se insere, em pensar as ações educacionais propostas pela criação da Escola Estadual Nova Chance, com o objetivo fim da ressocialização dos reeducandos que se preparam para em um futuro próximo votar aos espaços de sociabilização.

2. Legislação de atendimento educacional voltada a população Carcerária.

A população carcerária brasileira atingiu em setembro de 2023 a quantidade de 644.305 indivíduos, sendo 616.930 homens e 27.375 mulheres. Destes, 336.340 estão em

regime fechado; 190.080 em prisão domiciliar; 121.911 sendo monitorados por tornozeleiras eletrônicas; 180.167 em regime provisório; 118.328 em semiaberto; 6.872 em aberto; 2.121 em internações e 422 em regime disciplinar diferente. Estes dados são do 14º Ciclo de Levantamento de Informações Penitenciárias realizado pela Secretaria Nacional de Políticas Nacionais (SENAPPEN). O relatório realizado semestralmente indica-nos que os aprisionados são divididos em três categorias:

1. Presos em cela física: Presos que, independentemente de saídas durante o dia, para trabalho e/ou estudo, dormem no estabelecimento prisional, ou seja, ocupam vagas;
2. Presos em prisão domiciliar com monitoramento eletrônico: Pessoas que, independentemente do regime de pena, cumprem os 3 (três) requisitos:
 - I. Estejam vinculadas à Administração Penitenciária;
 - II. Dormem em lugar diferente do estabelecimento prisional, ou seja, não ocupam vaga;
 - III. Fazem uso de tornozeleiras eletrônicas;
3. Presos em prisão domiciliar sem monitoramento eletrônico: Pessoas que, independentemente do regime de pena, cumprem os 3 (três) requisitos:
 - I. Estejam vinculadas à Administração Penitenciária;
 - II. Dormem em lugar diferente do estabelecimento prisional, ou seja, não ocupam vaga;
 - III. Não fazem uso de tornozeleiras eletrônicas. (MJSP, 2023, p. 07)

Diante das categorias supracitadas, atentamo-nos para identificar a população carcerária em Mato Grosso que está sinalizada nos relatórios. O Estado de Mato Grosso possui 45 unidades prisionais, entre penitenciárias³, centros de detenção provisória⁴, colônias penais⁵ e cadeias públicas⁶. Os encarcerados que estão sobre a jurisdição da Secretaria de Segurança Pública, são 11.187 presos do sexo masculino e 564 mulheres,

³ Penitenciárias: Água Boa, Cuiabá (masculina e feminina), Rondonópolis, Sinop e Várzea Grande.

⁴ Os centros de detenção provisórios estão nas cidades de: Lucas do Rio Verde, Juína, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra

⁵ Colônia Penal Santo Antônio do Leverger

⁶ As cadeias públicas em Mato Grosso estão localizadas nos seguintes municípios: Alta Floresta, Alto Araguaia, Araputanga, Arenópolis, Barra do Bugres, Barra do Garça, Cáceres (masculino e feminino), Campo Novo do Parecis, Chapada dos Guimarães, Colíder (feminino) Colniza, Comodoro, Cuiabá (centro de custódia da capital), Diamantino, Jaciara, Juara, Mirassol D'Oeste, Nobres, Nortelândia (feminino), Nova Mutum, Nova Xavantina (feminino), Paranatinga, Peixoto de Azevedo, Porto dos Gaúchos, Primavera do Leste, Rondonópolis (feminino), Santo Antônio do Leverger, São Félix do Araguaia, São José dos Quatro Marcos, Sorriso, Várzea Grande e Vila Rica

em regimes diversos. As alocações prisionais no Estado contam com superávit no total de 178.

Dentro deste universo, a educação prisional no estado atende atualmente em atividades educacionais no ensino formal 3.294 indivíduos, sendo 2.919 homens e 375 mulheres. Em todo território nacional, a educação formal carcerária é calcada em premissas legais que foram estabelecidas a partir da Resolução nº 03 de 11 de março de 2006. Esta Resolução foi promulgada após a formatação da Lei nº 10.172/00, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, aplacando a formação educacional desta população, fomentando e subsidiando o acesso dos aprisionados a educação formal.

Ao que antecede a legislação sobre a educação prisional, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 11 de julho de 1984, estabelece em sua Seção V, do Capítulo II – Da Assistência Educacional, que

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Tendo o ensino-aprendizagem garantido por lei, foi necessário a implantação de sistemas educacionais que contemplassem as diretrizes regionais para educação formal dos encarcerados. Ao que tange o Estado de Mato Grosso essa demanda foi atendida tardiamente, a partir do ano 2000, ano em que a Secretaria de Educação juntamente com a Secretaria de Segurança Pública, seguindo as diretrizes nacionais de educação, estruturam e passaram a oferecer a educação aos ressocializados do Estado. Cabe ressaltar que a educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, é direito de todos e dever do Estado, possibilitando o acesso ao aprendizado e, sobretudo, oferecendo aparatos para a manutenção do educando, e neste caso reeducando, em sala de aula até os anos finais de sua educação formal.

Além de informações conceituais a respeito de diversos assuntos, a educação promove a conscientização sobre a liberdade, o direito do outro, a propriedade e ao seu

lugar de pertencimento, estabelecendo conexões fraternas no ambiente e espaço de sociabilização. Para Coyle,

A atividade educacional não pode ser considerada como uma simples regalia concedida pela administração penitenciária, de forma extra e opcional. Ela deve ser considerada como um elemento principal em todo conceito, capaz de oferecer aos presos oportunidades para um melhor aproveitamento do tempo em que permanece na prisão. A educação tem que oferecer necessidades básicas, a fim de que todas as pessoas que se encontra na prisão, independentemente do tempo, possam aprender habilidades tais como ler, escrever, fazer cálculos básicos que contribuirão para sobreviver no mundo exterior. (Coyle, 2002,p.186).

A afirmação de Coyle ressalta a importância do ensino aprendizagem para a população carcerária no que se relaciona a conceitos básicos de alfabetização e inserção no mundo exterior, para além das grades e muros. É dever do Estado atentar para a oferta e manutenção de, pelo menos, o mínimo de condições de ressocialização destes sujeitos por meio da educação.

3. História da Educação Carcerária em Mato Grosso

A educação prisional em Mato Grosso acontece de forma tardia com relação aos demais estados da federação que já haviam implantado modalidades de ensino dentro de seus muros. No ano de 2000, a partir de uma colaboração com o Ministério da Educação, com a atribuição de seu projeto “*Por um Brasil Alfabetizado*”, e de uma parceria firmada entre o Serviço Social da Indústria (SESI), o Governo do Estado de Mato Grosso e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SEJUSP), que atuava de forma mais direta nas unidades prisionais.

O projeto teve início na Casa do Albergado da Morada do Ouro, no Centro de Ressocialização de Cuiabá (antigo presídio do Carumbé), ambos no município de Cuiabá. No interior o projeto educacional foi implantado na Unidade Prisional “Major Eldo Sá Correa” na cidade de Rondonópolis. Em 2003, utilizando o espaço físico dos cultos ecumênicos na prisão feminina “Ana Maria do Couto” em Cuiabá, teve início “Projeto Aprendizagem por Imagem”, depois “Projeto Aprendizagem”, uma parceria entre a SEJUSP e Secretaria de Estado e Educação - SEDUC/MT. Estas foram as ações embrionárias do projeto de educação prisional mato-grossense.

Em âmbito nacional, aconteceu o Seminário “Educando para a Liberdade”, realizado em 2007, as discussões realizadas neste seminário polarizaram-se pelos Estados resultando, ao que tange o Estado de Mato Grosso, no Decreto Lei nº 1.543 de 28 de

agosto de 2008. Este decreto criou a “*Escola Estadual Nova Chance*” que estabeleceu dentre outras premissas,

[...]

Art. 2º A Secretaria de Estado de Educação, através da Escola Estadual Nova Chance implantará, gradativamente e de acordo com previsão orçamentária, salas nas Unidades Prisionais para atender a demanda do sistema prisional no Estado de Mato Grosso ainda não existentes.

Art. 3º A unidade escolar ora criada oferecerá o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, a partir do ano letivo de 2008.

[...]

Art. 6º Poderá a Fundação Nova Chance realizar, no âmbito da unidade escolar, sem prejuízo dos trabalhos escolares, atividades de sua competência, e com recursos próprios ou advindos de parcerias, quanto ao atendimento assistencial e profissionalizante dos reeducandos, bem como a formação e capacitação dos profissionais que atuam no sistema prisional do Estado.

A partir da criação da Escola Estadual Nova Chance, novas perspectivas de ensino aprendizagem foram teorizadas para os indivíduos reclusos de Mato Grosso, e, por meio desta legislação, colocadas em prática. Em 2011, o Conselho Estadual de Educação fixou a Resolução Normativa nº 005/2011, estabelecendo normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, que reforça as orientações da oferta no que concerne à idade, oferta, organização curricular e aos cursos, exames de certificação. (Plano Estadual de Educação em Prisões, 2012,p.13).

Adiante, a oferta de educação formal no sistema prisional ganha espaço e se dimensiona por todo o Estado, com salas de aula no próprio espaço físico de reclusão e a implantação de bibliotecas dentro de algumas unidades prisionais. A ampliação de estruturas de apoio como quadras de esporte polivalentes, salas de informática, salas de reunião e encontros iam também se configurando conforme a necessidade e demanda iam se apresentando.

Para além das disponibilidades de bibliotecas e quadras esportivas a gestão educacional das unidades prisionais tem como fator primordial buscar nas ideias democráticas que possibilitem a todos os envolvidos “[...] a responsabilidade de reconstruir seu estatuto teórico/ prático de uma formação de melhor qualidade para todos e o cumprimento de sua função social e papel político institucional”. (Hora, 2007,p.03).

Partindo da afirmação de que é responsabilidade de todos os envolvidos construir de forma concisa e estruturada ao meio que se pronuncia as habilidades e competências da educação prisional a resolução nº 03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, dentre outras disposições,

Artigo 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliam na compreensão das especificidades e relevância

Realização

das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

Em Mato Grosso, as políticas públicas e educacionais, além de seguirem o Conselho Nacional e Estadual de Educação, estabelecem grosso modo sobre o corpo docente, que deve ser composto, *a priori*, por profissionais do quadro efetivo da Secretaria de Estado e Educação. A seleção deles, e/ou dos docentes temporários, tem como regulamento obrigatório a investigação social e psicológica que autorizará através de laudo específico a prática acadêmica dentro dos espaços de aprisionamento.

No Relatório de Informações Penais (RELIPEN) do primeiro semestre de 2023, construído em dados e informações cedidas por cada Estado em conjunto com a Secretaria Nacional de Assuntos Penais, consta que o Estado de Mato Grosso possui 115 salas de aula para clientela em situação de aprisionamento. Estas salas atendem 1.248 alunos, no universo de 11.573 detentos, entre homens e mulheres.

Em todo território mato-grossense, frequentam as salas de aulas, atualmente 3.294 alunos aprisionados, sendo 2.919 homens e 375 mulheres que desenvolvem, nestes espaços, atividades educacionais. Ainda baseados nos dados do relatório acima citado, o quadro da educação formal em Mato Grosso no final do primeiro semestre foi:

Modalidade	Masculino	Feminino
Alfabetização	344	42
Ensino Fundamental	1741	160
Médio	805	119
Educação a Distância (Superior)	02	25
Nível Superior	27	----
Curso Técnico	----	29

Fonte 1: Relatório de Informações Penais (RELIPEN,2023, p.57)

Os dados acima mostram-nos que a população carcerária em Mato Grosso, confirma a perspectiva de que a grande maioria dos encarcerados possui níveis de escolarização estritamente baixos e que oferecer e oportunizar ensino e aprendizagem ao público aprisionado é tarefa árdua de conscientização sobre as transformações que a educação pode realizar em suas maneiras de viver e ver a vida.

Apesar dos dados acima serem oficiais e sinalizar que indivíduos no sistema prisional buscaram a educação como forma de ressignificar sua condição, em 2022, a

Realização

Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso, em uma manobra arbitrária, redimensionou o modelo centralizado da Escola Estadual Nova Chance, que foi criada única e exclusivamente para atender os encarcerados do Estado, para as escolas estaduais dos municípios. Isso causou prejuízos aos reeducandos com morosidade de matrículas, de remissão das penas e de recursos recebidos, da aprovação pelos Conselhos Deliberativos de cada unidade escolar para assuntos que tangem a comunidade, além do material didático inadequado para atender jovens e adultos do sistema prisional.

Tendo em vista que a ação da SEDUC/MT dificultaria o acesso e permanência dos encarcerados à educação pública, o Ministério Público Estadual entrou com uma ação solicitando a extinção deste redimensionamento.

Dentro do alvitre a que a Escola Estadual Nova Chance se propôs desde o início, e tendo como base o último relatório de informações penais nacional, dinamizado a educação da população carcerária dentro do território mato-grossense e alcançado dados significativos de inclusão educacional de homens e mulheres, não cabendo a nós os pormenores dos reeducando: se estão matriculados somente para remissão das penas, ou se sentar em um banco escolar mesmo que dentro do sistema prisional, para muitos esta é a primeira oportunidade de fato que já tiveram na vida.

Questões subjetivas e individuais não estão no mérito desta reflexão. Enfim, dentro do alvitre proposto pela educação de jovens e adultos, homens e mulheres encarcerados nos espaços de reclusão do Estado de Mato Grosso, desde os primórdios da fundação da Escola Estadual Nova Chance, de forma geral, ela cumpre seu papel educacional. Papel este que busca através da educação formal ressocializar, educar para integrar, torná-los mão de obra funcional, que possam sobreviver do seu trabalho e que sejam capazes de socializar dentro das perspectivas de pertencimento.

Considerações Finais

O aparato prisional e as contendas que se relacionam à população carcerária, bem como as dinâmicas que atentam para ações ilícitas e quaisquer outros motivos justos ou injustos que levam indivíduos ao encarceramento fogem nesta reflexão da seara que nós nos propusemos a analisar. O vasto e ampliado laboratório de experimentações das estratégias e técnicas utilizadas pelo poder público para o controle social permeiam os campos sociais, educacionais e políticos.

Quando, em 1950, as políticas de ações educacionais passam a fazer parte dos discursos dos agentes públicos sobre ressocializar através do ensino/aprendizagem a

Realização

população carcerária brasileira, sinalização do viés político, uma vez que era necessário a qualificação de mão de obra, e, neste contexto, ao fim da pena, estes indivíduos, homens e mulheres seriam novamente inseridos nos espaços de sociabilização.

Cabe ressaltar, que, para as mulheres essa inserção vai além de mão de obra laboral. São as mulheres, no contexto biológico conservador, as responsáveis em procriar de maneira saudável, daí a necessidade educacional. Tendo em vista que o papel da educação prisional não é somente a de possibilitar que os encarcerados possam, ao descerrar as grades de seu crime, serem corpos dóceis, obedientes e produtivos, sendo essa a chave para que o Estado brasileiro diminuísse o quadro estatístico prisional e/ou egresso ao sistema, as escolas penitenciárias buscam contribuir nas perspectivas dos Estados.

Sabemos que a análise sobre educação prisional de forma geral ou regional é ampla, aprofundarmos neste assunto é problematizar sobre questões que vão para além dos fatores educacionais de ensino/aprendizagem de jovens e adultos. Atentamos, nesta reflexão em explorar a educação penitenciária em Mato Grosso, deixando em aberto para futuras discussões e escritas lacunas específicas como o aprisionamento de mulheres, as questões homoafetivas nas cadeias, os conflitos internos e externos por territorialidade dentro dos espaços de reclusão, a saúde mental dos aprisionados, as políticas públicas de atendimento entre outras.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei Nº 9.394, 20 dez. 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO NORMATIVA nº 005/2011.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: (1995). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 26 Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2007.

COYLE, Andrew. Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos: Manual para Servidores Penitenciários. Londres: International Centre for Prison Studies, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. 18, Petrópolis: Vozes, 1998. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/2 – 10 de junio de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Acesso em 10/09/2023.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.543 de 28 de agosto de 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório de Informações Penais –RELIPEN. Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário. Brasília: 2023.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Plano Estadual de Educação nas Prisões, Cuiabá, 2012.

VAZQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. Dissertação de Mestrado. 163 fls. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT (1970 – 1995)

Sandra Jung de Mattos

Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação. Servidora Pedagoga da Universidade Federal de Mato Grosso
sandrajmattos@gmail.com

Elizabeth Figueiredo de Sá

Docente do Programa de Pós-Graduação e do Instituto de Educação/PPGE/IE/UFMT
elizabethfsa1@gmail.com

GT 13: História da Educação

Artigo Completo

Resumo:

O texto analisa a institucionalização da extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT de 1970 a 1995, desde a sua fundação até a aprovação da Resolução n. 15 em junho de 1995, que representou um marco ao reestruturar a extensão na instituição. Sob a problematização de como foi organizada a extensão na UFMT? Esta pesquisa qualitativa, de natureza documental na área da História da Educação, se fundamenta nos pressupostos teóricos e metodológicos da Nova História Cultural, os quais enfatizam a problematização da história, com enfoque na história das instituições escolares (Sanfelice, 2009). Foram consultados para a análise as fontes documentais como: portarias, resoluções, relatórios e ofícios dos arquivos institucionais da UFMT. Em síntese, afirmamos que a extensão universitária se organizou a partir de cursos, eventos, seminários, programas e projetos que contaram com o incentivo do governo federal, cujo interesse era desenvolver a região mato-grossense e capacitar os recursos humanos da instituição. As concepções voltaram-se para a disseminação de ações articuladas à integração da comunidade com a universidade, mas com a opção intrínseca de angariar recursos para a manutenção de atividades vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Extensão Universitária. História das instituições escolares. História da UFMT.

1 Introdução

Este texto tem o objetivo de analisar a institucionalização da extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT no período de 1970 a 1995. O recorte temporal dessa investigação, teve início com a criação da UFMT pela Lei n. 5.647, de 10 de dezembro de 1970, que autorizou o Poder Executivo Federal a instituir a Fundação da

Universidade Federal de Mato Grosso, primeira universidade federal do estado de Mato Grosso. O marco final, se constitui com a aprovação da Resolução n. 15, do dia 26 de junho de 1995, que modificou a estrutura da extensão na instituição, sendo a primeira resolução da extensão universitária na UFMT, aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa para a normatização das atividades de extensão integrando as competências organizativas, operacionais e os conceitos da extensão universitária.

A primeira estrutura administrativa da UFMT, foi oficializada pelo Conselho Diretor com a Resolução n. 02, de 4 de janeiro de 1972, onde a extensão universitária foi nomeada como Divisão de Pesquisa e Extensão e foi alocada no Departamento de Ensino e Pesquisa - DEPES. Em 1973, houve outra modificação administrativa com a promulgação da Resolução no 04, de 10 de janeiro, a extensão passou a ser organizada pela Divisão de Extensão, ainda no DEPES (UFMT, 1972, 1973).

Destacamos que, embora a extensão universitária estivesse na estrutura administrativa da UFMT desde o ano de 1972, foi a partir da Portaria n. 136, de 26 de fevereiro de 1975, que esta foi normatizada. Entretanto, a Universidade já organizava ações extensionistas, no âmbito do Projeto Rondon, iniciado em 1971. No ano de 1974, encontramos o primeiro registro de ações de extensão, realizadas pelo Programa Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária, CRUTAC – MT.

A pesquisa sobre a institucionalização da extensão universitária, levou-nos ao questionamento de como foi organizada e quais eram as concepções da extensão na UFMT?

Em termos metodológicos, os documentos utilizados para análise deste artigo, foram portarias, resoluções, relatórios e ofícios, os quais foram acessados nos arquivos institucionais da Reitoria, Hemeroteca e no Portal de Resoluções da UFMT.

Pautamos nossa discussão, nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, na vertente de uma história problema (Bloch, 2001), direcionando o olhar para a história das instituições escolares (Sanfelice, 2009). Entendemos que a história transcende espaços, tempos e lugares, configurando-se como um “[...] processo contínuo de integração e movimento (Mattos, 2018, p. 22).

Portanto, este texto visa compreender a importância da extensão no tripé universitário, desvendando a sua importância para a consolidação da UFMT. Entendemos que tal investimento não apenas aprimora a compreensão do papel da extensão no meio acadêmico, mas também fortalece sua integração na sociedade.

2. Extensão Universitária na UFMT: primeiros movimentos

A UFMT foi criada em 10 de dezembro de 1970, pela Lei n. 5.647, com a integração da Faculdade de Direito e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. E ao considerar a sua localização, próxima do marco geodésico do centro da América do Sul, na região Amazônica, em meio a diversidade ambiental e cultural, a universidade ficou conhecida como a “Universidade da Selva”.

O Ofício GR. n. 95 de 02 de junho de 1972, apresenta uma declaração de Jarbas Passarinho, Ministro de Estado da Educação e Cultura, que a “[...] Universidade seria fator decisivo de apoio ao incremento das riquezas e à elevação cultural do padrão do povo, pela criação de recursos humanos indispensáveis, em número e qualificação, no progresso regional” (UFMT, 1972).

É preciso destacar que a extensão universitária na UFMT, desde a sua fundação foi pensada para atuar e cooperar para o desenvolvimento regional com o ensino, a pesquisa por meio do “[...] serviço público ou a extensão [...]”, que foi “[...] outra missão inteligente confiada à Universidade em nosso País, através da Reforma Universitária de 1968 [...]”. A integração com a sociedade, por meio da “[...] troca de ideias com a comunidade, o povo.” A Universidade se articulou com comunidade por meio de convênios ou acordos com órgãos do governo do estado, com municípios e instituições particulares com a finalidade de promover e ajudar no desenvolvimento da região amazônica (Dorileo, 1977, p. 80 e 81).

Através de Dorileo (2005), é possível perceber que a extensão universitária na UFMT, seria o elo da universidade com a comunidade, como “[...] prolongamento de setor já instalado e em funcionamento para as atividades de ensino e pesquisa” (Dorileo, 2005, p. 89).

O relatório do DEPES da UFMT realizado no ano de 1974, descreveu ações dos primeiros anos da UFMT, sobre a extensão universitária. Verificamos que esta foi estruturada com três funções específicas: promover cursos e eventos de extensão, articular e manter contato com a comunidade e buscar junto aos departamentos e outros setores da instituição e da sociedade a contribuição para a organização de ações para atender a comunidade acadêmica e seu entorno, nas áreas de atuação da UFMT (DEPES/UFMT, 1974).

Em 1975, foi aprovada a primeira Portaria do Gabinete da Reitoria, n. 136, de 26 de fevereiro, primeiro documento a normatizar as atividades de extensão na UFMT. No

Realização

primeiro artigo dessa portaria, observamos o compromisso da universidade em realizar atividades de extensão que visassem promover tanto o desenvolvimento econômico, social e cultural (material), quanto o bem-estar, satisfação e crescimento pessoal (espiritual) dos indivíduos da comunidade regional.

A mesma Portaria n. 136 também orientava que as atividades de extensão, sempre que possível, buscassem estabelecer parcerias externas por meio de convênios ou acordos com entidades públicas ou privadas. Essas parcerias tinham como objetivo somar recursos para viabilizar a execução das atividades programadas na universidade.

A primeira normatização da extensão universitária na UFMT tinha como foco promover o desenvolvimento da comunidade através da interação com pessoas e instituições públicas ou privadas, por meio de cursos e serviços, ou seja, o objetivo era integrar a comunidade com a universidade. Os cursos de extensão eram divididos em treinamento profissional, atualização e difusão cultural. Os serviços oferecidos incluíam atendimento, consultas, elaboração e análises, preparação e execução de projetos, e outros trabalhos de natureza científica, técnica, educacional, cultural, artística e social, sendo a universidade responsável total ou parcialmente por eles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a extensão universitária na instituição se voltava para a expansão e o bem-estar das pessoas, para a disseminação do conhecimento do ensino e da pesquisa e para a integração da comunidade com a universidade, mas que, também era uma opção da universidade de angariar recursos para a manutenção das atividades de extensão em funcionamento com o ensino e a pesquisa.

Além das atividades de extensão organizadas pelas unidades da universidade, em parceria com o governo federal foram institucionalizados na UFMT o Projeto Rondon e o Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, iniciativas extensionistas, cujo objetivo era de integrar e estender a atuação do estado com as universidades, para as regiões mais distantes do estado mato-grossense.

Os primeiros registros do Projeto Rondon na UFMT, foram encontrados no ano de 1971, no ofício n. 41 de 27 de julho, direcionado para a Coordenação Executiva do Projeto Rondon, constatou-se neste documento, a indicação do professor Atílio Ourives para Coordenação Regional do Projeto Rondon de Mato Grosso, ato realizado pelo reitor Gabriel Novis Neves, ao considerar o projeto de alto interesse e vital tanto para a Universidade quanto para o desenvolvimento da região. Revela-se como um dos primeiros movimentos da universidade com ações de extensão com a comunidade,

principalmente por desenvolver atividades em regiões consideradas pelo estado sem desenvolvimento (UFMT, 1971).

O Projeto Rondon, criado em 1967, pelo Ministério do Interior, visava mobilizar estudantes universitários para integrar a juventude no desenvolvimento nacional. Com o tempo, as universidades desempenharam um papel crucial na implementação das ações, promovendo a integração entre diferentes culturas de estudantes e comunidades locais (Passarinho, 2007).

Portanto, parece-nos que as atividades do Projeto Rondon integraram ações comunitárias da extensão universitária com estudantes e docentes de múltiplas áreas com atuação em diversos municípios do estado de Mato Grosso. Tais ações foram realizadas independente da integração com o ensino e a pesquisa, com o propósito de promover o desenvolvimento e de atender as demandas sociais da população desprovida da ação dos órgãos públicos.

A Resolução n. 09, de 15 de fevereiro de 1974, a UFMT lança o Programa chamado de Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC, com o objetivo de envolver a universidade com as demandas da comunidade e proporcionar aos estudantes um espaço de integração da universidade com à comunidade. No artigo 2º, item c, destacamos que, um dos objetivos do programa, era de organizar e sistematizar a extensão universitária, “[...] a nível de prestação de serviço à comunidade”.

Conforme Gatti (2019), o CRUTAC foi criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, se difundiu para todo o estado brasileiro, representou uma ação da própria universidade com o “[...] objetivo de realizar o treinamento dos estudantes e assistência às comunidades rurais carentes.” Suas ações eram nos moldes norte-americanos de extensão rural. Esse programa foi incorporado por várias universidades do país e disseminado pelo “Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras”, competindo com o projeto Rondon que era dirigido pelos militares.

No entanto, o CRUTAC e o Projeto Rondon eram ações do governo brasileiro integradas e realizadas com as universidades para resguardar os interesses nacionais, com ações que pudessem contemplar o desenvolvimento da região amazônica.

Essa realidade sobre a necessidade da Universidade se articular com a sociedade, parece-nos que foi o vínculo principal da instituição para manter sua estrutura administrativa com os recursos que provinham dos diferentes convênios e acordos realizados. Além disso, a Universidade passou a ser um dos aparatos do estado, para que pela integração da Universidade com os diferentes setores da sociedade, fosse promovido

Realização

o desenvolvimento da região mato-grossense e das regiões amazônicas, já que Cuiabá era considerada o Portal da Amazônia (Sá; Monteiro, 2017).

Com o intuito de fomentar a participação ativa dos estudantes nas iniciativas de extensão, a Divisão de Extensão emitiu a Portaria n. 637, datada de 7 de agosto de 1975, que oferecia diretrizes sobre como estudantes e professores poderiam se envolver na extensão universitária.

De acordo com essa normativa, os alunos que se engajassem em atividades de extensão seriam recompensados com pontos, os quais seriam convertidos em créditos aplicáveis à disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros II, presente nos programas de graduação. Além disso, eles também teriam a oportunidade de acumular créditos para disciplinas que exigissem prática e estivessem alinhadas com a área profissional de seu curso. É importante ressaltar que a participação nessas atividades seria devidamente registrada como um serviço de grande relevância em seus históricos escolares.

A mesma portaria também determinava que os docentes designados para participar de programas de extensão deveriam seguir as orientações dos departamentos quanto à carga horária semanal. Eles eram encorajados pelos departamentos a se envolverem nessas iniciativas e, como resultado, teriam direito a todas as vantagens salariais associadas às suas funções. Ademais, a atividade de extensão foi oficialmente reconhecida como uma contribuição relevante, aplicável tanto aos docentes quanto aos técnicos e servidores administrativos da universidade, sendo devidamente registrada em seus registros funcionais.

Assim, observou-se que o movimento para organizar as ações de extensão começou antes mesmo da normatização da operacionalização, execução e acompanhamento dessas atividades. A primeira regulamentação, estabelecida pela Portaria do Gabinete da Reitoria, n. 136, de 26 de fevereiro de 1975, permaneceu em vigor até 1995. Foram necessários 20 anos para que a extensão universitária fosse revisada e a Resolução n. 15, de 26 de junho de 1995, fosse aprovada.

3 Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão

Nos anos de 1980 e 1990, com a organização do Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, a extensão universitária compreendia um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a

pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

A partir das definições e dos debates do FORPROEX, significativos avanços políticos foram conquistados para a extensão universitária nas universidades, inclusive com debates a nível de instituição na Constituição Federal de 1988, que preceitua a “[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (Brasil, 1988, art. 207). E ainda, estabelece que “[...] as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988, art. 213, §2ª).

Na UFMT, no ano de 1990, foi aprovada a Resolução n. 18, de 18 de dezembro, do Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE, que versou sobre as diretrizes de distribuição dos encargos didáticos. No capítulo IV, artigo 15, a resolução definiu como atividades de extensão aquelas que integravam o “[...] processo educativo, cultural e científico, articulem, de forma indissociável, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa, na forma de cursos, serviços, publicações e outras ações desenvolvidas com a comunidade” (UFMT, 1990, p. 6).

A proposição, avaliação e o acompanhamento das atividades de extensão foram atribuições da Sub-reitoria Acadêmica e normatizadas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Esta resolução estabelece ainda, que a carga horária para as atividades de extensão não poderia exceder a 20 horas semanais.

Nesse cenário, é evidente que em 1990 a Resolução n. 18 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFMT, incorporou as diretrizes da extensão universitária conforme preconizado pelo FORPROEX.

Em 1995, diante da necessidade de atualizar as diretrizes que regulavam as atividades de extensão, o Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE aprovou a Resolução n. 15, de 26 de junho de 1995. Esta resolução marcou o primeiro documento oficial nesse formato a ser aprovado pelo CONSEPE para a extensão universitária na UFMT. Ela preservou a política de extensão universitária desenvolvida pelo FORPROEX, mas ampliou sua abrangência para incorporar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Esse enfoque resultou na partilha do conhecimento gerado tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sociedade.

A Resolução n. 15, de 26 de junho de 1995, também aborda as modalidades de extensão, que vão além de cursos e serviços, como eventos, assessorias, consultorias e produções diversas.

Ademais, essa resolução estrutura a extensão universitária, delineando competências e direcionando a execução das atividades de extensão em nível de unidade acadêmica e administrativa. Nesse sentido, cada unidade deveria apresentar propostas de extensão por meio de um plano anual, o qual abarcasse os objetivos, políticas, metas, relação de projetos por modalidade, quantidade de vagas por público interno e externo, estimativas financeiras discriminadas por categorias de despesas e delimitação das formas de participação dos parceiros externos (UFMT, 1995).

A resolução atribuiu às unidades acadêmicas a responsabilidade do planejamento, execução e acompanhamento das ações de extensão. Essas unidades foram encarregadas de ações de extensão, aprovar o plano anual e os relatórios de extensão, assim como gerenciar os encargos didáticos dos docentes envolvidos nas atividades. Além disso, tinham o papel de auxiliar nas negociações para angariar recursos destinados aos projetos de extensão, com ênfase na integração entre o ensino e pesquisa, passando a incorporar essas atividades no âmbito acadêmico da universidade.

Considerações finais

Este texto buscou analisar a institucionalização da extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) entre os anos de 1970 e 1995. Esse período foi marcado por transformações significativas na estrutura e na compreensão da extensão na instituição.

Inicialmente, a extensão na UFMT foi designada como Divisão de Pesquisa e Extensão, posteriormente reorganizada como Divisão de Extensão em 1973 no DEPE. Entretanto, somente em 1975, por meio da Portaria n. 136, as atividades de extensão foram normatizadas, formalizando o compromisso da universidade em promover o desenvolvimento econômico, social e cultural da comunidade.

O Projeto Rondon e o Programa CRUTAC foram implementados como iniciativas extensionistas para integrar a universidade com as regiões mais distantes do estado por meio de recurso do governo federal. Eles representaram um importante passo para a ação comunitária, principalmente nas áreas desprovidas de desenvolvimento.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, a extensão universitária evoluiu para uma compreensão mais integrada, conforme proposto pelo FORPROEX, incorporando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Constituição Federal de 1988 reforçou essa perspectiva, promovendo a democratização do ensino superior.

Em 1990, a UFMT adotou a Resolução n. 18, que definiu os encargos didáticos docentes e as atividades de extensão como um processo educativo, cultural e científico que articula ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e em 1995, a Resolução n. 15 expandiu esse escopo, estabelecendo uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão passou a ter como foco a disseminação do conhecimento e a resolução de problemas, promovendo uma política educacional plural e democrática.

