



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

**SEMINÁRIO  
de EDUCAÇÃO**

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 12 • GT 13

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V. 12**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## FICHA TÉCNICA

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

81 p. (v. 12)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coordenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Laís Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e povos indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral





# GT13

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO:  
MARIJÂNE SILVEIRA DA SILVA

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**



## SUMÁRIO

### TRABALHOS COMPLETOS

CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES HISTÓRICAS:  
ANÁLISE DO USO DE HISTORIETAS NA ALFABETIZAÇÃO ..... 11

Bangleidy Tauri BEJARANO  
Sílvia de Fátima Pilegi RODRIGUES  
Andressa de Lima BARROS

ENTRE NORMAS E SABERES: A INFLUÊNCIA DO REGULAMENTO DE 1927 NA  
ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR MATO-GROSSENSE ..... 21

Cristian Carla de Campos SIMÕES  
Marijâne Silveira da SILVA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA COLONIZAÇÃO À EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ..... 32

Ana Daniele do Nascimento FERRAZ  
Jhéssika Marques Evangelista CORDEIRO  
Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA  
Ana Emanuely de Souza FERREIRA  
Liana Deise Silva PEREIRA

HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO ..... 42

Andréia Ramos COMIN  
Geison Jader MELLO

MODALIDADES ESCOLARES E PRÁTICA DOCENTE EM SANTO ANTÔNIO  
DE LEVERGER (1930–1945): A ATUAÇÃO DE AMÉRICO PINTO BRASIL ..... 49

Francisca da Silva DUARTE  
Marijâne Silveira da SILVA

O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
ESTADO DO CONHECIMENTO ..... 60

Lucas FREITAS  
Nilce FERREIRA

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

HISTÓRIA ORAL EM CAMPO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR  
DAS ENTREVISTAS .....69

Luciana SOARES DA SILVA GARCIA

Jairo Luís FLECK FALCÃO

*PÔSTER*

MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL: O PROJETO CHME/UFMT NA  
PRESERVAÇÃO DE ACERVOS INSTITUCIONAIS .....76

Karoline Aparecida Soares do NASCIMENTO

Vanessa Tavares LIMA

Poliana Anastacia de Oliveira SILVA

Sandra Jung de MATTOS



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT13**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**TRABALHOS COMPLETOS**





## CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES HISTÓRICAS: ANÁLISE DO USO DE HISTORIETAS NA ALFABETIZAÇÃO

GT13: História da Educação

**Trabalho completo**

Bangleidy Tauri BEJARANO

(Bolsista de Iniciação Científica, graduanda em Pedagogia/ICHS/UFR.). E-mail: b.tauri@aluno.ufr.edu.br

Sílvia de Fátima Pilegi RODRIGUES

(Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFR.). E-mail: silviapilegi@gmail.com

Andressa de Lima BARROS

(Bolsista de Iniciação Científica, graduanda em Pedagogia/ICHS/UFR.). E-mail: andressa.lima@aluno.ufr.edu.br

### Resumo

Este texto propõe-se a apresentar recortes de uma pesquisa documental de iniciação científica cujo objetivo central é analisar cadernos escolares existentes no Centro de Documentação do NUPED/UFR, no que se refere à presença de textos literários e às atividades de alfabetização deles derivadas. O trabalho, iniciado em agosto de 2024, envolveu revisão bibliográfica, organização do acervo do Centro de Documentação, da Universidade Federal de Rondonópolis, e catalogação dos cadernos escolares. Em 2025, concentra-se na digitalização dos cadernos que constituem o *corpus* da pesquisa. Aqui são apresentados dados preliminares da segunda fase analisando alguns materiais, com foco no gênero historietas.

Palavras-chave: Cadernos escolares. Gêneros textuais. Alfabetização

### 1 Introdução

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa intitulada “Centro de Documentação do NUPED: história da alfabetização, leitura e escrita a partir do estudo de cadernos escolares”. Embora o projeto seja mais amplo e contemple a pesquisa sobre diferentes gêneros textuais encontrados nos materiais, neste artigo destacamos especificamente as historietas, considerando sua relevância para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais e a recorrência no levantamento preliminar.

O projeto está em desenvolvimento e conta com a colaboração de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Rondonópolis, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Ao analisar esse material, busca-se pesquisar a presença e proposta(s) de trabalho com e a partir de textos literários em cadernos escolares do ciclo de alfabetização disponíveis no acervo do Centro de Documentação/NUPED/UFR.

Ao realizar o levantamento de informações nos cadernos escolares, além de registrar os conteúdos abordados, busca-se mapear a presença de gêneros como poemas, parlendas, cantigas, historietas, adivinhas, dentre outros, e atividades de leitura e escrita, cópias de textos,

produções autorais, entre outras que contribuam para refletir a respeito de práticas cotidianas que contribuíram (ou não) para a formação de leitores e escritores.