Em síntese, afirmamos que a extensão universitária se organizou a partir de cursos, eventos, seminários, programas e projetos que contaram com o incentivo do governo federal, cujo interesse era desenvolver a região mato-grossense. As concepções voltaram-se para a disseminação de ações articuladas à integração da comunidade com a universidade, mas com a opção intrínseca de angariar recursos para a manutenção de atividades vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, a UFMT, ao longo desse período, cumpriu sua missão de ser a "Universidade da Selva", contribuindo para o progresso e desenvolvimento da região.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, **Lei nº 5.547, de 10 de dezembro de 1970**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1970]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/15647.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de abril de 2021.

DORILEO, Benedito Pedro. **Universidade: O fazejamento**. Cuiabá, MT: Edições UFMT, 1977.

DORILEO, Benedito Pedro. **Ensino superior em Mato Grosso: até a implantação da UFMT**. Cuiabá, MT: Editora Komedi, 2005.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GATTI, Jose Paulo. **Extensão universitária no Brasil: a experiência formativa na área de educação da UFSCAR**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11267>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalhos de Agulha e Prendas Domésticas: Educação Feminina Mato-Grossense (1889-1910)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

PASSARINHO, Jarbas. O Projeto Rondon e a Integração Nacional. Acervo SECOMM/UFMT. **Rondon Notícias, Edição Especial 40 anos de história – 1967/2007**, Brasília, DF, ano 2007, p. 3, 2007.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MONTEIRO, Silas Borges. Universidade Federal de Mato Grosso: da regionalização a internacionalização. **Educativa**, v. 1, n. 20, p. 253-267, 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5876>. Acesso em: 06 out. 2023.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 183–200, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639622. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 06 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Gabinete da Reitoria nº 41/1971**. Cuiabá, MT: UFMT, 24 jul. 1971. Assunto: Projeto Rondon.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. **Resolução no 02/72, de 04 de janeiro de 1972**. Fica aprovada, a nível de Conselho Diretor, a estrutura da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede e fôro em Cuiabá. Cuiabá: Conselho Diretor, 1972. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=25&ano=1972&tipoUID=1>. Acesso em: 30 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Gabinete da Reitoria nº 95/72**. Cuiabá, MT: UFMT, 14 dez. 1972. Assunto: Apreciação sobre o Parecer da Consultoria da República.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. **Resolução no 04/73, de 10 de janeiro de 1973**. Fica aprovada, a nível de Conselho Diretor, a estrutura do Departamento de Ensino e Pesquisa – DEPES da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Conselho Diretor, 1973. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=229&ano=1973&tipoUID=1>. Acesso em: 30 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório do Departamento de Ensino e Pesquisa, DEPES**, 1º semestre. [Cuiabá: UFMT], 1974. Hemeroteca da Biblioteca da UFMT.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. **Resolução nº 09/74, de 15 de fevereiro de 1974**. Fica criado o Centro Rural Universitário de Ação

Comunitária – CRUTAC – MT, nesta Universidade. Cuiabá: Conselho Diretor, 1974. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=74&ano=1974&tipoUID=1>. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Portaria do Gabinete da Reitoria nº 136/1975, de 26 de fevereiro de 1975**. Fixa as normas para as atividades de extensão na UFMT. Cuiabá: Reitoria, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. **Resolução nº 18/90, de 18 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre as normas de distribuição dos encargos didáticos, segundo o regime de trabalho docente. Cuiabá: Conselho Diretor, 1990. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=3595&ano=1990&tipoUID=2>. Acesso em: 30 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. **Resolução nº 15/1995, de 26 de junho de 1995**. Dispõe sobre a aprovação da estrutura da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Conselho Diretor, 1995. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=3789&ano=1995&tipoUID=2>. Acesso em: 20 set. 2022.



CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DA CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA BRASILEIRA

Michely Eliane Kim

(PPG em Geografia/IGHD/UFMT) - michelykim@gmail.com

José Carlos Ugeda Júnior

(PPG em Geografia/IGHD/UFMT) - ugedajunior@gmail.com

GT 13: História da Educação

Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho é resultado de pesquisa exploratória realizada por meio de revisão bibliográfica, pela leitura de artigos publicados em periódicos científicos e livros. A investigação teve como objetivo pesquisar o estudo do clima, os pontos fundamentais da construção do pensamento climatológico geográfico e seus principais conceitos, com ênfase na visão da climatologia geográfica brasileira. Analisando as abordagens desde a meteorologia até a proposta metodológica denominada de análise rítmica dos tipos de tempo, elaborada por Carlos Augusto Figueiredo Monteiro. A presente pesquisa apoia a relevância desse método, porém constata que, apesar dos avanços tecnológicos ocorridos desde sua formulação, utilizá-lo é algo desafiador devido às dificuldades na obtenção dos dados necessários para sua aplicação. Observa-se que o estudo do clima pelo prisma geográfico é de grande importância, pois a interação dos elementos atmosféricos com os atributos da superfície terrestre, pode causar eventos extremamente prejudiciais a uma sociedade estruturada em classes sociais desiguais e que, por isso, não dispõe dos mesmos recursos para atenuar ou otimizar os seus efeitos.

Palavras-chave: Estudo do clima. Climatologia clássica. Climatologia dinâmica.

1 Introdução

A meteorologia e a climatologia se dedicam a compreender os fenômenos atmosféricos e, apesar de a segunda ter se originado da primeira e de, em alguns momentos ao longo de suas histórias, terem evoluído de forma paralela partilhando as mesmas metodologias, são ciências díspares que não compartilham dos mesmos princípios. Conforme Ayoade (1996), enquanto a meteorologia foca seus estudos no tempo atmosférico, a climatologia dedica-se a estudar o clima.

Barros e Zavatini (2009), constataram que a climatologia foi dividida em duas correntes de pensamento. A primeira foi Climatologia separativa ou clássica, conhecida também como climatologia analítico-separatista, cujos fundamentos encontram-se na meteorologia tradicional e clássica. A segunda foi a Climatologia sintética ou dinâmica, que está diretamente interligada à meteorologia dinâmica, considera os elementos do meio atmosférico e seus entrelaçamentos.

Para Caracristi (2002), além do estudo isolado dos elementos do clima, a climatologia tradicional, também deve ser contestada pelo uso abusivo das médias, pois a análise dos fenômenos feita de maneira unidimensional, enaltecendo os aspectos quantitativos e descritivos, pode levar a conclusões generalistas e criar grandes abstrações.

A partir de uma renovação do pensamento geográfico, ocorrido principalmente após a Segunda Guerra Mundial, que promoveu mudanças em antigos conceitos e paradigmas, através da introdução, no campo da meteorologia, de conhecimentos sobre a dinâmica atmosférica e a análise sinótica, o clima passou a ser visto como um atributo dinâmico (Sant'Anna Neto, 2001).

No cenário nacional, destacaram-se as contribuições do pesquisador Carlos Augusto Figueiredo Monteiro, considerado como criador da 'escola de climatologia geográfica brasileira', ao revolucionar o método de análise na climatologia dinâmica com elaboração de uma nova proposta metodológica denominada de Análise Rítmica (Zavatani, 1998).

2 Objetivo

A investigação teve como objetivo pesquisar o estudo do clima, os pontos fundamentais da construção do pensamento climatológico geográfico e seus principais conceitos, com ênfase na visão da climatologia geográfica brasileira.

3 Metodologia

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória realizada por meio de revisão bibliográfica, pela leitura e análise de artigos publicados em periódicos científicos e livros.

4 Referencial teórico e conceitual

Tratando-se especificamente do estudo do clima, depois de Alexander von Humboldt, consagrado como "pai" da geografia moderna, Wladimir Peter Köppen (geógrafo, meteorólogo, climatólogo alemão) e Julius Ferdinand von Hann

(meteorologista austríaco), podem ser considerados os cientistas mais importantes para a construção das bases metodológicas e conceituais da moderna climatologia mundial (Sant'Anna Neto, 2004).

Segundo Sant'Anna Neto (2001), os postulados desses pesquisadores, juntamente com os ensaios teóricos de Napier Shaw, formaram a base do conhecimento científico dos pioneiros em estudos do clima no Brasil, tais como: Louis Cruls, Henrique Morize, Frederico Draenert, Carlos Delgado de Carvalho e Arrojado Lisboa. Para o autor a climatologia e a meteorologia nacional tiveram seus marcos iniciais no período compreendido entre:

- a. 1827, quando ocorreu a criação do Observatório Astronômico do Rio de Janeiro;
- b. Até 1889, com a publicação da monografia de Henrique Morize: a primeira a tratar do clima nacional.

Conforme Sant'Anna Neto (2003), historicamente a meteorologia e a climatologia foram ciências que evoluíram de forma paralela e que, algumas vezes, compartilharam as mesmas metodologias, mas o pesquisador acredita que foi na geografia que o estudo dos fenômenos atmosféricos se desenvolveu de modo fecundo. Apesar de não existirem cursos superiores de geografia no país entre o final do século XIX e início do século XX, os estudos nessa área eram, de certa forma, bem estabelecidos, apesar de não terem metodologia própria e seguirem os modelos europeus.

Segundo Barros e Zavatini (2009), ambas as ciências se dedicam ao estudo dos fenômenos atmosféricos e, embora a climatologia tenha sua origem em concepções preconizadas pela meteorologia, trata-se de ciências distintas, que se contrapõem em seus fundamentos e não compartilham dos mesmos princípios. Pode-se citar como exemplo as diferenças encontradas entre os conceitos do tempo atmosférico. A meteorologia o define como sendo o conjunto de valores que, em um dado momento e em um determinado lugar, caracterizam o estado atmosférico. Já a climatologia o conceitua como sendo uma combinação passageira, efêmera, de curta duração dos fenômenos atmosféricos.

De acordo com Ayoade (1996, p. 2):

A Meteorologia é geralmente definida como a ciência da atmosfera e está relacionada ao estado físico, dinâmico e químico da atmosfera e às interações entre eles e a superfície terrestre subjacente. A climatologia é o estudo

Realização

científico do clima. [...] Pode-se dizer, portanto, que o meteorologista estuda o tempo, enquanto o climatólogo estuda o clima (Ayoade, 1996, p. 2).

Barros e Zavatini (2009), com base em estudos realizados por Monteiro (1962), constataram que a climatologia foi dividida em duas correntes de pensamento:

- a. A climatologia separativa, também conhecida como climatologia analítico-separatista, cujos fundamentos estão na meteorologia tradicional e clássica. Sendo, desta forma, muito criticada por ignorar as conexões existentes entre os atributos relacionados, bem como a interdependência de diversos fenômenos;
- b. E a climatologia sintética ou dinâmica, alinhada aos preceitos da meteorologia dinâmica, que analisa todos os elementos da atmosfera, suas causas e feitos.

Segundo Back (2001), a Climatologia separativa analisa os elementos do clima de forma isolada, como por exemplo, a precipitação ou temperatura. Pédelaborde (1970), desaprova essa abordagem por desconsiderar a conexão entre os atributos envolvidos, pois esses não são estáticos, artificiais ou subjetivos. Porém, o pesquisador defende que, apesar disso, ela ainda se esforça em se manter no caminho da análise geográfica do clima ao aplicar o princípio da classificação para identificar diferentes grupos de fenômenos atmosféricos nas mais distintas regiões da terra.

Para Caracristi (2002), o conceito para o termo “clima” que estaria mais alinhado à ideia central da climatologia clássica, foi elaborado por Hann, que o definiu da seguinte forma: “o conjunto dos fenômenos meteorológicos que caracterizam o estado médio da atmosfera em um ponto da superfície” (Hann, 1908, *apud* Monteiro, 1969). Tal definição foi bastante criticada, principalmente após a mudança de paradigma para a climatologia sintética ou dinâmica.

De acordo com Sorre (2006, p. 90):

A compressão de Julius Hann sobre clima é uma “definição simples e cômoda”, sobretudo pelo entendimento do “estado médio da atmosfera”, o que corresponderia ao clima, ser uma abstração inteiramente destituída de realidade que conduz a um uso exagerado das médias aritméticas para

caracterizar os elementos climáticos, além de seu caráter estático e artificial (Sorre, 2006, p. 90).

Em suas pesquisas, Back (2001), admitiu que a dificuldade em identificar tendências climáticas reside na grande variabilidade natural dos dados meteorológicos. Porém, ao utilizar valores médios, pesquisadores poderiam provocar distorções, incorrendo em equívocos em suas conclusões.

A análise dos fenômenos feita de maneira unidimensional e o uso abusivo das médias, enaltecendo os aspectos quantitativos e descritivos, pode levar a conclusões generalistas e criar grandes abstrações (Caracristi, 2002).

Sartori (2005), também corrobora com as críticas a essa visão analítico-reducionista, por não contemplarem um aspecto essencial do mundo em que vivemos: as interconexões e a interdependência dos mais diversos fenômenos.

Um conceito que passou a considerar a dinâmica das mudanças atmosféricas, mesmo que implicitamente, porém, ainda dando ênfase à importância aos valores médios dos atributos, foi apresentado por Ji W. Koppen (1906), citado por Monteiro (1991), que definiu o clima como sendo: “o estado médio da atmosfera e o processo ordinário de tempo em dado lugar, considerando-se que o tempo meteorológico se altera, porém, o clima se mantém constante”.

Apesar de ter sido grandemente criticado pelo uso abusivo de valores médios, Sant’Anna Neto (2001), assegura que Koppen jamais considerou que seria possível explicar a dinâmica climática por meio deles.

Segundo Cornetta (2022), foram os postulados do geógrafo francês Maximilien Sorre que deram início ao desenvolvimento da verdadeira “climatologia geográfica”, pois as suas novas perspectivas teóricas permitiram uma revisão epistemológica, iniciada na década de 1950, por Pierre Pédelaborde e Mario Pinna, e no Brasil, nos anos 1960, por Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro.

Além de Pedelaborde (1959), Caracristi (2002), também destaca as grandes contribuições de Strahler (1951) no processo de mudança de paradigma mundial, e no meio científico brasileiro as de Serra (1948) e Monteiro (1962).

Jesus (2008), considera que a origem dessa nova abordagem seria mais antiga, estando intimamente associada às grandes contribuições produzidas pela Escola

Norueguesa de Meteorologia, pelos grandes trabalhos produzidos por Bjerkenes (1921 e 1934), Bergeron (1930) e Rossby (1938 e 1947) que dissertou sobre a dinâmica da circulação atmosférica e das massas de ar, baseado nos princípios da termodinâmica.

Mas de acordo com Sant’Anna Neto (2001), o movimento de renovação do pensamento geográfico ocorreu, de forma contundente, após a Segunda Guerra Mundial, por meio da crítica ao caráter estático, separativo e descritivo da climatologia praticada na época. Os novos conhecimentos sobre a dinâmica atmosférica e a análise sinótica, introduzidos por Sorre, promoveram, no âmbito da geografia, uma mudança de paradigma que culminou na revisão de antigas concepções de tempo e clima, preconizadas por Julius Hann, que foram substituídas por noções de “ritmo” e “sucessão”.

Segundo Sorre (1984, p.32), “o clima, num determinado local, é a série dos estados da atmosfera, em sua sucessão habitual”. Desta forma, o clima passou a ser percebido como um atributo pulsante e dinâmico. Para Cornetta (2022), essa definição é a que mais se adequa à visão do clima como fenômeno geográfico.

Conforme Caracristi (2002), a compreensão dos processos de formação do clima revela o perfil dinâmico da atmosfera e confere um caráter explicativo à sua análise que supera o meramente quantitativo, passando para o fundamentalmente qualitativo. Esse novo paradigma, quando comparado à visão tradicional, representou um avanço significativo, pois permitiu uma melhor compreensão de processos ocorridos na atmosfera, por considerar as conexões e interdependências dos eventos envolvidos. O principal objetivo nesta abordagem é considerar os fatores climáticos de maneira integral, pois os tratando isoladamente seria impossível compreender verdadeiramente o clima.

Abordando o cenário nacional, Conti (2001), considera Monteiro (1971) o inventor de um caminho para a climatologia dinâmica ou sintética, através da reformulação da proposta metodológica estabelecida por Sorre e por Pédelaborde no levantamento da totalidade dos tipos de tempo. De maneira que o clima passasse a ser entendido através da análise do “ritmo”, onde os elementos climáticos estão integrados na unidade tempo, mostrando toda a variabilidade do clima em sucessão diária.

Zavatani (1998), afirma que Monteiro, ao dedicar-se à busca pela resolução das dificuldades conceituais e metodológicas sobre o estudo do clima, desenvolveu preceitos claros e definidos a esse respeito, tornando-se o primeiro e o principal divulgador da noção de “ritmo climático”. O que frutificou em orientações teórico-metodológicas

seguidas por outros pesquisadores, criando a assim chamada “escola de climatologia dinâmica brasileira”.

Ogashawara (2012), também considera o geógrafo Carlos Augusto Figueiredo Monteiro como criador da “escola de climatologia geográfica brasileira” e enaltece as contribuições dele para a climatologia no país, revolucionando a metodologia de pesquisa na climatologia dinâmica ao tratar da proposta metodológica denominada de “análise rítmica” dos tipos de tempo.

Monteiro (1991), descreveu a base dos estudos da climatologia geográfica brasileira da seguinte forma:

A estratégia de projeção temporal foi feita a base da escolha de “anos padrão” que representassem os diferentes graus de proximidade do ritmo “habitual” ao lado daqueles afetados por irregularidades na circulação a modo de promover acidentes e impactos nas atividades humanas. Os períodos de observação não se prendiam aos 30 anos exigidos para o cálculo de “normais”. Optava-se por segmentos menores, usualmente dez anos, compensados por uma homogeneidade de períodos de observação para todas as localidades numa área teste ou universo de análise. [...] A técnica utilizada na assim proposta “análise rítmica” — segundo as condições e recursos disponíveis — consistia na montagem de um gráfico de representação simultânea dos elementos do clima em sua variação “diária”, acoplado a representação gráfica da sequência de alternância dos diferentes sistemas meteorológicos envolvidos na circulação secundária (Monteiro, 1991, p.38 – 39).

Monteiro (1971) afirma que, para uma determinada região, apenas a análise rítmica detalhada ao nível de 'tempo' (pelo menos diárias), revelando a origem dos fenômenos climáticos pela interação dos elementos e fatores da realidade local, conseguiria oferecer parâmetros válidos, pois consideraria seus diferentes e variados problemas geográficos. Desta forma, compreender a sequência diária dos fenômenos atmosféricos num dado lugar é estabelecer uma análise a partir de dados homogêneos, denominado por Monteiro (1991) como “ano-padrão”, que representam a proximidade de um ritmo “habitual”, e as excepcionalidades seriam as irregularidades.

Santos (2002) e Tarifa (2011), reconheceram que estudar o clima sob essa perspectiva é extremamente desafiador, principalmente devido à dificuldade na obtenção de dados meteorológicos e fenológicos com qualidade e frequência adequada, no mínimo

Realização

diários, o que é extremamente complexo. O que pode prejudicar as pesquisas, sobretudo para as escalas de análise de maior detalhe. Porém, os pesquisadores afirmam que o panorama vem mudando devido à existência de numerosos postos de observação, como, por exemplo, a implementação das plataformas de aquisição automática de dados pertencentes ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Silva e Souza (2017), explicam que a metodologia de Monteiro consiste na interpretação do clima por um ritmo de atuação, com destaque para seus aspectos genéticos e dinâmicos, conferindo uma identidade geográfica ao estudo do clima.

Caracristi (2002), explana que o ritmo dessa sucessão é influenciado, especialmente, pela ação das correntes atmosféricas, definidas pelos centros de pressão. O que indica a origem dos fenômenos climáticos em uma determinada região e fornece parâmetros para o seu estudo climático.

Embora a climatologia utilize métodos comuns à meteorologia, seus objetivos e propósitos são eminentemente geográficos, e sob esse prisma, o estudo do clima recebe uma conotação preferencialmente antropocêntrica, daí a sua singularidade, procurando estabelecer a relação sociedade e a natureza (Jesus, 2008).

As variações dos elementos atmosféricos em sua dinâmica diária ou sazonal interagem com as características da superfície da terra, causando conjunturas que podem afetar a saúde dos indivíduos ou criar condições ambientais adversas à sustentação de determinadas atividades (Pascoalino & Pitton, 2011).

Por isso, Sant'Anna Neto (2001), defende a importância de integrar a dimensão social na análise geográfica do clima, pois as consequências dos fenômenos atmosféricos ocorrem, na maioria das vezes, em um território socialmente alterado, transformado de forma desigual, de acordo com os interesses dos agentes sociais.

Sob o entendimento da atuação do clima na organização do espaço, Monteiro (1976), abordou da seguinte forma:

Assim, deve-se definir, na climatologia atual, duas linhas de abordagem que se complementam: a econômica, onde cumpre avaliar o papel insumidor do clima na organização do espaço, e a ambiente, onde os produtos da ação humana sobre a atmosfera são referenciados em termos de qualidade. (Monteiro, 1976, p.10).

Nas sociedades pré-capitalistas havia uma identidade profunda entre o homem e a natureza e a terra era respeitada e percebida como um meio universal de trabalho. Na sociedade capitalista, essa visão foi brutalmente alterada. O modo de produção passou a preconizar uma relação predatória de apropriação da natureza e a relação sociedade-natureza foi permeada pela relação entre classes sociais (Pereira, 1989).

Conforme Jesus (2008), o clima era inicialmente visto como algo determinante, depois como elemento passivo de ser controlado pela tecnologia, porém, impossível de ser dominado frente às suas intempéries. Atualmente, é considerado, essencialmente, um recurso natural valioso, vinculado aos processos físicos e econômicos. Desta forma, a relação entre o clima e a organização do espaço depende do grau de desenvolvimento econômico e tecnológico de cada sociedade e de quais atributos climáticos são mais relevantes em cada região.

Um território estruturado em classes sociais desiguais, não dispõe dos mesmos meios para lidar com a ação dos fenômenos atmosféricos, para minimizar ou otimizar os seus efeitos. Desta forma, o papel do clima, quando considerado um insumo no processo de apropriação e de produção da natureza, varia em sociedades distintas, pois essas se encontram em diferentes estágios do processo de globalização e de mundialização. (Sant'Anna Neto, 1998).

5 Considerações finais

Por meio desta revisão, constatou-se que a climatologia, apesar de ter se originado da meteorologia e dessas ciências utilizarem métodos de estudos em comum, não compartilham dos mesmos princípios.

Também foi possível observar que o estudo do clima passou por vários estágios de evolução ao longo do seu processo de amadurecimento científico, confirmando a importância dos estudos do geógrafo francês Maximilien Sorre para a promoção da mudança de paradigma da climatologia clássica para a dinâmica, pois de acordo com autores como Sant'Anna Neto (2001) e Cornetta (2022), seus postulados iniciaram o desenvolvimento da verdadeira climatologia geográfica mundial.

Para o cenário nacional, verificou-se, através dos trabalhos de Conti (2001), Zavatani (1998) e Ogashawara (2012), que o pesquisador Carlos Augusto Figueiredo Monteiro é considerado o criador da “escola de climatologia dinâmica brasileira”, através

Realização

da elaboração da proposta metodológica denominada de “análise rítmica”, que consiste na interpretação do clima por um ritmo de atuação, com destaque para seus aspectos genéticos e dinâmicos, conferindo uma identidade geográfica ao estudo do clima.

Porém, percebe-se que, apesar dos avanços tecnológicos, a aplicação prática da Metodologia é algo desafiador. Pois a obtenção de dados necessários para sua aplicação é extremamente complexa e a falta de dados confiáveis ou na frequência adequada, pode prejudicar estudos que considerem esse tipo de abordagem.

A pesquisa averiguou que o estudo do clima pelo prisma geográfico é de grande importância, pois a interação dos elementos atmosféricos com os atributos da superfície terrestre, pode causar eventos prejudiciais a toda a coletividade.

Observa-se desta forma que integrar a dimensão social na análise do clima é fundamental, pois as consequências mais deletérias desses episódios ocorrem, na maioria das vezes, em territórios estruturados em classes sociais desiguais e que, por isso, não oferecem os mesmos recursos para atenuar ou otimizar os seus efeitos.

6 Referências

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. 4ª ed. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1996.

BACK, A. J. Aplicação de análise estatística para identificação de tendências climáticas. **Pesquisa Agropecuária Brasileira** v.36, n.5, p.717-726, 2001.

BARROS, J. R; ZAVATINI, J. A. Bases conceituais em climatologia Geográfica. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, ano 08, número 16, 2009.

CARACRISTI, I. Geografia e representações gráficas: uma breve abordagem crítica e os novos desafios técnico-metodológicos perpassando pela climatologia. **Revista Brasileira de Cartografia**. nº 55, 2002.

CONTI, J. B. - Geografia e Climatologia – **GEOUSP**, Nº 9, São Paulo, Humanitas Publicações, 2001.

CORNETTA, A. Ciência, política e a produção histórica do clima: considerações sobre controvérsias científicas e políticas para mudanças climáticas. **Revista da ANPEGE**, vol. 18, nº. 36, 2022.

JESUS, E. F. R. Algumas reflexões teórico-conceituais na climatologia geográfica em mesoescala: uma proposta de investigação. **GeoTextos**, vol. 4, n. 1 e 2, p.165-187, 2008.

MONTEIRO, C. A. de F. **Teoria e Clima Urbano**. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Instituto de Geografia, 1976. p.181. (Série Teses e Monografias nº 25).

MONTEIRO, C. A. de F. **Análise Rítmica em Climatologia**: problemas da atualidade climática em São Paulo e Achegas para um programa de trabalho. São Paulo: Universidade de São Paulo/Instituto de Geografia, 1971. p.21. (Série Climatologia nº 1).

MONTEIRO, C. A. de F. **Clima e Excepcionalismo. Conjecturas sobre o desempenho da atmosfera como fenômeno geográfico**. Editora da UFSC. p.1-241, Florianópolis, 1991.

OGASHAWARA, I. Análise rítmica e a climatologia geográfica brasileira. **Revista Eletrônica Georaguaiá**. Barra do Garças-MT. vol. 2, n.2, p. 57-72. agosto/dezembro. 2012.

PASCOALINO, A.; PITTON, S. E. C. O ritmo climático e as percepções do homem urbano e rural do município de Rio Claro – SP. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial: EGAL-Costa Rica, p.1-19, 2011.

PÉDELABORDE, P. **Introducion a l'étude scientifique du climat**. SEDES, Paris, p.352, 1970. Texto traduzido e adaptado por Neide Aparecida Zamuner Barrios, IPEA/UNESP.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Edufsc, 1989.

SANT'ANNA NETO, J. L. A gênese da climatologia no Brasil: o despertar de uma ciência. **Geografia**, Rio Claro, v. 28, n. 1, p. 5-27, jan./abr. 2003.

SANT'ANNA NETO, J. L. A história da climatologia no Brasil: Gênese e paradigmas do clima como fenômeno geográfico. **Cadernos Geográficos**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, nº 7, p.01-124, 2004.

SANT'ANNA NETO, J.L. Clima e organização do espaço. **Boletim de Geografia**, v.16, p.119-131, Maringá, 1998.

SANT'ANNA NETO, J.L. **História da climatologia no Brasil**: gênese e paradigmas do clima como fenômeno geográfico. 2001. p.169. Tese (Livre Docência em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

SANTOS, JWMC. **Clima e produtividade da soja nas terras de cerrado do sudeste de Mato Grosso**. 2002. p.388. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo-SP, 2002.

SARTORI, R.C. **O pensamento ambiental sistêmico**: uma análise da comunicação científica da ESALQ/USP. 2005. p.109. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

SILVA, L. F. G. da; SOUZA, L. B. e. Seleção de anos-padrão para análise rítmica em estudos de conforto térmico: uma proposta de “confortogramas” a partir de índices. **Revista Brasileira de Climatologia**, Curitiba, v. 13, n. 20, p. 52–70, jan./jul. 2017.

SORRE, M. *Traité de climatologie biologique et médicale*. In: MASSON, M. P. Paris: Cie Éditeurs. Vol. I, pp. 1 – 9, 1934. Traduzido por José Bueno Conti. Departamento de Geografia/ FFLCH/USP. **Revista do Departamento de Geografia**, 18, p. 89-94, 2006.

SORRE, M. **Geografia**. Org. Januário Francisco Megale. Tradução de Januário Francisco Megale, Maria Cecília França e Moacyr Marques. São Paulo: Editora Ática, 1984. (Coleção Grandes Cientistas Sociais. Coord. Florestan Fernandes).

TARIFA, J. R. **Mato grosso: clima: análise e representações cartográficas**. Entrelinhas, 2011. p.102.

ZAVATINI, J.A. São (Geo) Ambientais os Estudos de Climatologia Geográfica? in **Anais do III Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica** (CD ROM), UFBA, Salvador, 1998.



NAS BEIRAS DO GARIMPO: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS (1922-1933)

Cristiano Costa Pereira

(IE/PPGE/UFMT) - cricopereira@gmail.com

Elizabeth Figueiredo de Sá

(IE/PPGE/UFMT) - elizabethfsa1@gmail.com

GT 13: História da Educação

Artigo Completo

RESUMO: A partir da obra de memorialistas da cidade de Barra do Garças/MT (VARJÃO, 1980, DINIZ, 1999, MIGUEZ, 2009), objetivamos buscar pistas sobre como se deu o processo de escolarização de crianças em Barra do Garças entre os anos de 1922 e 1933. Para tanto, nosso aporte teórico-metodológico se pauta nos conceitos de Lugar Social (CERTEAU, 1988), e nos debates sobre Educação Formal, Não Formal e Informal (GOHN, 2006). Percebemos que a educação e escolarização das crianças, no período, ocorre mais pelo viés da educação informal, conforme a sociabilidade e as relações da família, devido à escassez de escolas e às dificuldades (sociais, econômicas, infra estruturais) das crianças em frequentá-las. Tendo isso em vista, buscamos discutir o problema da reprodução da sociabilidade e da cultura do garimpo, e como isso impacta e delinea a formação de tais sujeitos e a constituição da escola e, consequentemente, do município. Esta pesquisa se insere no bojo das investigações lideradas pelo GEM - Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

Palavras-chave: História da educação; educação informal; garimpo; educação de crianças.

Introdução

O presente trabalho aponta reflexões a partir dos cronistas e memorialistas que passaram suas vidas na cidade e se dedicaram a escrever sobre a história de Barra do Garças: Varjão (1980), Diniz (1999) e Miguez (2009). O contato com essas obras foi motivado pelo trabalho de delimitação e organização do projeto de doutorado em Educação, apresentado ao GEM – Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Objetivamos com esses materiais bibliográficos buscar respostas para a seguinte pergunta: como se deu a educação e a escolarização das crianças do povoado de Barra do Garças no período compreendido entre os anos de 1924 e 1933?

O povoado de Barra do Garças surgiu em 1924, na ocasião da fixação de alguns garimpeiros de diamantes na localidade, dentre eles o Coronel Antonio Cristino Côrtes e seu Amigo Francisco Bispo Dourado. Quando surgiu, o povoado pertencia ao município de Araguaiana. Em 21 de dezembro de 1935, esse povoado é elevado a Distrito, e, em 23 de março de 1938, à condição de vila. Com a descoberta de jazidas de diamantes e a chegada da Fundação Brasil Central na cidade vizinha Barra Goiana (Atual Aragarças/GO), a Vila ganha maior relevância em detrimento da movimentação na Sede municipal de Araguaiana. Em 15 de setembro de 1948, pela Lei nº 121, vila de Barra do Garças é levada à categoria de cidade e ocorre a alteração do nome do município de Araguaiana para Barra do Garças.

As categorias de análise que subsidiam o trabalho que ora apresentamos são a educação escolar (formal) e a educação que ocorre fora das escolas. Para isso, recorremos aos conceitos de educação formal, não formal e informal (GOHN, 2006), nos ajudando a entender a história da educação das crianças no ambiente social do garimpo. O aporte teórico está vinculado ao conceito de *lugar social*, de Michel de Certeau (1988).

Nosso objeto de estudo é a Escola Antônio Cristino Côrtes, criada na primeira metade do século XX, por meio do Decreto nº 257 de 18 de abril de 1933, como Escola Rural Mixta de Instrução Primária da Povoação da Barra do Rio das Garças. De escola isolada, passa a escola Reunida em 1947 e, em 1949, recebe a denominação Escola Reunidas Coronel Antônio Cristino Côrtes. Em 1950 passa à modalidade de grupo escolar, sendo transformada em escola de 1º grau em 1974. A partir de 1988, passa a oferecer o 1º e 2º graus, sendo assim até o ano de seu fechamento, no ano de 2022, quando oferecia os Ensinos Fundamental e Médio. Atualmente, o antigo prédio da Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes deu lugar a mais uma dentre as escolas militares implantadas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.

2 Considerações sobre as fontes bibliográficas: aproximações e percepções

Ao discutir as obras dos cronistas e memorialistas como fontes históricas, temos claro que elas compõem um conjunto de obras que se dedicam a entender e afirmar as raízes da cidade. Nesse sentido, formalizam uma tradição. De acordo com Prins (1992), a invenção da tradição não é surpreendente, tampouco desonesta, especialmente em cultura sem critérios de verdades. Essa invenção da tradição se dá por recuperação de memórias na tradição de um tempo. Na historiografia dos memorialistas de Barra do

Realização

Garças e, a partir dela, ocorre a invenção da tradição. Uma vez inventada, a questão é: como restaurar uma nova tradição. Para Prins (1992), a história oral pode dar voz ao silêncio dos excluídos dessa tradição. Para nós, nesse trabalho de organizar as fontes e perceber a história de outro lugar social (CERTEAU, 1988), esse pode ser um bom caminho.