O projeto destaca a relevância do acervo do Centro de Documentação do NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) como fonte de estudos sobre alfabetização e história da educação. A organização do acervo possibilitou o acesso adequado a diferentes materiais, como cartilhas, documentos relacionados à formação de professores, livros didáticos e cadernos escolares, elementos essenciais para contar a história da alfabetização e das práticas pedagógicas em Mato Grosso. Atualmente, o acervo encontra-se disponível numa sala da Biblioteca Central da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

## 2 Apontamentos sobre o Centro de Documentação e a pesquisa documental

Nesta seção, apresentamos apontamentos sobre o Centro de Documentação do NUPED, que se constitui como um espaço de preservação da memória escolar, reunindo diversos materiais. Esses registros representam fontes riquíssimas para a compreensão das práticas de alfabetização, leitura e escrita desenvolvidas em diferentes períodos do século XX, principalmente.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, pautada na pesquisa documental, que são fundamentais para entender as práticas escolares e o uso da literatura no ensino. Analisando os cadernos escolares do acervo para compreender como a literatura era trabalhada na escola, mapeando gêneros textuais, autores e fontes utilizados pelos professores nas últimas décadas. De acordo com Marconi e Lakatos, “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (2021, p. 66)

A partir dessa perspectiva, os cadernos escolares funcionam como registros que podem revelar práticas pedagógicas e a organização do conhecimento escolar. Como destaca Campos (2010), a pesquisa em arquivos não se limita ao resgate de documentos, mas envolve também a reconstrução de memórias, a interpretação crítica das fontes e o enfrentamento de desafios materiais, como a deterioração dos registros e as dificuldades de conservação. Ademais, a autora ressalta que a experiência do pesquisador ao lidar com mesmo desgastados pelo tempo, os documentos antigos preservam vestígios significativos da vida e do trabalho de diversas pessoas.

O trabalho no acervo iniciou-se com a organização do espaço, etapa necessária para garantir a preservação dos materiais e facilitar o acesso. Entre os diversos documentos

identificados cartilhas de alfabetização, livros didáticos, cadernos de professores, materiais de formação docente e registros da Educação de Jovens e Adultos, esta pesquisa concentra-se nos cadernos escolares de crianças.

**Figuras 1 e 2** - Processo de limpeza e organização do Centro de Documentação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

De acordo com Sani (2024), os cadernos escolares configuram uma fonte complexa e de grande valor para a história da educação e da cultura escolar, pois permitem acessar práticas cotidianas que extrapolam legislações e documentos oficiais.

Foram analisados 125 cadernos escolares o processo de catalogação permitiu organizar informações relevantes sobre cada exemplar como série, escola, município, disciplina e ano, favorecendo sua preservação e posterior análise. Com o levantamento de dados, verificou-se a presença de cadernos provenientes de diferentes municípios de Mato Grosso abrangendo tanto escolas estaduais quanto municipais e contemplando, sobretudo, disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais, além de registros em cadernos de leitura, de tarefas e de outras atividades escolares.

**Figura 3** - Cadernos escolares



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Os exemplares abrangem produções de estudantes da 1ª a 4ª série e do 1º ao 3º ciclo, revelando diferentes etapas da alfabetização. Durante a catalogação, foram adotados cuidados específicos para o manuseio e preservação dos materiais, considerando o desgaste natural de algumas unidades, como capas danificadas e/ou folhas soltas.

A análise mostrou a presença de uma ampla variedade de gêneros textuais, como poemas, parlendas, cantigas, historietas, trava-línguas, preces, adivinhas e pseudotextos, elaborados a partir de exercícios iniciais de escrita além de atividades voltadas ao treino da caligrafia e cópias de textos. Como mostra o quadro 1.

**Quadro 1 – Gêneros presentes nos cadernos analisados**

Ano/fase/série	Nº do Caderno	Poema	Parlendas	Cantiga	Historieta	Pseudo-texto	Trava-línguas	Prece	Adivinhas
1ª série	Caderno 1	2	–	–	3	5	–	2	–
	Caderno 2	2	–	1	1	7	–	–	–
	Caderno 3	2	–	2	5	6	–	–	–
2ª série	Caderno 4	4	–	1	6	6	–	–	–
	Caderno 5	1	–	–	6	2	–	–	–
	Caderno 6	2	–	1	1	1	–	–	–
3ª série	Caderno 7	1	–	1	3	–	–	1	–
	Caderno 8	4	–	4	9	3	3	3	–
	Caderno 9	–	1	–	4	–	–	2	–
4ª série	Caderno 10	–	1	–	4	–	–	1	–
	Caderno 11	–	1	–	8	–	–	1	–
1ª fase	Caderno 12	2	–	5	–	–	1	–	1
	Caderno 13	2	–	4	1	–	1	–	1
	Caderno 14	2	–	8	1	–	1	–	1
Total dos gêneros		24	3	27	52	30	6	10	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).  
Total 14 cadernos analisados

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nessa perspectiva, Paiva e Rodrigues (2018, p. 106-108) ressaltam a importância de compreender os desafios e possibilidades do trabalho com o letramento literário na sala de aula, destacando que a presença de múltiplos gêneros contribui para uma formação leitora mais ampla, crítica e significativa.