Nesse movimento entra o gesto do historiador, que se veste de métodos e teorias para realizar a operação Historiográfica. Conforme Certeau (1988), é “o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Assim, em história, tudo começa por separar as fontes. Hoje em dia, como no passado, o estabelecimento de fontes reúne um gesto fundador que combina um lugar, um aparelho e técnicas. “Esse gesto constitui em documentos os instrumentos, as composições culinárias, cantos, uma fabricação de imagens popular, uma disposição de terrenos, uma topografia urbana, etc” (CERTEAU, 1988, p. 32). Assim, nossa tarefa não é fazer “*falar imensos setores adormecidos da documentação*, é dar a voz a um silêncio” (CERTEAU, 1988, p. 32).

Portanto, as narrativas históricas apresentadas pelos memorialistas, determinam a representação da identidade local e dão importância a histórias de alguns sujeitos em detrimento de outros, nessa constituição.

Conforme o historiador Rodrigo Godói, por mais que essas narrativas sejam amplamente divulgadas, acabam por reproduzir o fio condutor deixado por Valdon Varjão, considerado o precursor dessas representações: sua obra é tida como a história oficial da cidade (GODOI, 2007). As obras de Varjão, segundo Godói, representam uma história factual das instituições sociais, políticas e econômicas, com fontes ancoradas nas memórias dos e sobre os líderes políticos, grupos familiares hegemônicos e oligarquias locais. Esses, são qualificados como pioneiros/civilizadores, como sujeitos que se sacrificaram para realizar a ocupação da terra e dominá-la.

A obra de memória de Antônio Bilego (MIGUEZ, 2009), um garimpeiro, comerciante, e o primeiro prefeito de Barra do Garças, descreve as características dos tipos de pessoas envolvidas na atividade de garimpo, destacando o aventureiro valentão como um indivíduo que busca riqueza rápida e independência pessoal, muitas vezes agindo de forma anárquica.

O tipo aventureiro, valentão, condiz com as descrições do sujeito de garimpo. Sérgio Buarque de Holanda (1997) aponta na personalidade do aventureiro a independência pessoal como virtude suprema, um tipo de individualismo anárquico, que firma como valor a competição entre indivíduos muitas vezes restrita a mera luta pela supremacia do próprio eu, a luta com fim nela mesma, que desemboca na confirmação do próprio valentão. Uma espécie de “bastar a si próprio”: o aventureiro age sem envolver em sua ação o esforço da continuidade, se interessa apenas pelo objetivo final de seus esforços. É o elemento ideal da colonização, pois sua meta é colher os frutos sem plantar árvores (HOLANDA 1997).

Bilego narra sua própria jornada, começando como um jovem de 13 anos que deixou sua família e se aventurou no garimpo. Aos sonhos de imigrar e encontrar a riqueza contrapõe a realidade. O infortúnio, a fome, o frio, as doenças e a violência faziam com que o garimpeiro desistisse da empreitada. Para além disso, os desafios sazonais causados pelas cheias e períodos chuvosos impediam o garimpo nas águas dos rios e os garimpeiros ficavam à disposição de trabalhos temporários. Chegada a seca, largava tudo, inclusive família, para ir em busca dos diamantes (MIGUEZ, 2009).

Os relatos desse memorialista revelam a *instituição do saber e o lugar social* (CERTEAU, 1988) de que falam. Os fazendeiros, garimpeiros, coronéis, são referidos como heróis.

As mulheres, grupo social de extrema importância, são pouco citadas e, quando o são, em geral, são lembradas pelas atividades vinculadas aos cuidados do lar, da família e das crianças, dos trabalhos como professoras de instrução primária e pelos trabalhos na zona de meretrício (DINIZ 1999).

Nas obras analisadas encontramos poucas referências ao sistema de educação escolar, salvo a menção a nomes de algumas primeiras professoras e alguma descrição do sistema de ensino domiciliar. Porém, destacamos que essa fonte contribuiu para estabelecermos os elos das relações do passado escolar institucional e a afirmação de uma certa cultura educacional informal (GOHN, 2006).

3 Diferentes espaços de educação no contexto do garimpo: a prevalência da Educação Informal

Ao observar o contexto educacional das crianças no garimpo, é preciso considerar a relação educacional informal a que estavam expostas nessa região, naquele período. A educação informal, de acordo com Maria da Glória Gohn, pode ser descrita

como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (2006, p. 28)

Por outro lado, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas com conteúdo previamente demarcado (GOHN, 2006).

Mesmo sendo distintos, esses conceitos estão interligados. Nesse sentido, educação não formal, informal e formal têm objetivos distintos, mesmo compartilhando princípios semelhantes à educação institucionalizada. Cada uma delas possui suas próprias lógicas, objetivos e organização, atendendo às finalidades educativas específicas para as quais foram concebidas e implementadas. Assim, é importante distingui-las, relacionando implicações políticas e sociais. Essa diferenciação permite uma demarcação do campo de ação educacional em consideração às relações sociais, movimentos sociais organizados e educação popular.

Conforme Sposito (2003), a força popular (educação não-formal) tem implicações na forma escola, tensionando o fazer escola de acordo com os anseios da comunidade frente ao projeto social dominante.

Em 1944, o engenheiro e cronista Manoel Rodrigues Ferreira viajou de São Paulo até a região de Aragarças/GO e descreveu Barra do Garças como uma antiga área de garimpo abandonada. Ele mencionou os problemas sazonais dos garimpeiros, que trabalhavam fora do garimpo apenas durante a seca, e os frequentes deslocamentos devido às descobertas de diamantes, que levavam ao abandono de currutelas e povoados (FERREIRA, 1946). Ferreira também notou a rusticidade das casas locais e destacou um garimpeiro que passava o dia garimpendo, ao final da tarde caçava e pescava, e, ao anoitecer, estudava na escola da Fundação Brasil Central, atravessando o Rio Araguaia.

Em sua narrativa, Ferreira (1946) contrastou essa rusticidade com elementos de modernidade, como a quantidade de botequins e a presença de armazéns vendendo uma variedade de produtos, desde tecidos até armas de fogo. Ele expressou a tranquilidade do local, mas também alertou para a possibilidade de eventos violentos durante a noite.

Nesse sentido, duas questões problemáticas saltam em relação à *educação informal* das crianças, considerando o contexto social da região de Barra do Garças. A primeira é sobre o fato de as crianças crescerem sob a égide do ambiente de garimpo e perpetuarem a cultura do ambiente, da valentia, do aventurismo, da promiscuidade e da não fixação no trabalho. A outra remete ao desenvolvimento socioeconômico da região de garimpo, estagnada pela forma de trabalho do garimpeiro. Além do garimpo havia o cultivo de pequenas roças familiares e também havia a pecuária extensiva.

3.1 A escolarização das crianças em Barra do Garças: um debate sobre fontes históricas e reconstrução do passado

A partir das obras dos cronistas e memorialistas, pouco encontramos sobre a educação escolar das crianças, pois, nesse período, ao que parece, a educação informal prevalece sobre a formal. Outra observação inicial é a da existência de uma educação escolar domiciliar e da existência da prática de famílias mais abastadas enviarem seus filhos para estudarem fora da cidade em escolas da capital.

Conforme Both (2021), antes do surgimento da escola em Barra do Garças, as famílias mais abastadas pagavam uma espécie de preceptoras para ensinarem seus filhos em suas próprias casas. Essa informação também encontramos em Ribeiro (2004), que afirma que as famílias mais abastadas enviavam seus filhos e filhas para dar prosseguimento aos estudos após o ensino primário.

Ao recorrermos às fontes do Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional (HDB-BN), em busca inicial, encontramos nomes de membros das famílias mais abastadas. Em destaque, citamos a matéria do Jornal “O Matto Grosso”, edição 127, do ano de 1936, em que a estudante Circe J. Morbeck, filha do Coronel José Morbeck, engenheiro e líder dos garimpeiros da região do Rio Garças, teria sido a escolhida para ler a poesia, “O livro e a Cruz” em evento tradicional de encerramento das atividades do ano letivo e que ocorreria no “salão Pio XI”, do *Asylo Santa Rita*, na cidade de Cuiabá/MT. O jornal descreve o local como um “conceituado e modelar estabelecimento

de ensino [...] proficientemente dirigido pelas Irmãs Salesianas Filhas de Maria Auxiliadora”.

A partir de documentos do Arquivo Público de Mato Grosso, catalogados e salvaguardados no acervo do GEM, percebemos pistas e sinais (GINZBURG, 1989) de certa diferença entre a educação de crianças de famílias abastadas e o restante das crianças da população local. Segundo a Mensagem do Presidente de Estado de Mato Grosso Mario Correia da Costa à Assembleia Legislativa, em 1928, no município de Araguaia, havia 04 escolas urbanas e 06 rurais. O número de estudantes que era atendido nelas está disposto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Número de estudantes matriculados nas escolas públicas do município de Araguaia em 1928

Localidade	Masculino	Feminino	Total
Vila do Registro do Araguaia, masc.	80	-	80
Vila do Registro do Araguaia, fem.	-	53	53
Vila Sta. Rita do Araguaia, masc.	49	-	49
Vila Sta. Rita do Araguaia, fem.	-	45	45
Povoação do Alcantilado, mista	-	-	-
Povoação de São José do Cocalinho, mista	-	-	-
Povoação da Imaculada Conceição, mista	14	12	26
Povoação de São José, mista	12	9	21
Povoação do Sagrado Coração, masc.	32	-	32
Povoação do Sagrado Coração, fem.	-	29	29
Total	187	148	337

Fonte: Mensagem do Presidente de estado de 1928 (acervo do GEM)

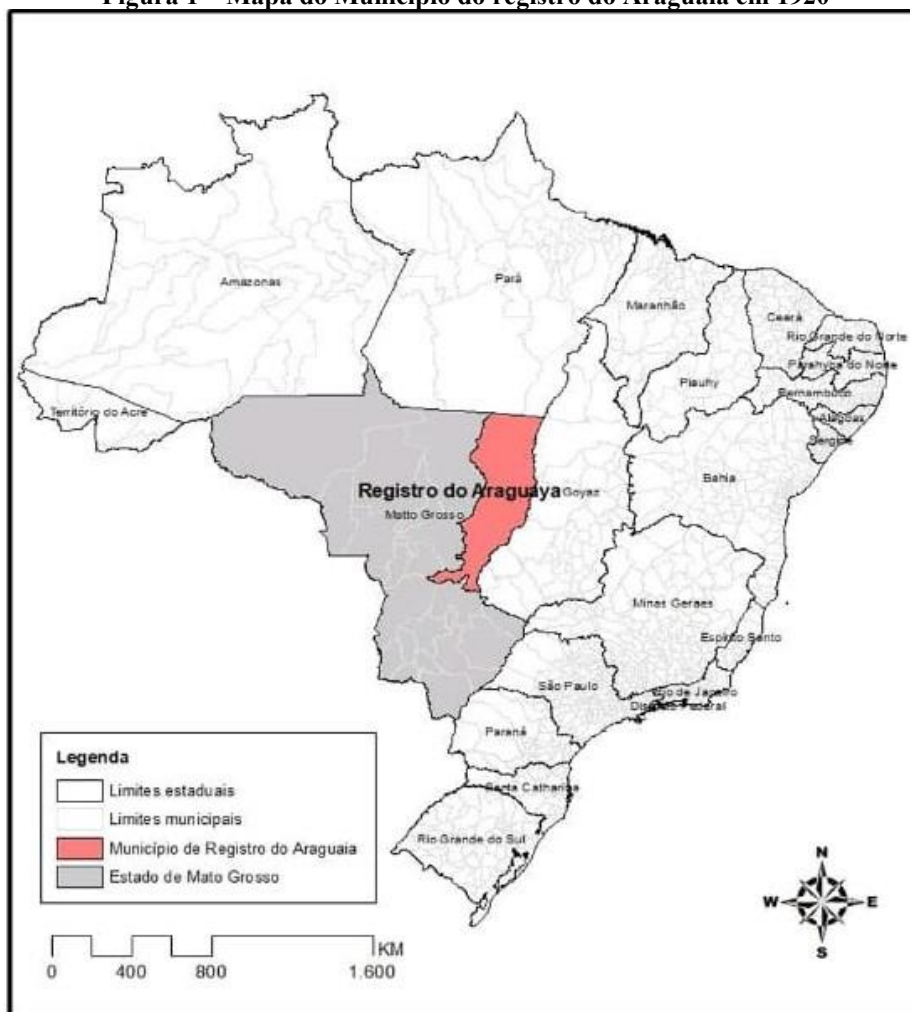
Nesse contexto, as crianças mais abastadas podiam frequentar essas escolas em regime de internato nas cidades da região, próximas ao povoado. Porém, as vagas eram poucas, o que tornava o estudo concorrido e para poucos afortunados. Nesse sentido, a ideia de preceptores nas famílias é plausível, mas carece de maior aprofundamento. Outra pergunta importante está em saber onde estudaram as outras crianças das famílias da comunidade.

É importante destacar a distância e o isolamento das cidades na região. O município do Araguaia foi criado pela Lei 636, de 08 de julho de 1913. Com sede na vila de Registro do Araguaia, apresenta como limites:

Ao Norte, o Estado do Pará; a Leste, o rio Araguaia; ao Sul, o rio Araguaia até a suas mais altas cabeceiras onde se encontra o município de Coxim e a Serra dos Caiapós. A Oeste, o [palavra não identificada] rio Xingú, desde a sua entrada no Estado do Pará, subindo até o 11° do meridiano do Rio de Janeiro e deste ponto uma reta traçada até a serra dos Caiapós (MATO GROSSO, 1913. fonte instituto Memória da ALMT).

O mapa abaixo pode auxiliar a compreendermos a dimensão do município.

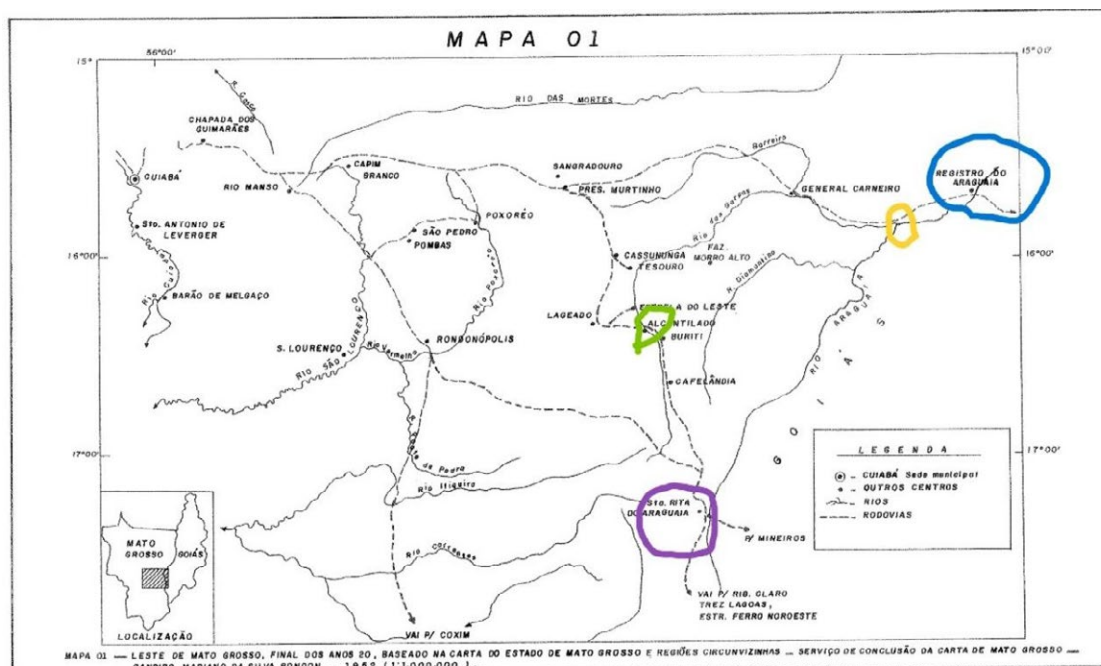
Figura 1 – Mapa do Município do registro do Araguaia em 1920



Fonte: Santos (2021)

A seguir, apresentamos o mapa da região em 1923, que pode nos ajudar a perceber as distâncias entre as localidades. Destacamos em cores algumas cidades que possuíam escolas. Na cor azul a cidade de registro do Araguaia (futura Araguaiana). Na cor Lilás, a vila de Santa Rita do Araguaia. Na cor verde, o povoado de Acantilado, e em amarelo a região onde, futuramente, seria o povoado de Barra do Garças.

Figura 02- Mapa da região de Garimpo do Garças-Araguaia



Fonte: Guimarães Neto (1996) (destaques dos autores)

Além da distância, colaboravam para a dificuldades de locomoção a precariedade e mesmo a ausência de estradas, sendo o transporte feito em montaria de muars até o povoado de General Carneiro e, dali em diante, por embarcação no rio Garças. De Barra do Garças até Araguaiana a viagem poderia ser feita de barco descendo o rio Araguaia ou por terra.

Na mensagem do Presidente do Estado Mario Correia da Costa à assembleia Legislativa do ano de 1927, fica relatado que há um problema relativo à falta de pessoal e de prédios adequados para o exercício do magistério em escolas isoladas criadas nos municípios. Além disso, as distâncias entre os municípios e a capital dificultavam a comunicação e fiscalização. Todos esses fatores concorrem para o pouco resultado das escolas isoladas.

Na vila de Barra do Graças, a chegada da educação formal se deu, de acordo com Valdon Varjão (1980), em 1932, quando a primeira instituição escolar foi criada no povoado, pelo Decreto municipal de 08, de 1932, de autoria do prefeito Tenente Borges, sendo denominada Escola Municipal de Barra do Garças, Ruy Barbosa. A professora Zélia Diniz (1999) data a criação dessa escola ao dia 06 de março de 1932, referenciando o surgimento da escola em cumprimento ao artigo 250 da Carta Magna, que autoriza os

prefeitos a criarem e manterem escolas em cidades em que houvesse mais de 40 crianças em idade escolar, quando não existissem ali escolas criadas pelo governo.

Outras informações esparsas sobre educação estão nas obras dos memorialistas. Varjão aponta que a primeira professora nomeada para essa escola foi Antônia Almada (Dona Nenzica). Segundo o memorialista, no ano de 1934 a escola fora estadualizada pelo Doutor Leônidas de Matos, a pedido do deputado Heronides Araújo. Nessa ocasião, fica nomeado como o primeiro professor estadual dessa escola o senhor Newton Jerônimo do Carmo (VARJÃO, 1980).

No livro de memórias de Antônio Bilego (MIGUEZ, 2009), encontramos referência às primeiras professoras formadas que foram nomeadas para a Escola Rural Mixta do povoado. São elas as irmãs Gracildes e Gracinda Souza Melo. Gracildes concluiu o curso normal, em Cuiabá, no Colégio Estadual de Mato Grosso (hoje Lyceu Cuiabano “Maria Muller”), no ano de 1939. Conforme Bilego, as duas professoras, juntamente com uma tia, assumiram a sala de aula na escola. Outra pista importante que os memorialistas nos deixaram, foi o nome e itinerário de formação da primeira diretora da escola reunidas Antônio Cristino Cortes: dona Teresa Melo Bosaipo.

Percebemos que, nesse período, as dificuldades de comunicação, de fiscalização e de instalação de prédios escolares, e mesmo a falta de pessoas capacitadas para exercerem o magistério, podem ter contribuído para o avanço da educação informal. O isolamento das cidades e a configuração comportamental da população dos garimpos (sazonalidade das atividades e movimentos migratórios) reforçam a dificuldade de se instalar instituições escolares nessas localidades.

4 Considerações finais

As obras desses memorialistas revelam *sinais e pistas* para a construção da história das instituições escolares e educativas de Barra do Garças. Ao interpretar o não-dito, o relegado, o ausente-presente nessas narrativas, foi possível alcançar fragmentos e aproximações de uma representação histórica da cultura educacional da criança na sociedade de garimpo, bem como pistas significativas para construções futuras da cultura escolar da instrução primária, na Escola Isolada e na Escola Reunida Coronel Antônio Cristino Cortes.

Nesse sentido concluímos, a partir das fontes bibliográfica analisadas, que a educação e escolarização das crianças, no período de 1924 a 1933, ocorre mais pelo viés da educação informal, conforme a sociabilidade e as relações com a família e com o grupo. Daí incorre o problema da reprodução da sociabilidade e da cultura do garimpo, ligado à personalidade do aventureiro, do valentão e do trabalho inorgânico sem o vínculo com a terra e com o seu desenvolvimento. Além do campo do desenvolvimento social e econômico, a continuação da sociabilidade enviesada pela cultura do valentão, da resolução dos problemas na *mira do revólver*, pode ser um avanço para relações interpessoais.

Concluímos que a educação informal, tal qual a formal e a não formal, tem um objetivo, uma metodologia. Nesse sentido, destacamos as fontes bibliográficas dos memorialistas de Barra do Garças como um bom roteiro para iniciar a caminhada da produção histórica das instituições escolares e da cultura escolar local.

5 Referências bibliográficas

BOTH, Eliete Grasiela. **Outros diamantes: história da formação de professores (de matemática) em uma região de garimpo.** Tese de doutorado, Rio Claro/SP – Univerdidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2021, 876f.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In. LE GOFF, Jacques; & NORA, Pierre. **História: Novos Problemas.** Rio de Janeiro/RJ, Francisco Alves Ed. 3ª ed., 1988, pp. 17-48.

DINIZ, Zélia dos Santos. **Araguaia de Leste/oeste.** Goiânia-GO, Kelps, 1999.

FERREIRA, Manuel R. **Nos sertões do lendário Rio das Mortes.** Rio de Janeiro/RJ, Ed. Do Brasil S/A, 1946.

GODOI, Rodrigo Tavares. **História: configuração, narrativa e sentido.** Questões para uma história de Barra do Garças. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal da Grande Dourados/MS, UFGD, 2007, 184f.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Grupiaras e monções: garimpos e cidades na história do povoamento do leste de Mato Grosso- primeira metade do século vinte.** Tese de Doutorado – Unicamp. Campinas/SP, 1996,

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: companhia das letras, 1997.

MIGUEZ, José Mario Guedes. **Bilégo 100 anos: memórias de um pau de arara - um batelão de história.**[S.l.]: O Autor, 2009. 207 p.

PRINS, Gwyn. História Oral. In.: BURKE, Peter (org). **A escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. pp. 163-198.

RIBEIRO, M. M. **Memória de Migrantes**: onde viver o fazer faz o saber. Dissertação (Mestrado em Educação). UCG. Goiânia, 2004. 207 f.

SANTOS, Alexandre Eduardo. **Os usos do território e a criação de municípios em área de fronteira**. Universidade Federal de Jataí, Programa de Pós-graduação em Geografia (Relatório de qualificação – doutorado). Jataí, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes, uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **REVISTA USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003

VARJÃO, Valdon. **Barra do Garças no Passado**. Brasília – DF, Centro Gráfico Senado Federal, 1980.

6 Fontes:

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **No Asylo Santa Rita**. Jornal “O Matto Grosso”, edição 127, do ano de 1936 (Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional - HDB-BN).

MATO GROSSO, 1913, Lei nº 636, de 1913. **Criação do Município de Araguaiana/MT**. Instituto Memória da Assembleia Legislativa- ALMT.

_____. Decreto 257 de 18 de abril de 1933. Dispõe sobre a criação da Escola Rural Mixta de Instrução Primária na povoação de Barra do Rio das Garças. **Gazeta Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, de 10 de abril de 1933. (Arquivo Público MT)

_____. Decreto 305, de 22 de maio de 1947. Cria Escola Reunidas em Torixoreu, Barra do Garças, município de Guiratinga e Araguaiana. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, 26 de maio de 1947. (Acervo do Instituto Memória da ALMT)

_____. Decreto Nº 787 de 16 de novembro de 1949 - Dá a denominação de Coronel Antônio Cristino Cortes às Escolas Reunidas da Cidade de Barra do Garças. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, 19 de novembro de 1949 (Arquivo Público de MT).

_____. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso “Mário Corrêa da Costa” à Assembleia Legislativa, lida na abertura da sua 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura**. Cuiabá, 13 de maio de 1927. (Acervo do GEM)

_____. **Mensagem apresentada pelo Presidente de Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinária da 15ª Legislatura**. Cuiabá, 13 de maio de 1928. (Acervo do GEM)



A EDUCAÇÃO EM COXIPÓ DA PONTE/CUIABÁ MT: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES (1898-1917)

Roberto Costa Silva
(SEDUC/MT) – roberto.prof7@gmail.com¹

GT 13: História da Educação
Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado na qual trata sobre a Educação em Coxipó da Ponte, Cuiabá-MT. Buscou responder o seguinte problema: como ocorreu o processo de escolarização da infância em Coxipó da Ponte, no contexto das instituições escolares na região de Coxipó da Ponte entre os anos de 1898 a 1917? Elencou-se como objetivo geral compreender de que forma se deu o processo de escolarização da infância nas instituições escolares na região durante o período delimitado. Os objetivos específicos foram: conhecer a região do Coxipó da Ponte durante o período elencado; identificar quais foram as instituições escolares existentes na localidade que ofereciam atendimento escolar às infâncias e analisar a escolarização da infância atendida pelas instituições. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográfica, baseada em Michel de Certeau (1999) e sua Operação Historiográfica. A pesquisa embasou-se nos pressupostos da História da Educação, e utilizou-se os seguintes autores: Sanfelice (2007), Magalhães (2004), Azzi (1999), Verri (2010). Em Coxipó da Ponte até 1898 havia uma instituição pública e após esta data, chegam as Filhas de Maria Auxiliadora que começam a desenvolver trabalhos educacionais, bem como atividades oratorianas de caráter religioso.

Palavras-Chaves: Instituição Escolar. Escolarização. Infância. Coxipó da Ponte.

1 Introdução

As Filhas de Maria Auxiliadora chegaram na capital de Mato Grosso no final do século XIX, com a intenção de auxiliar os padres salesianos nas Missões entre os povos indígenas da etnia Bororo. Os povos indígenas no qual trata-se aqui é referente à antiga Colônia Militar Teresa Cristina, que fora, inicialmente, administrada pelos militares do estado e, posteriormente, sob a gerência dos padres e irmãs da missão salesiana, que, inclusive foi o objetivo inicial para que pudesse “civilizar” os povos indígenas, bem como trazer a “ação disciplinalizadora”.

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade JK – Gama - DF. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino – SEDUC/MT. Participa do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM/UFMT Contato: roberto.costa@edu.mt.gov.br

Em 1895, as irmãs salesianas foram convidadas para dirigir o Asilo Santa Rita de Cuiabá, que até então estava sob a direção das Irmãs Azuis. Neste sentido, buscaram desenvolver a educação feminina católica na capital Cuiabá, ficaram à frente desta instituição até meados de 1904. Posteriormente, as irmãs continuaram seus trabalhos em Coxipó na Casa Maria Auxiliadora como também na capital em um novo local, o Colégio Santa Catarina.

Logo, partiram para a Colônia Militar Teresa Cristina, que tem sua localidade próxima ao Rio São Lourenço - MT. Em meio a acontecimentos de interesses políticos, as missionárias salesianas saem da colônia indígena e retornam para Cuiabá. Em 1898, as Irmãs chegam no povoado Coxipó da Ponte, local onde os padres salesianos já se encontravam cerca de um ano, e assim ficam perto deles para lhes auxiliarem, ficam instaladas em uma pequena casa.

Este artigo pretende trazer a lume a escolarização da infância no povoado do Coxipó da Ponte, localizado na zona rural da capital mato-grossense, visando compreender como e por que, principalmente a Ordem Salesiana, se ocupou da escolarização da infância naquela localidade. A delimitação temporal, de 1898 a 1917, justifica-se porque neste período as Filhas de Maria Auxiliadora contribuíram para a escolarização das infâncias tanto em Cuiabá quanto em Coxipó da Ponte, visto que a transição do final do século XIX para o século XX trouxe diversas mudanças com o advento da República, dentre elas inovações para educação primária. Neste cenário, foi possível verificar a participação das Filhas de Maria Auxiliadora numa crescente participação na educação na capital e em Coxipó da Ponte, principalmente, na escolarização das infâncias da região.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa documental e bibliográfica, sustentada na Operação Historiográfica de Michel De Certeau (1999). O referencial teórico pauta-se nos estudos de Sá (2007), Sanfelice (2007), Magalhães (2004), Azzi (1999) e Verri (2010) que discutem sobre a temática.

Assim, o texto foi organizado em duas partes: a primeira tratará sobre o povoado do Coxipó da Ponte e a população que lá residia; e, a segunda, buscou identificar as instituições escolares que atendiam as crianças da região e a escolarização.

2 A região de Coxipó da Ponte (1898-1917)

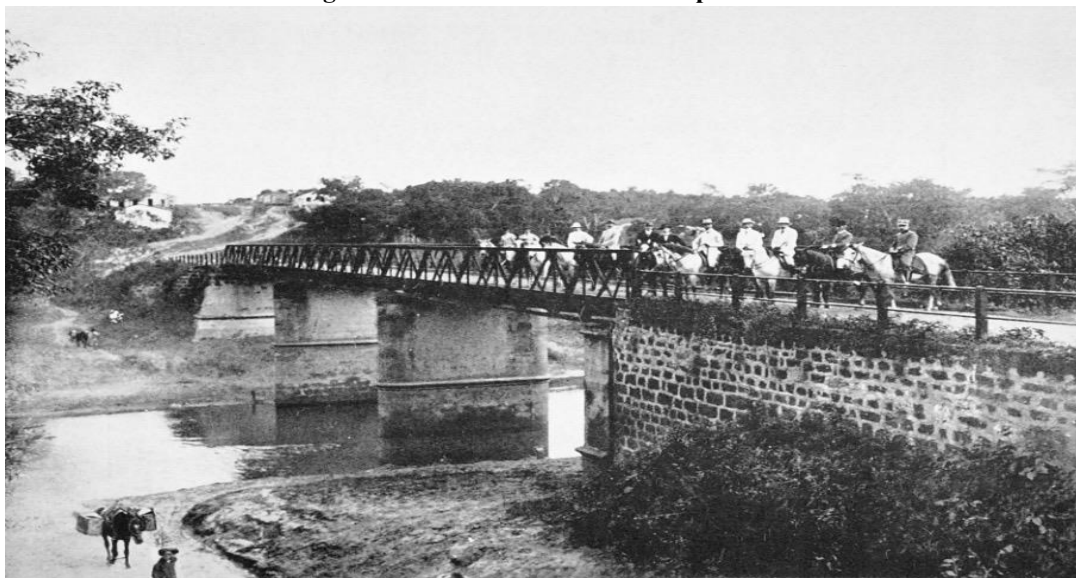
A denominação de Coxipó da Ponte é atribuída à comunidade em razão de seus primeiros habitantes, os nativos coxipós pertencentes à etnia Coxiponés ou Bororos. Nas proximidades da área, o rio que posteriormente ficaria conhecido como Rio Coxipó servia como um ponto vital para atividades cotidianas dos moradores, incluindo banhos, preparação de alimentos, abastecimento de água para animais, pesca e outros usos. Além disso, o rio desempenhou um papel crucial na origem dos nomes das localidades de Coxipó do Ouro e Coxipó da Ponte.

Coxipó do Ouro deve sua designação à exploração contínua de ouro no início de seu estabelecimento, o que influenciou a escolha do nome. Por outro lado, o nome Coxipó da Ponte está associado à construção da Ponte de Ferro em 1896, que foi inaugurada no ano subsequente, em 20 de junho de 1897, durante a administração de Antônio Corrêa da Costa (VERRI, 2010, 139).²

Salienta-se que a Ponte sob o Rio Coxipó foi um marco para a capital Cuiabá, pois representou, além da ligação do povoado com a cidade, mas também a relação comercial que a capital teria com outras capitais de estados, facilitando a entrada de mercadorias e, principalmente do sul do país, levando em consideração que esta ponte se tornaria um símbolo histórico para o seu povo. Além disso, conta-se que “muitas famílias residentes na capital mantinham sítios e chácaras à beira do Coxipó e onde passavam férias, descansavam e faziam piqueniques aos finais de semana” (SIQUEIRAS, 2006, p. 184).

² O autor Fabricio da Silva, em sua pesquisa intitulada “*Coxipó em seus primeiros anos como distrito de Cuiabá*” – divulgada nos Anais do Encontro Regional de História da ANPUH-MT em 2010 – descreve as transformações que Coxipó passou no início do século passado, trazendo informações referentes ao cenário da região da época por meio de entrevistas com moradores antigos de Coxipó da Ponte.

Figura 01 - Ponte de Ferro de Coxipó - 1897



Fonte: Alencastro *Apud* Siqueira (2006, p. 184).

Na figura acima, como bem representada, segue-se a imagem da fundação da Ponte do Coxipó, que por sua vez, marca a presença de autoridades que visitaram a região, por exemplo, o governador de Mato Grosso, Antônio Corrêa da Costa e sua comitiva, é possível observar que todos estão com suas vestes oficiais, ternos e/ou gravatas, autoridades bem vestidas, que é contraste com o local ainda de aspecto rural, encontra-se também neste cenário a presença de dois homens trabalhadores, possivelmente, moradores do povoado de Coxipó da Ponte, com vestimentas mais simples e com suas cargas em animais.

O povoado de Coxipó da Ponte foi uma região marcada por acontecimentos de ordem política, econômica, social, religioso e educacional de relevante importância para história de Mato Grosso. Em meados do século XX, mais precisamente, entre os anos de 1899 a 1910, em Coxipó da Ponte foi cenário de tensões políticas que na visão de Duroure (1977) descreveu este acontecimento como “Patriotas”. Foi neste momento também que a participação das Filhas de Maria Auxiliadora pôde ser perceptiva às autoridades que estavam em guerra naquela época, pois as Irmãs participaram em meio ao fogo cruzado dos conflitos travados na ponte.