A análise dos cadernos escolares confirma essa ideia, mostrando que diferentes gêneros textuais eram usados como recursos pedagógicos, aproximando a aprendizagem da cultura e do universo lúdico das crianças. Nesse contexto, Lima et al. (2024) ressaltam que contos, fábulas, rimas, lendas, parlendas e histórias articulam alfabetização e letramento de forma relevante.

Dentre esses gêneros, as historietas apareceram com maior frequência nos cadernos analisados, mostra a importância nas práticas pedagógicas e no processo de alfabetização. Mortatti define historieta como um "conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos" (Mortatti, 2006, p. 07).





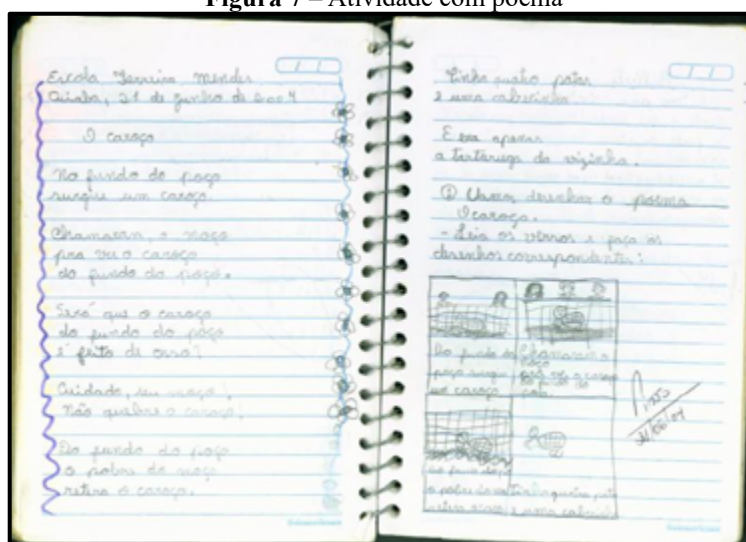
oração tal qual está no original; exercícios com palavras e sílabas, como a separação e contagem delas; por fim, elaboram frases com palavras selecionadas e, em geral, semelhantes ao modelo dado. Como se observa, não se trata da produção de texto espontâneo, mas sim de reprodução de um modelo dado e controlado cujas coesão e coerência são frágeis.

Andrade, Silva e Bezerra (2021) destacam que o processo de alfabetização envolve a interação ativa da criança com a língua escrita, passando por diferentes níveis de compreensão e escrita, desde o pré-silábico até o alfabético. Essas observações realizadas reforçam a importância de atividades graduais e significativas de leitura e escrita na alfabetização.

Segundo Versiani Machado (2010), os gêneros literários para crianças são diferentes tipos de textos, como contos, fábulas e lendas, mostrando experiências e histórias compartilhadas pela sociedade. Ela ressalta que esses gêneros não são fixos, mas podem mudar e se renovar com o tempo. Assim, como os exemplares analisados, as historietas, acompanhadas de ilustrações, favorecem a compreensão, captam a atenção dos alunos e aproximam as crianças do universo literário, estimulando a leitura e o apreço pela narrativa e pela imaginação.

Embora as historietas se destaquem pelo caráter narrativo breve e pelo vínculo com o método global, os cadernos escolares também revelam a presença de outros gêneros tais como poemas, adivinhas, cantigas e fábulas que ampliam as possibilidades de leitura e escrita. Essa diversidade evidencia não apenas a riqueza textual do processo de alfabetização, mas também sua função de formar leitores críticos e criativos.

Figura 7 – Atividade com poema



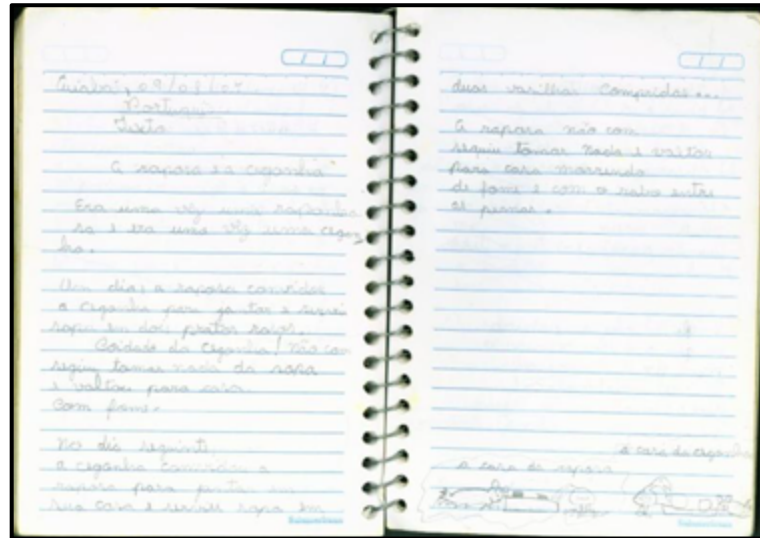
Fonte: Arquivo da pesquisa (2025)

Essa imagem refere-se ao Caderno 5, Escola Municipal Ferreira Mendes, Cuiabá, 2ª série (2004). O poema em questão é “O caroco”, de Maria Dinorah, que consta na obra “Coração de papel”, publicada pela Editora Moderna (1986). Importa destacar que tais informações não constam no caderno analisado e, talvez, também não tenham sido apresentadas aos estudantes.