O autor revela ainda que de um lado da ponte estavam os *legalistas* e, do outro, os *revoltosos*.³ Durante os ataques, algumas pessoas saíram feridas, dentre elas um soldado

³ No ano de 1899, um grupo ficou conhecido pelo nome de “Patriotas”. Reivindicava a anulação das eleições ocorridas em março daquele mesmo ano, por entenderem ser “fraudulentas, e assim entraram em combate nas ruas da capital. Na região de Coxipó da Ponte dividiam-se, de um lado, os *Legalistas* e, do

Realização

que, por estar próximo da casa das Irmãs Salesianas, foi possível solicitar ajuda “[...] transformando a casa em hospital de sangue e elas e as moças⁴ descobrem-se uma vocação de enfermeiras” (DUROURE, 1977, p. 148).

O pequeno povoado de Coxipó da Ponte levou algumas décadas para se desenvolver melhor, mesmo após a construção da Ponte de Ferro sobre o Rio Coxipó-Mirim. As autoridades investiam muito pouco na infraestrutura da região que era precária. No que diz respeito aos aspectos da paisagem aos arredores do povoado de Coxipó, Verri (2010) enfatiza que era uma região distante da capital, ocupada por moradores rurais donos de chácaras, algumas ficavam próximas ao ribeirão, escreveu que “Enquanto o Coxipó formava um misto de pequenos vilarejos com propriedades rurais, a Cuiabá urbana compreendia uma cidade com o atual Centro histórico” (VERRI, 2010, p. 139). Segue abaixo a figura deste cenário, onde percebe-se a escassez de infraestrutura da região:

Figura 02 - Rua de Coxipó da Ponte - 1910



Fonte: Alencastro *Apud* Siqueira (2006, p. 182).

outro lado, os *revolucionários* (os revoltosos). Esse combate teve como resultado a anulação das eleições. Na ocasião, o capitão de mar e guerra em exercício, Antônio Pedro Alves de Barros, por meio da Assembleia política intermediou um acordo entre os dois partidos em luta e tomou posse do governo. Em seguida este mesmo governador fez questão de comunicar-se com o Inspetor das Missões salesianas, Padre Antônio Malan, mostrando-se favorável e à disposição das obras salesianas. O novo governador realiza então uma visita ao Liceu (DUROURE, 1977, p. 80).

⁴ O autor utiliza-se o termo “moça” para fazer referência às órfãs.

O cenário representado na figura 02 é a rua que dá acesso à entrada do povoado de Coxipó da Ponte antes da abertura da Avenida Fernando Corrêa da Costa. Analisando os detalhes da imagem, observa-se que as casas eram feitas de adobe, matéria prima para a construção de casas em regiões rurais à época, a fachada das casas eram com uma ou duas portas, vê-se também ao fundo da imagem a Ponte de Ferro, que faz ligação entre o Povoado e a Capital Cuiabá. As carroças, mulas e cavalos que transitavam por suas ruas de chão batido, bem como árvores de pequeno, médio e grande porte em suas imediações.

Figura 03 – Igreja de Nossa Senhora da Guia Coxipó da Ponte - 1910



Casa das Filhas de Maria Auxiliadora, situada ao lado da Matriz de N. S. da Guia em Coxipó da Ponte.

Fonte: Extraído de Festas Jubilares (1921, p. 91).

Foi neste povoado que as Filhas de Maria Auxiliadora se instalaram para, primeiramente, buscar amparo e moradia, bem como desenvolver seus trabalhos religiosos e educacionais, o que viria a ser a principal atividade para as Irmãs salesianas, como afirma Francisco (2010), a “colegialização”.

Quando as Irmãs Salesianas passaram a morar em Coxipó da Ponte, trataram de reformar, juntamente com os seus irmãos salesianos a pequena igreja que recebera o nome de Nossa Senhora da Guia, que após algumas décadas se tornaria uma Paróquia da localidade. A casa onde as Irmãs residiram ficava antes a Ponte de Ferro, já a chácara onde os Padres Salesianos ficavam era após a mesma. Assim, com a ajuda dos padres, compravam um vasto terreno ao lado da Igreja Nossa Senhora da Guia, local que

Realização

construiriam o um colégio que seria chamado de Colégio Maria Auxiliadora (AZZI, 1999).

Na figura acima, trata-se da Igreja de Nossa Senhora da Guia, reconstruída pelas Filhas de Maria Auxiliadora e pelos Padres Salesianos na região de Coxipó da Ponte para que a população da época pudesse participar das missas religiosas. Observa-se na figura a igreja já reformada pela Congregação Salesiana, com uma cruz na parte mais alta do prédio, uma porta central, e também outros acessos para entrar ao espaço religioso, ainda ao centro, vê-se duas pessoas em cima de uma carroceria, sendo puxada por um animal, possivelmente, moradores religiosos, árvores de pequeno, médio e grande porte, sem calçamento à frente do local, dando lugar ao aspecto rural aos arredores da igreja.

De acordo com Barros (1998), as recordações do arcebispo D. Aquino Corrêa revelam a paisagem que se encontravam a antiga povoação do Coxipó da Ponte no início do século XX, onde hoje passa a Avenida Fernando Corrêa da Costa, os aspectos dessa paisagem aos arredores da Igreja Nossa Senhora da Guia, ao lado da escola e casa das Irmãs Salesianas descrita como um “Cerrado Bruto e quase deserto” cenário que se prolongou até os anos de 1930 (BARROS, 1998, p. 86).

Na próxima parte do texto, será possível entender como a região de Coxipó da Ponte desenvolveu a escolarização da infância por meio das instituições escolares do período destacado, sendo instituições de cunho religioso/particular, bem como pública que ofereciam educação para a população.

3 As instituições escolares em Coxipó da Ponte: perfis das crianças

Para discutir sobre as instituições escolares existentes em Coxipó da Ponte, buscou-se em Magalhães (2004) que destaca como analisar os elementos de uma instituição escolar ou educativa, suas práticas e pormenores, ancorando-se na materialidade das fontes que a mesma produz em seu interior, bem como os seus agentes que desenvolvem as práticas educativas. Ainda segundo o autor, tais práticas educativas tem a finalidade de formar cidadãos prontos para viverem em sociedade, como afirma, “é pela educação que o ente humano se torna pessoal, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se” (MAGALHÃES, 2004, p. 29).

No final do século XIX, a maioria das instituições escolares existentes em Mato Grosso eram escolas Isoladas do sexo masculino, feminino ou ainda escolas mistas. Em

Coxipó da Ponte, a única instituição escolar que existia antes da chegada das Filhas de Maria Auxiliadora era uma escola isolada mista que ministrava educação primária para uma classe de crianças de ambos os sexos. Não obstante, a escolarização da infância em Coxipó da Ponte já era assistida pelas autoridades. Isso implica também que a instituição escolar com atendimento misto revela que a população daquela localidade era mínima para que houvesse duas classes, sendo uma para os meninos e outra para as meninas, como preconizava a legislação da educação primária à época.

Com a chegada dos Padres Salesianos em 1897 e as Filhas de Maria Auxiliadora no ano seguinte, são criadas novas instituições escolares na região. Os Padres fundam a Escola Agrícola Santo Antônio, voltada para o ensino teórico/prático de ensinamentos relacionados à agricultura, tendo como público indígenas da etnia bororo e pobres da região (SÁ, 2007). Por sua vez, as Irmãs Salesianas fundam, inicialmente, um Oratório Festivo Feminino⁵, e com o auxílio de seus Irmãos religiosos, o Colégio Maria Auxiliadora em 1900, passando também a funcionar neste local a casa de Noviciado, considerada a primeira propriedade das Filhas de Maria Auxiliadora em Mato Grosso.

Esta instituição era particular e as Irmãs Salesianas tinha por objetivo ministrar o ensino elementar, bem como elementos de práticas religiosas através da participação das meninas e moças nas missas e no Oratório Festivo Feminino, e as famílias que ali matriculavam suas famílias decidiam colocá-las em regime de internato ou externato, conforme a condição financeira. Sendo o principal perfil das crianças, eram de meninas órfãs e pobres/desvalidas. Sendo assim, eram poucas as famílias que conseguiam pagar a mensalidade. Registra-se que em 1913, nas Mensagens oficiais do estado, o ensino passou a ser ministrado também para os meninos. Conta-se que naquele ano, por exemplo, “[...] o Colégio Maria Auxiliadora [contava] com 37 alunos, sendo 25 do sexo feminino e 12 do masculino” (MATO GROSSO, 1913).

Conforme já mencionado, em Coxipó da Ponte, havia uma instituição pública que ministrava educação primária para uma classe mista, ela era uma escola isolada. Neste sentido, o autor Silva (2022), evidenciou em sua pesquisa de mestrado, por meio de fontes

⁵ De acordo com Francisco (2010, p. 115), estes oratórios constituíam-se na “[...] forma dos primeiros contatos com aqueles que seriam alunos e parte dos quadros da própria congregação”. Daí a importância de atividades como “[...] os jogos recreativos, sobretudo o futebol e as premiações [que] eram o chamariz e estímulo para uma clientela urbana” (FRANCISCO, 2010, p. 115-116).

documentos, a existência dessa instituição desde a segunda metade do século XIX, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 – Professores da Escola Mista do Coxipó da Ponte (1878 - 1917)

Ano	Professores	Ano	Professores
1878	Bernardino José Mendes	1890	Maria Rita Leite da Silva
1879	Delmira Augusta Mendes	1891	Marianna Thereza de Jesus
1879	Bernardino José Mendes	1900	Joaquim G. Luz Primo
1883	Joaquim de Paula Galvão	1902	Francisco de Brito
1884	Joaquim de Paula Galvão	1906	Joaquina de Oliveira
1885	Joaquim de Paula Galvão	1906	Josephina da Costa Ribeiro
1885	Manoel João Nepomuceno	1909	Josephina Cícero
1889	Maria Luiza de Araújo Britto	1917	Maria Rita Leite da Silva
1889	Marianna Thereza de Jesus	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Sá e Siqueira (1998).

Ao analisar o quadro acima, vê-se que a maioria dos professores eram do século masculino, o que curiosamente, contradiziam o Regulamento da Instrução Pública do período Imperial, pois em classes mistas, a preferência era por professoras. Apesar disso, a instituição já funcionava cerca de 20 anos antes da chegada das Filhas de Maria Auxiliadora em Mato Grosso.

Até o final do século já mencionado, a infância em Coxipó da Ponte era assistida por uma única instituição escolar, foi o que apontou as fontes documentais até o momento, isso não significa uma verdade absoluta, mas afirma que a escolarização da infância nessa região era de crianças pobres, meninos e meninas recebiam instrução primária, com a presença de um (a) professor (a) apenas.

O cenário da escolarização da infância na região se amplia com novas instituições a partir de 1897 com a presença da Congregação Salesiana. Primeiro os padres fundam a Escola Agrícola Santo Antônio, nessa instituição, a escolarização era voltada para meninos indígenas e pobres que recebiam ensinamentos sobre agricultura e ofício que contribuição para sua formação para a vida de quem cuida da agricultura familiar, Francisco (2010, p. 117) salienta que, em 1908, “[...] a antiga Chácara é transformada em

Escola Agrícola, onde eram formados não apenas agricultores, mas, integrando o projeto de catequese indígena, esta escola era *locus* privilegiado da disciplinarização para o trabalho.” (grifos no original).

Por sua vez, o Colégio Maria Auxiliadora de Coxipó da Ponte tinha como ponto focal o atendimento de meninas órfãs e pobres/desvalidas. Tal instituição estava imbuída em desenvolver o ensino elementar com práticas educativas que também tinha em sua peculiaridade, educação religiosa.

As fontes documentais evidenciaram os quantitativos de meninas matriculadas em turmas de 1ª à 3ª classe elementar, órfãs, alunas externas, asilo infantil e outras formas de segmentação do Colégio Maria Auxiliadora. Entre a fundação do oratório, posteriormente, com a construção do Colégio das irmãs, o número de matrículas ainda era de forma tímida, tal situação preocupava muito as Irmãs, segundo elas, passavam por dificuldades financeiras.

As alunas além de estudarem na instituição, haviam aquelas que eram internas e faziam as atividades que lhes eram incumbidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora, fazendo com que as atividades extrapolassem o ensino elementar, também era o ensinado atividades domésticas, típico também daquela época, pois era considerado ensino próprio para meninas que estudavam, para também se prepararem para a sociedade. Abaixo, vê-se o quadro de matrículas das alunas do Colégio:

Quadro 02 - Número de Alunas (1898-1917)

Ano	Colégio de Coxipó da Ponte/Cuiabá-MT					
	1º Classe	2º Classe	3º Classe	4º Classe	Infantil	Total
1911	12	-	-	-	-	12
1912	13	-	-	-	10	23
1913	13	5	2	-	17	37
1914	15	5	-	-	10	30
1915	-	-	-	-	-	-
1916	-	-	-	-	-	-
1917	22	5	5	-	-	32

Fonte: MATO GROSSO, Crônicas (1911-1917). Elaborado por SILVA (2022).

O quadro acima refere-se às matrículas de alunas no Colégio Maria Auxiliadora, que eram registradas nas Crônicas da Casa de Coxipó da Ponte. Apesar de não haver um registro completo das informações, percebe-se que o quantitativo de matrículas no colégio não ultrapassa 30 matrículas. Isto posto, as irmãs solicitavam subsídios às autoridades. Outro ponto a ser colocado em questão, é que as crônicas aqui analisadas, registram uma organização por seriação entre as crianças a partir do ano de 1913, já os anos de 1915 e 1916, não foi possível localizar informações.

As instituições escolares elencadas da região de Coxipó da Ponte entre os anos de 1898 à 1917, para além de um escolarização por meio da instrução pública primária, buscou-se nas instituições particulares de cunho religioso, em particular os colégios salesianos, que ministravam o ensino elementar, religioso e ensinamentos de agricultura, são instituições educativas, que segundo Sanfelice (2007), “[...] entende-se instituição escolar em um sentido estrito e instituição educativa em um sentido amplo, como por exemplo, igrejas, clubes, presídios, sindicatos, partidos políticos etc.” (SANFELICE, 2007, p. 77).

4 Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou a escolarização da infância em Coxipó da Ponte, por meio das instituições escolares, sendo uma pública e outras duas particulares, de responsabilidade da Congregação Salesiana, tendo neste cenário, professores da escola pública, bem como padres salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora que educavam as crianças de ambos os sexos.

As crianças que estudavam na Escola Isolada de Coxipó da Ponte, uma classe mista, antes da chegada das Salesianas na região. Isto posto, trouxe a conhecimento desta pesquisa, a abordagem sobre como se deu o processo de origem do povoado de Coxipó da Ponte. Tal região, moravam pessoas simples e pobres, onde viviam da agricultura, e a região totalmente com aspectos ruralista, mesmo após a construção da Ponte de Ferro.

O trabalho desenvolvido pelos Salesianos e Salesianas, para além da educação elementar, buscava-se a questão religiosa em meio ao ensino. Diante disto, percebe-se que o principal objetivo dos Padres e das Irmãs era na verdade civilizar a catequizar os meninos e meninas que recebiam a educação/instrução. Conclui-se que a pesquisa não finda com essas análises, muitos são os desafios em desvendar as relações existentes no trabalho educacional das Filhas de Maria Auxiliadora e as instituições escolares.

5 Referências

ALENCASTRO, Aníbal. Coxipó da Ponte. In: SIQUEIRA, Elizabeth Madureira *et al.* (Orgs.). **Cuiabá: de vila à metrópole nascente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.

AZZI, Riolando. As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: **cem anos de história**. A implantação do Instituto (1892 - 1917). São Paulo: Serviços Gráficos Grupo Imprensa, 1999. 1 v.

BARROS, Maria de Lima. **No tempo das visitadorias 1900 – 1910**. Cuiabá: Inspetoria Nossa Senhora da Paz, 1998.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

DUROURE, João Baptista. **Dom Bosco em Mato Grosso, 1894-1904**. v. I. Campo Grande/MS: MSMT, 1977.

FRANCISCO, Adilson José. **Educação e Modernidade: Os salesianos em Mato Grosso 1894-1919**. / Adilson José Francisco. Cuiabá, MT: Entrelinhas: EdUFMT, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Escolares**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MATO GROSSO. **Crônicas da Casa do Coxipó da Ponte**. Campo Grande: Arquivo da Inspetoria Imaculada Auxiliadora, 1911-1920

MATO GROSSO. **Estatísticas da Casa do Coxipó da Ponte**. Acervo do *Archivio Generale Delle Figlie Di Maria Ausiliatrice* (AGFMA), Roma, Itália, 1911-1915.

MATO GROSSO. **Mensagem dirigida pelo Ex.mo Sr. Dr. Joaquim A. da Costa Marques, Presidente do Estado, à Assembleia Legislativa**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT. Cuiabá-MT, 1913. (mimeo).

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÁ; Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Educação e Memória: Catálogo de documentos relativos à História da Educação de Mato Grosso (Período Imperial)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

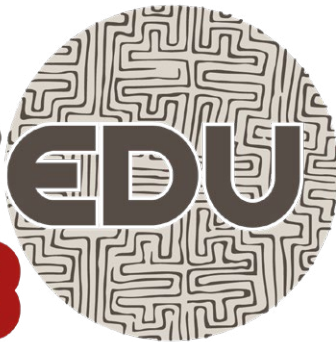
SILVA, Roberto Costa. **Colégio Maria Auxiliadora de Coxipó da Ponte: Entre o Ensino Religioso e o Ensino Elementar (1898-1917)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2022.

VERRI, Fabricio da Silva. Coxipó em seus primeiros anos como distrito de Cuiabá. **Anais**. 2010.

FESTAS JUBILARES do XXV aniversário da chegada das irmãs missionárias Filhas de Maria Auxiliadora (salesianas de D. Bosco) em MT (1895-1920). São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1921. p. 49-50.



semiEDU
2023



GT13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





O PAPEL DO CONSELHO DELIBERATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Sônia Maria Zanezi Peres¹

(PPGE/PUC Goiás) – soniazanezi@hotmail.com

Lucia Helena Rincón Afonso²

(PPGE/PUC Goiás) – luciarincon@gmail.com

GT 13: História da Educação

Relato de Experiência

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os elementos de constituição histórica dos conselhos escolares e como eles se institucionalizam no estado de Mato Grosso. A metodologia empregada valeu-se de estudo de caso, com vistas aos resultados produzidos na dissertação de mestrado em História defendida no Programa de Pós-Graduação em História da PUC Goiás em 2020. Em relação aos resultados, eles se materializaram por meio das entrevistas coletadas entre os membros do CDCE, além de concluir que os processos formativos para membros de CDCE ainda carecem de melhorias, e de um olhar mais atento por parte dos órgãos responsáveis. Isso porque a participação só ocorre de fato quando as pessoas envolvidas estão bem formadas e atuantes nas discussões.

Palavras-chave: Educação. Conselhos escolares. Democracia participativa.

1 Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado em História, intitulada “Gestão Democrática Escolar: Fundamentos, Princípios e Experiência na Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT”, que busca analisar o contexto histórico da gestão democrática brasileira após o Golpe Militar de 1964 e como esse modelo de gestão se concretizou no estado de Mato Grosso. Teve como campo empírico a Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia, onde realizamos entrevistas com pais/mães ou responsáveis, gestores da escola (diretor, coordenadora e secretária), estudantes e profissionais da educação (professor/a, técnicos administrativos e apoio administrativo educacional) e membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCEs), contabilizando 25 entrevistados durante o período de março a maio de 2020.

¹ Doutoranda em Educação (PUC Goiás), mestra em História (PUC Goiás), pedagoga e historiadora. Técnica administrativa educacional (Seduc/MT).

² Doutora em Educação (Unesp-SP). Mestra em Sociologia da Comunicação (UCM-Espanha), mestra em História (UFG), historiadora (UFG), Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.



A necessidade de pesquisar, conhecer e melhor se qualificar, principalmente, quando se trabalha na educação básica, motiva/ou-me a pesquisar e aprofundar a temática da gestão democrática escolar. Essa motivação teve início com o meu contato com o tema por meio de leituras tanto na graduação quanto na especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão Escolar, que resultou em minha dissertação.

Fato é que o conhecimento teórico acerca deste tema me deixava inquieta, pois entendia que a prática da gestão democrática deveria começar no próprio local de trabalho, por isso o desafio de buscar compreender como esse processo acontece no espaço escolar, ouvindo os próprios profissionais da escola.

O procedimento para a coleta de dados foi baseado na aplicação de questionários e realização de entrevistas. Para fins da realização da pesquisa, por se tratar de entrevistas e questionários aplicados a seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo parecer favorável conforme número 31204720.6.0000.0037, bem como houve autorização da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso para utilizar a documentação e acesso aos dados da escola.

2 Institucionalização dos Conselhos Escolares

O movimento da institucionalização dos conselhos escolares perpassa a história da educação escolar desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, que proporcionou a participação das pessoas na formulação, execução e fiscalização das políticas públicas, sendo o controle social exercido pelo cidadão nas decisões em vários espaços públicos, dentre eles, as escolas.

O modelo democrático é fundamental para a construção da descentralização das decisões, pois é indispensável, segundo Silva e Torres (2008), que a comunidade escolar seja esclarecida, para assim participar e reivindicar, promovendo debates que cheguem ao consenso para a melhoria da qualidade do ensino da própria escola e da sua comunidade.

O Conselho Escolar é constituído para garantir a descentralização do poder na gestão da unidade de ensino, isto é, para assegurar-lhe autonomia quanto ao processo decisório. Dessa forma, o seu funcionamento depende das concepções de educação e de democracia que tenham seus membros componentes. Na organização e implemento da Gestão Democrática, é importante que os segmentos da comunidade escolar sejam esclarecidos quanto

Realização

às funções e contribuições do Conselho. Ele oferece aos conselheiros a condição de aprendizado da participação, ao lidarem com as contradições, buscando superar os problemas, identificados e debatidos coletivamente sobre assuntos de interesse comum (Silva; Torres, 2008, p. 37).

Nessa perspectiva, a criação dos CDCEs foi um avanço democrático dentro do espaço escolar, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação, pois a escola proporciona à comunidade a oportunidade do exercício da cidadania, podendo, assim, propiciar uma possível libertação nos diversos aspectos culturais e sociais. Essas possibilidades corroboram que, a democracia, como sustenta Paro (2000), é um valor universal que pressupõe a colaboração das pessoas, buscando atingir metas e objetivos comuns para o benefício de toda a coletividade.

Nesse cenário, os conselhos se tornam uma importante ferramenta que está a serviço da comunidade, pois podem contribuir na formulação e no acompanhamento de políticas públicas e no seu controle social. Segundo Gohn (2001, p. 84):

Leis orgânicas específicas, pós-1988, passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária, entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil. Desde então, um número crescente de estruturas colegiadas passou a ser exigência constitucional em diversos níveis das administrações (federal, estadual e municipal). As reformas operadas no Estado brasileiro, na última década, articularam a existência de conselhos ao repasse de recursos financeiros do nível federal ao estadual e ao municipal.

Dessa forma, os conselhos passam a ser instrumentos de controle social que são representados dentro do espaço da escola, como assevera Gohn (2001, p. 85-86):

Conselhos gestores são novos instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política. Se efetivamente representativos, poderão imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e tomada de decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública. Eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas. Se o Estado e as políticas neoliberais “desconstroem” o sentido do público, retirando sua universalidade e remetendo para o campo do assistencialismo e da lógica do consumidor usuário de serviços, os conselhos têm a possibilidade de reaglutinarem esses direitos fragmentados, reconstituindo os caminhos de construção da cidadania que está sendo esfacelada.

Apesar de todas as garantias, algumas dificuldades no processo democrático são explicitadas por Paro (2000), pois nem sempre as perspectivas atendem à realidade. Nesse caso, o autor destaca que as escolas não se adequam aos princípios que foram pensados ainda durante a aprovação da CF/88, pois:

A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (Paro, 2000, p. 25).

Em razão da problemática apontada acima pelo autor, pode-se depreender que a gestão democrática se modificou ao longo dos anos, talvez por não haver formações continuadas com membros dos conselhos, e a própria comunidade escolar participar ou não, além de se preocupar com a tomada de decisões da escola. Podemos aventar a hipótese de que a questão da não participação advém do percurso histórico do período militar autoritário e da própria desmotivação da sociedade nesse processo, uma vez que as pessoas ficaram por um longo período impedidas de exercer a cidadania. Consideramos, portanto, que é preciso buscar novos caminhos e novas perspectivas para as questões relacionadas às políticas públicas educacionais, ou correremos sérios riscos e graves danos ao projeto de educação pública pensado antes mesmo da aprovação da CF/88.

No caso do estado de Mato Grosso, os Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar são regulamentados pela Lei Estadual 7.040/1998, sendo responsáveis pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira, constituindo um espaço regido por critérios democráticos para delegação em conjunto com o/a diretor/a da escola. Em relação à escolha dos representantes dos segmentos, eles são eleitos para um mandato de dois anos, podendo ser prorrogado por mais um, e o período é sempre concomitante à gestão do/a diretor/a. Em 2016, também foi prorrogado o mandato do CDCE por mais um ano, de 2016 a 31 de dezembro de 2017.

A Seduc/MT publicou, em 24 de agosto de 2018, o Edital nº 019/2018/GS/SEDUC/MT, que “dispõe sobre o processo eleitoral do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE no âmbito da Secretaria de Estado de

Educação de Mato Grosso”, e a Portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT, disciplinando os critérios para a eleição dos membros para o biênio 2019/2020.

É importante destacar que o item “5.4. O CDCE eleito para o biênio 2019/2020 acompanhará o processo de escolha do diretor, nos termos da Portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT” ressalta a importância do CDCE, fortalecendo o processo democrático, já que os membros podem se sentir parte da escolha do/a gestor/a. Por sua vez, os membros do CDCE são escolhidos em Assembleia Geral do segmento.

Vale citar que a composição do CDCE é regulamentada no item 2 do Edital nº 019/2018/GS/SEDUC/MT:

2. O CDCE será composto paritariamente por: 50% (cinquenta por cento) de profissionais da educação básica e 50% (cinquenta por cento) de pais e alunos, para o mandato de 02 (dois) anos, constituído em Assembleia de cada segmento da comunidade escolar, vencendo por maioria simples, tendo na sua formação um mínimo de 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros.

A escolha dos membros do CDCE acontece de forma unificada em datas específicas em toda a rede estadual de ensino no estado. Apesar das garantias constitucionais, é sempre importante toda a comunidade estar atenta e ativa nos processos de escolha de seus membros, visando sugerir melhorias para a própria escola.

Segundo Carvalho (2005, p. 73), ser consciente das possibilidades de participação é necessário para fazer a diferença dentro do espaço escolar, uma vez que:

O processo de construção coletiva possibilita que o sujeito tome consciência dos limites e possibilidades de sua ação. Portanto, para que esse processo seja significativo deve estar sempre presente o modo de fazer o horizonte da relação entre o eu, o nós e os outros.

Diante desse processo, destacamos a importância do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - Sintep/MT que, de forma organizada, sempre primou pela busca da democratização do ensino como bandeira de luta permanente.

3 Vozes do conselho escolar

Em razão dos fatos apresentados, descrevo abaixo a questão que motivou os entrevistados a participarem do conselho deliberativo. Fica evidente, nas falas dos colaboradores da pesquisa, a vontade de conhecer o andamento do CDCE e contribuir

Realização

com suas ideias. Ao responder à questão: “Como foi assumir a função de conselheiro do seu segmento?”, o entrevistado “A1” justificou que: “Apesar do tempo que temos para dispor de algumas atividades, foi bastante tranquilo”. Nesse caso, ele está se referindo ao fato de que não existe nenhum tipo de remuneração para o exercício de conselheiro e, sim, trata-se de um trabalho voluntário para o qual o profissional tem que se dedicar e conhecer por conta própria. A essa questão se soma uma quarta pergunta, se o interlocutor “já participou de alguma formação para conselheiro(a)”.

As respostas indicam que os conselheiros, ao assumirem suas funções, não frequentaram cursos específicos por parte da Seduc/MT. A interlocutora “B1” afirmou que buscou, por conta própria, formação para entender o funcionamento do CDCE: “Fiz algumas formações à distância, leituras e reuniões”. Já o entrevistado “A1” afirmou nunca ter participado de nenhuma formação de conselheiro: “Até o presente momento, não fui comunicada de nenhuma formação”.

Nesse cenário, a não preocupação com a formação dos conselheiros é muito preocupante, pois as normas estatutárias buscam estabelecer formação individual para que os membros possam contribuir no processo decisório das ações do CDCE. Segundo Souza (2009), apesar da conquista da gestão democrática, o ato em si não garante a efetiva participação, cabendo aos envolvidos uma análise da proposta em si, de reconhecimento e pertencimento à comunidade, com seus valores para desenvolver um bom trabalho de conselheiro, decorrente de seu processo formativo:

O fato de determinada escola [...] ter conquistado a definição regimental da eleição direta para diretor ou da gestão democrática em todas as suas esferas, não significa, necessariamente, que o princípio democrático passou a ser, automaticamente, o elemento norteador das práticas político-pedagógicas dos profissionais que a constituem. É preciso muito mais que isso; o princípio legal é imprescindível, não há dúvidas. Mas, para se tornar efetivo, é preciso avançar para além dele (Souza, 2009, p. 202).

4 Considerações finais

De se notar que, apesar de termos avançado significativamente, a existência dos conselhos escolares na promoção de uma gestão democrática e participativa nas escolas é fundamental.

Primeiramente, é preciso destacar que os conselhos escolares são espaços que permitem a participação de diferentes atores da comunidade escolar, como pais, alunos,

professores e funcionários. Essa diversidade de representantes permite uma tomada de decisões mais ampla e, conseqüentemente, uma gestão mais democrática e abrangente. No entanto, é preocupante observar a baixa participação e formação dos membros dos conselhos escolares. Muitas vezes, há falta de informação sobre a importância e o papel desses órgãos.

Portanto, é fundamental que haja um investimento no fortalecimento e na capacitação dos integrantes dos conselhos escolares. A formação adequada proporciona conhecimentos sobre a legislação educacional, as atribuições do conselho e as estratégias para uma participação mais efetiva. Isso implica garantir acesso a cursos, palestras e materiais informativos, bem como incentivar a troca de experiências entre os membros.

Nessa ordem de ideias, concluímos que os conselhos escolares são fundamentais para uma gestão democrática e participativa nas escolas. No entanto, é necessário investir na formação e na participação efetiva dos membros desses órgãos, a fim de potencializar sua atuação e contribuir para a melhoria da educação de forma geral.

Referências

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 84).

MATO GROSSO. **Edital nº 019/2018/GS/SEDUC/MT.** Dispõe sobre o processo eleitoral do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/15287/#e:15287> Acesso em: fev. 2020.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária – 7.040/1998.** Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/1831/visualizar> Acesso em: fev. 2019.

MATO GROSSO. **Portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT.** Dispõe sobre o processo seletivo de Diretor da Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/2018+PORTARIA+24.08.1>

[8+PORT.+N.551+Processo+seletivo+de+Diretor.pdf/118fda88-1ddd-7c20-08c4-1fa1baae934d](#) Acesso em: mar. 2020.

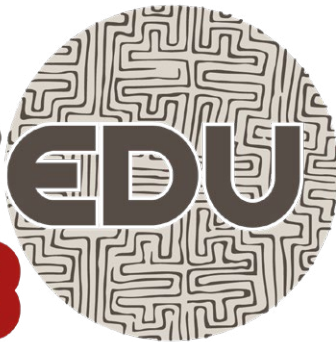
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2000.

SILVA, Rose Cléia Ramos da; TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Gestão Escolar Compartilhada: Democracia ou Descompromisso**. São Paulo: Xamã, 2001.



semiEDU
2023



GT13

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

RESUMOS DE POSTER





A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PENSADA E IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT, A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS

Mirelly Felisberta de Souza

(PPGEDU/UNEMAT) - mirelly.felisberta@unemat.br

Jairo Luís Fleck Falcão

(PPGEDU/UNEMAT) - jairofalcao@unemat.br

Renato Fonseca de Arruda

(PPGGEO/UNEMAT) - renato.fonseca@unemat.br

GT 13: História da Educação

Poster

Resumo:

O presente trabalho, trata-se de um projeto de pesquisa de pós-graduação acerca da Educação Patrimonial, cujo objetivo é analisar, como a Educação Patrimonial, vem sendo pensada e implementada no município de Cáceres/MT, a partir das narrativas dos professores de História das escolas estaduais. Nesta direção, buscando compreender a dimensionalidade da temática, elegeu-se a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica. O corpus da pesquisa será constituído por meio de entrevista temática de História Oral, pois a mesma tendo como um dos seus principais alicerces a narrativa, é a metodologia apropriada para o desenvolvimento da questão proposta. Para o tratamento dos dados obtidos, será utilizado outra metodologia denominada Análise de Conteúdo, com fundamento em Laurence Bardin (1997). Como resultados, espera-se que, a problematização do objeto de estudo, possa promover a ampliação do debate sobre a Educação Patrimonial, emergindo, inclusive, o diálogo com as políticas públicas e, conseqüentemente contribuir para a proposta de implementação de uma política municipal de Educação Patrimonial.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, Professores de História.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