De qualquer forma, o fato de não estarem escritas não permitem ao leitor consulta posterior, retomada de autoria nem aprofundamento em outras leituras da mesma autora/obra.

O gênero poema possibilita o desenvolvimento da sensibilidade estética, da leitura expressiva e a articulação entre texto e imagem (ainda que somente mental). Como se observa, a atividade proposta após a cópia do texto foi ler novamente os versos e fazer “os desenhos correspondentes”. A própria atividade fragmentou o poema, reduzindo-o a versos.

**Figura 8** - Atividade com fábula do caderno 5 da 2ª série



**Fonte:** Arquivo da pesquisa (2025).

Ainda sobre o caderno 5, como na figura anterior, não há registros sobre a fonte utilizada para a “lição”, omitindo-se não apenas autoria como, também, o gênero, uma vez que se trata de fábula. Embora não haja dados sobre a aula propriamente dita, não se verifica a abordagem do gênero fábula, cuja narrativa curta, é marcada pela presença de personagens simbólicos, contribuindo para a formação de habilidades de interpretação, a construção de sentidos e o estímulo à reflexão crítica sobre valores sociais.

**Figura 9** – Atividades com cantiga



**Fonte:** Arquivo da pesquisa (2025)

A Figura 9 mostra uma cantiga “Sapo-cururu”, do folclore Brasileiro que aproxima a aprendizagem da oralidade e do repertório cultural popular, favorecendo o desenvolvimento da memória, do ritmo e do prazer pela leitura. A imagem foi retirada do Caderno 8, Escola Municipal José Antônio da Silva, Rondonópolis, 3ª série 2008.

Esses exemplos confirmam que os cadernos escolares não se limitam a registrar práticas de alfabetização, mas também evidenciam a diversidade de gêneros textuais utilizados para formar leitores. Dessa forma, reforçam a ideia de que a alfabetização é um processo amplo, que integra técnica, cultura e sensibilidade literária. Contudo, cabe refletir até que ponto a predominância de atividades de cópia e silabação contribui efetivamente para a formação de leitores críticos, ou se se limita apenas aos aspectos mecânicos da aprendizagem.

#### 4 Considerações finais

O estudo realizado com os cadernos escolares do acervo do Centro de Documentação do NUPED permitiu compreender a riqueza desses materiais como fontes para a história da alfabetização. Além de registrar conteúdos pedagógicos, revelam práticas cotidianas de leitura e escrita que contribuíram para a formação de leitores nos anos iniciais.

A diversidade de gêneros textuais historietas, poemas, cantigas e adivinhas mostra que o processo de alfabetização envolvia não apenas o treino da escrita, mas também o contato das crianças com a literatura. As historietas, em particular, destacam-se como recurso frequente para estimular leitura, escrita e compreensão de textos curtos, enriquecendo a dimensão cultural do ensino.

Portanto, a preservação e organização do acervo permitem que estudantes, professores e pesquisadores tenham acesso a registros históricos sobre a evolução das práticas de alfabetização em Mato Grosso. Assim, esses exemplares constituem fontes valiosas para compreender a história da educação e refletir sobre a importância dos gêneros literários no desenvolvimento de leitores críticos, criativos e sensíveis.

#### Referências

ANDRADE, Amanda Fernandes de Lima; SILVA, Clara Wesllyane Morais da; SILVA, Alane Daniely Bezerra da. **A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6677>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. São Paulo: Autêntica, 2010. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178362/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria L.; MACIEL, Francisca Izabel P.; MARTINS, Raquel Márcia F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. São Paulo: Autêntica Editora, 2008. E-book. p. 103. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178843/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de Andrade **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026610/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LIMA, Suerda Ramalho; DIAS, Isabel Cristina Arcelino; ALVES, Larissa Raquel da Silva; SANTOS, Ana Luiza Galeno dos; VELHO, Vanira Malhado Cazaux de Souza; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. A prática social da leitura e da escrita a partir da diversidade dos gêneros textuais. **Anais do CONEDU 2024, 2024**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV200\\_MD1\\_ID5391\\_TB965\\_26102024144459](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID5391_TB965_26102024144459). Acesso em: 20 set. 2025.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Gêneros literários para crianças. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-literarios-para-criancas>. Acesso em: 1 set. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006, p. 01-16. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&id=TLF9nN7XyEkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=historieta+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&ots=qn4ZyCVmP8&sig=XHShl1RbnkCjFAUH4g5aislchmw](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=TLF9nN7XyEkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=historieta+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&ots=qn4ZyCVmP8&sig=XHShl1RbnkCjFAUH4g5aislchmw). Acesso em: 19 set. 2025.

SANI, Roberto. Uma fonte complexa para uma história da abordagem da escolaridade e da educação. **Acervo - Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, [S. l.], v. 6, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://ojs.ghemat-brasil.com.br/index.php/ACERVO/article/view/140>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA Frade, Isabel Cristina Alves da. Método global. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-global>. Acesso em: 28 ago. 2025.



## ENTRE NORMAS E SABERES: A INFLUÊNCIA DO REGULAMENTO DE 1927 NA ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR MATO-GROSSENSE

GT 13: História da Educação

**Trabalho completo**

Cristian Carla de Campos SIMÕES

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT/Cuiabá-Mato Grosso). E-mail: criscarlacat@gmail.com

Marijâne Silveira da SILVA

(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: marijane.silva@ufmt.br

### Resumo

Este trabalho integra uma pesquisa histórica e documental sobre a educação em Mato Grosso, centrando-se no currículo das Escolas Reunidas José Magno sob a vigência do Regulamento de 1927. Longe de ser apenas uma prescrição de conteúdos, o currículo expressava um projeto educativo alinhado aos ideais da Modernidade e aos interesses do Estado republicano. As práticas pedagógicas e os rituais cívicos incorporados à rotina escolar buscavam moldar subjetividades, promover valores patrióticos e disciplinar corpos. Ao analisar essas diretrizes, a pesquisa revela tensões entre inovação pedagógica, controle social e construção de identidades na escola primária mato-grossense.

Palavras-chave: Currículo escolar. Cultura escolar. Escola José Magno.

### 1 Introdução

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre a história da educação em Mato Grosso, centrada na análise do currículo e das práticas pedagógicas das escolas primárias entre 1927 e 1945. O marco inicial, o ano de 1927, corresponde à promulgação do *Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso*, que introduziu princípios orientadores para a organização do ensino, padronizando conteúdos, métodos e objetivos educativos. Esse regulamento, especialmente em seu artigo 91, expressava o esforço de modernização pedagógica do período, ao propor uma educação baseada na observação, na intuição, na progressão do concreto ao abstrato e na valorização das diferenças individuais entre os alunos.

O recorte final, 1945, coincide com o término da Era Vargas, momento de reconfiguração das políticas educacionais e da atuação do Estado na formação cívica e moral da infância. Nesse contexto, as Escolas Reunidas José Magno, em Cuiabá, representam um exemplo expressivo da aplicação prática das diretrizes pedagógicas do Regulamento de 1927, revelando como o currículo se materializa nas atividades escolares, nas comemorações cívicas e nas representações sociais da infância.

A pesquisa adota a perspectiva da História Cultural, que compreende a escola como espaço de produção de significados e o currículo como um artefato social e histórico, em permanente disputa. Seguindo essa abordagem, analisa-se o currículo prescrito pelo Estado e o currículo vivido nas práticas escolares, observando as mediações realizadas por professoras, alunos e comunidade. O estudo parte do entendimento de que o currículo não se limita à listagem de conteúdos, mas envolve valores, identidades e relações de poder que moldam modos de ser e de aprender.

A pesquisa ancora-se na perspectiva da História Cultural, conforme Certeau (1982) e Pesavento (2003), que compreendem a história como uma operação interpretativa, em que o historiador reconstrói sentidos a partir de rastros, silêncios e representações. Aplicada ao estudo do currículo e da cultura escolar, essa abordagem permite compreender a escola não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como um lugar de práticas, símbolos e disputas de significados — onde o pedagógico se entrelaça ao político, o prescrito ao vivido e o cotidiano à construção de identidades.

Trata-se de uma investigação histórico-documental, de abordagem qualitativa, sustentada pela análise de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias incluem o *Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso* (1927), relatórios de governo, mensagens oficiais e periódicos publicados entre 1927 e 1945, especialmente o jornal *O Estado de Mato Grosso*, disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e no acervo do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM/UFMT). As fontes secundárias englobam obras teóricas e estudos recentes sobre currículo, cultura escolar e história da educação, consultadas em bases como a SciELO e o Portal CAPES.

O estudo se organiza em três movimentos complementares. O primeiro consiste na análise da legislação e dos relatórios oficiais, buscando compreender o discurso do Estado sobre o ensino primário e as orientações metodológicas que estruturam o currículo, especialmente as prescrições do artigo 91 do Regulamento de 1927. O segundo movimento volta-se à compreender as relações entre currículo e cultura escolar, alternando a lupa para visualizar alguns aspectos em âmbito macro e, em seguida, direcionando-a para os aspectos micro da escola locus da pesquisa. O terceiro movimento é dedicado à leitura dos jornais veiculados pela imprensa cuiabana, entendida como espaço de legitimação e representação das práticas escolares, com foco nas matérias que descrevem atividades cívicas, festas e desfiles realizados pelas Escolas Reunidas José Magno. Nota-se uma materialização do currículo por meio das práticas cotidianas, investigando como professoras, alunos e

comunidade local transformaram as diretrizes normativas em experiências concretas de ensino e sociabilidade.

Inspirada também nas reflexões de Goodson (1995) e Silva (2002), esta abordagem reconhece que pesquisar o currículo é compreender um campo de disputas e significações, onde o Estado define normas, as professoras reinterpretem e os sujeitos escolares constroem sentidos próprios. É nesse entrelaçamento entre prescrição e prática, disciplina e afeto, que se revela o verdadeiro sentido da cultura escolar mato-grossense nas primeiras décadas do século XX. Assim, busca-se compreender como as normas educacionais se traduzem em experiências concretas e como a escola tornou-se um espaço de formação de identidades sociais, culturais e políticas no contexto do Estado Novo.

## 2. Aspectos legislativos que orientam e estruturam o currículo

Ao tratar do currículo das Escolas Reunidas José Magno, é fundamental considerar as prescrições do Regulamento da Instrução Pública de 1927, em especial a Seção VI — *Dos métodos de ensino e das prescrições pedagógicas essenciais*. O artigo 91 estabelecia um conjunto de orientações que buscavam uniformizar a prática docente e promover sua modernização. O dispositivo assim dispunha:

### Seção VI

#### Dos métodos de ensino e das prescrições pedagógicas essenciais

Art. 91 – Os professores observarão, no seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas básicas:

1. passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;
2. farão o mais largo emprego da intuição;
3. conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;
4. conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;
5. empregarão, no ensino da leitura, o método analítico;
6. estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um;
7. promoverão pela instrução, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis;
8. transformarão os seus alunos em colaboradores;
9. tornarão as suas lições interessantes;
10. educarão pela palavra e pelo exemplo;
11. evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica. (IP/1927 p.179)

O artigo 91 do Regulamento de 1927 reunia um verdadeiro guia de orientações para os professores da época. Ele não era apenas um conjunto de regras, mas sim um esforço de

modernizar a prática docente, conciliando tradições mais antigas com ideias que já apontavam para a renovação pedagógica. Entre as normas básicas, destacavam-se a progressão do concreto ao abstrato, o uso da intuição e da indução, a valorização do método analítico no ensino da leitura e a necessidade de adequar o trabalho às capacidades individuais dos alunos.

Observa-se um discurso voltado para a padronização do currículo de todas as escolas, que passou a incluir leitura e escrita, as quatro operações aritméticas, noções de História da Pátria, Geografia do Brasil e de Mato Grosso, além de princípios elementares de higiene. O inciso primeiro do regulamento diz que o ensino deveria começar pelo concreto e, só depois, avançar para o abstrato. Isso quer dizer: partir daquilo que a criança já conhecia em sua vida cotidiana como objetos, palavras e situações do dia a dia para, gradualmente, levá-la a compreender noções mais gerais e complexas. Essa lógica estava ligada às chamadas “lições de coisas”, muito usadas no Brasil desde o fim do século XIX, onde o professor levava para a sala quadros, figuras ou objetos, tornando a aprendizagem mais próxima e compreensível.

Segundo Abreu (2017), ao apoiar-se em Buisson (1897), citado por Valdemarin (2006), as lições de coisas poderiam ser compreendidas em três sentidos principais: em primeiro lugar, consistiam em apresentar o objeto concreto diante dos alunos, para que, a partir dele, fosse possível alcançar uma ideia abstrata; em segundo lugar, implicava estimular a observação e a análise das qualidades dos objetos por meio dos cinco sentidos; e, por fim, significava conhecer objetos e fatos da natureza e da vida social, associando-os aos respectivos nomes, expressões e termos, de modo a articular fenômenos concretos a conceitos mais gerais.

Outro ponto essencial era o uso da intuição. Segundo Abreu (2017), “intuição” não significava adivinhar ou imaginar, e sim experimentar: ver, tocar, comparar. Era a ideia de que o aluno deveria ter contato direto com materiais concretos como mapas, coleções e objetos para que o aprendizado tivesse sentido. Junto a isso, o regulamento orientava que as aulas fossem conduzidas pelo caminho da indução, ou seja, observar vários exemplos particulares para, depois, chegar a uma regra geral. Essa forma de ensinar estava em sintonia com o clima da época, em que se valorizava o ensino como algo científico.

Conforme explica Abreu (2017, p. 6):

Calkins (1886) considerava o método intuitivo como um método geral de ensino, que deveria ser aplicado a todas as áreas do conhecimento, iniciando suas lições sobre as formas geométricas, fazendo uso de objetos presentes no cotidiano das crianças até chegar a objetos industrializados e elementos naturais. Para o autor a transposição didática deveria contemplar várias etapas que ia de objetos concretos até a abstração, que permitiria a generalização das ideias e a elaboração dos conceitos. [...]

Ainda conforme Abreu (2017), o manual de Norman Allisson Calkins, *Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores* (1886), traduzido por Rui Barbosa, foi o mais difundido no Brasil. A autora, apoiando-se em Valdemarin (2004), destaca que esse manual representou um marco para a implantação do método intuitivo no ensino brasileiro, na década de 1880, em sintonia com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos.

Segundo o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso (1927), os professores deveriam “conservar de vista a finalidade educativa” (p. 179), o que expressava a exigência de que o ensino tivesse sempre um propósito definido. Para Saviani (2007) essa prescrição está em sintonia com os princípios do movimento escolanovista, que defendia um ensino ativo e orientado por objetivos claros, visando ao desenvolvimento integral da criança: “A pedagogia da Escola Nova sustentava a centralidade da atividade do educando no processo educativo, colocando o professor como orientador da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento integral do educando.” (Saviani, 2008, p. 8).

O Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso (1927) também mostrava sensibilidade ao afirmar que os professores deveriam observar os alunos “de acordo com a capacidade de cada um”. Isso era uma maneira de dizer que o ensino deveria respeitar o ritmo individual, valorizando a singularidade de cada criança.

Nesse mesmo horizonte, Saviani (2008, p. 8) aponta que “forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.” Essa concepção fortaleceu a noção de que a escola deveria adaptar o ensino às capacidades de cada aluno, antecipando preocupações com a individualização do processo educativo.

Na mesma linha, recomendava-se o cuidado com o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis. Não bastava formar apenas a mente; era preciso cuidar também do corpo, dos sentimentos e da vida social das crianças. Essa visão integral refletia uma educação que ia além da simples memorização de conteúdos: aprender deveria ser algo vivo, com experiências que unissem diferentes dimensões da vida.

Como explica Saviani (2008, p. 47),

[...] compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico [...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Outro ponto que vale destacar era a ideia de transformar os alunos em colaboradores. Isso mudava totalmente a imagem tradicional da sala de aula como um espaço em que o professor fala e o aluno apenas escuta. A proposta era criar um ambiente de trabalho coletivo, com participação ativa, grupos e responsabilidades compartilhadas. Para que isso fosse possível, o regulamento ainda lembrava: "as aulas deveriam ser interessantes". Não no sentido de enfeitar ou distrair, mas de se conectar com aquilo que realmente despertava a curiosidade e o interesse dos estudantes.

Nessa direção, Saviani (2008, p. 56) ressalta que:

[...] o ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. (...) O segundo passo (...) caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de Problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (...) O terceiro passo (...) trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Tal concepção reforça a noção de que a aprendizagem deveria emergir da interação, da problematização e da colaboração ativa dos estudantes. Além do conteúdo, o Regulamento de 1927 também destacava o papel do exemplo do professor, ao defender a ideia de que: "a postura do mestre educava tanto quanto as palavras". Assim, atitudes como pontualidade, respeito e cooperação eram consideradas parte do processo educativo.

Por fim, o regulamento fazia um apelo importante: "que os professores evitassem a rotina e buscassem atualização constante". Isso significava não se acomodar em práticas mecânicas, mas acompanhar novas ideias, ler, observar boas experiências e dialogar com a ciência pedagógica. Era, de certa forma, um convite à inovação e à renovação permanente do ofício de ensinar.

Segundo Alves (1998, p. 74) os programas de ensino seguiram ancorados no método intuitivo-prático e que a introdução do método analítico para o ensino da leitura ocasionou transtornos, sobretudo pelo despreparo de parte do corpo docente. A autora registra a observação do professor Júlio Viégas, para quem "o ensino analítico da leitura provocou, por muito tempo, o mais profundo pesadelo aos responsáveis pela infância cacerense". Essas dificuldades, segundo Alves, derivaram das limitações de professores e alunos na adoção das novas metodologias. Em consonância com as diretrizes oficiais, o Regulamento da Instrução Pública (1927), em seu art. 91, Seção VI, capítulo III, determinava que o trabalho docente fosse conduzido segundo as capacidades individuais dos estudantes, promovendo a progressão do concreto ao abstrato e o uso da intuição e da indução.

### 3. Currículo escolar e cultura escolar

Ao analisar o Regulamento da Instrução Pública de 1927, observa-se que ele ultrapassa a função de simples listagem de conteúdos e métodos, configurando-se como um verdadeiro instrumento de definição curricular. As prescrições sobre leitura, escrita, aritmética, História, Geografia e higiene expressavam não apenas uma organização pedagógica, mas também um projeto político e moral voltado à formação de cidadãos disciplinados, higiênicos e patrióticos — traços do ideal republicano que permeia o Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XX.

Conforme Ivor Goodson (1995, p. 8), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Essa afirmação revela que o que se estabelece como saber escolar resulta de um processo de seleção cultural e ideológica, condicionado pelas relações de poder que definem o que é legítimo ensinar e aprender. O currículo, portanto, é um artefato social e histórico, em constante disputa, onde se expressam projetos políticos e culturais da sociedade.

De modo complementar, Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 14) destaca que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Essa operação de escolha não é neutra: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 2002, p. 16). Assim, o currículo atua como mecanismo de legitimação de saberes e identidades, sustentando a reprodução de valores dominantes e a formação de sujeitos alinhados a determinados projetos de poder.

Goodson (1995, p. 77-78) acrescenta que “a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição”, pois busca construir uma continuidade simbólica entre passado e presente. Desse modo, o Regulamento da Instrução Pública de MT (1927) pode ser compreendido como parte de um esforço de invenção de uma tradição escolar republicana, que, sob o discurso da modernização pedagógica, pretendia consolidar práticas de civilidade, moralização e disciplina social.

Contudo, como adverte Goodson (1995, p. 8-9), “as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito [...] mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação”. Assim, entre o prescrito e o vivido, o currículo ganha novas

formas, reinventadas pelas condições locais, pelos saberes docentes e pelas experiências cotidianas das escolas primárias.

Nessa perspectiva, Silva (2002, p. 12-13) enfatiza que “um discurso sobre o currículo não se restringe a representar uma coisa que seria o ‘currículo’, que existiria antes desse discurso. [...] O que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”. Falar sobre o currículo é, portanto, produzir sentidos, práticas e identidades. A escola, por meio de seus rituais, horários, espaços e gestos, atua como uma instância produtora de subjetividades, moldando modos de ser e de pensar. Como afirma o autor, “no fundo das teorias do currículo está uma questão de identidade ou de subjetividade. [...] No curso dessa ‘corrida’ que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (Silva, 2002, p. 15).

Essa leitura permite compreender o currículo mato-grossense das décadas de 1930 e 1940 como um território de disputas, onde o discurso oficial — normativo, patriótico e higiênico — encontrava-se com as práticas cotidianas das professoras e alunos. Nas Escolas Reunidas José Magno, o currículo prescrito coexistiu com o currículo vivido, que se expressava em festas escolares, rituais cívicos e comemorações nacionais. Tais práticas, embora informadas por diretrizes centralizadoras, eram também espaços de reinvenção e de tradução local do ideário educacional do período.

Portanto, compreender o currículo escolar sob a ótica da cultura escolar implica reconhecer que ele não se resume à listagem de conteúdos, mas se manifesta nas formas pelas quais o conhecimento é selecionado, ensinado e ritualizado. O currículo é uma prática cultural, uma tecnologia de poder e um campo de produção de identidades. Como sintetiza Silva (2002, p. 145), “o currículo não é um simples instrumento para transmitir conhecimentos, mas uma das mais importantes instâncias de produção cultural e de constituição de identidades sociais”.

#### **4. A Materialização do Currículo: Civismo, Moral e Cultura Escolar na Escola José Magno (1939–1942)**

Buscando compreender maiores detalhes do currículo adotado na Escola José Magno durante o período delimitado, foi realizada a leitura dos jornais veiculados pela imprensa cuiabana, entendida como espaço de legitimação e representação das práticas escolares, com foco nas matérias que descrevem atividades cívicas, festas e desfiles realizados pela escola.

Os recortes de *O Estado de Mato Grosso* entre 1939 e 1942 revelam que a Escola Reunida José Magno desempenhava papel ativo na formação cívica e moral dos alunos,

expressando de forma concreta o currículo que se construía nas práticas do cotidiano escolar. As descrições das Paradas Escolares, dos desfiles da Semana da Pátria e das festas em homenagem ao Presidente Vargas evidenciam que o ensino ultrapassava o domínio do conteúdo disciplinar, tornando-se um dispositivo de socialização política, conforme o ideário do Estado Novo.

A edição de 5 de setembro de 1939, ao noticiar o desfile escolar na Praça da República, ilustra a dimensão pública e simbólica da escola no espaço urbano. A organização rigorosa das alas, a hierarquização das instituições e a presença de autoridades civis e militares demonstram como a escola se integrava ao projeto nacionalista e centralizador do governo Vargas, reforçando valores de obediência, disciplina e patriotismo.

Essas práticas dialogam com o que Ivor Goodson (1995, p. 8) denomina de currículo como “artefato social e histórico”. O desfile, a recitação de hinos e poesias e as homenagens cívicas representavam formas de ensinar e aprender que se articulavam à construção de uma identidade nacional e de uma subjetividade patriótica. Mais do que eventos comemorativos, constituíam rituais pedagógicos que reforçaram a “invenção de uma tradição” (Goodson, 1995, p. 77), por meio da qual o currículo escolar se convertia em prática cultural e política.

Na solenidade da Semana da Pátria de 6 de setembro de 1939, a programação — composta por hinos, poesias e discursos — evidencia a intencionalidade moral e afetiva do ensino primário. A professora Vanderlina Rodrigues, ao proferir as “palavras alusivas à data”, e os alunos que recitaram versos como *O meu dever* e *O meu coração*, materializaram na imprensa o ideal pedagógico de formar crianças dóceis, obedientes e sensíveis à pátria. Aqui, o currículo deixa de ser apenas a seleção de conteúdos (leitura, escrita, cálculo) e se manifesta como construção simbólica de sujeitos.

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 15), “no fundo das teorias do currículo está uma questão de identidade ou de subjetividade. [...] No curso dessa ‘corrida’ que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. A cultura escolar da Escola José Magno, ao associar civismo e sensibilidade estética, transformava as práticas escolares em experiências de modelação identitária, nas quais meninos e meninas aprendiam seus papéis sociais — ele, o defensor; ela, a patriota virtuosa.

O festival cívico de 17 de dezembro de 1940, organizado pela diretora Adalgisa Gomes de Barros, reforça essa leitura. A presença de autoridades civis e militares, bem como a entrega do retrato de Olavo Bilac — poeta símbolo da “educação moral e cívica” —, mostra a confluência entre o discurso pedagógico e o nacionalismo literário, ambos mobilizados como instrumentos de educação sentimental da pátria. Bilac, o “poeta-soldado”, era figura

recorrente nas leituras escolares, e seu retrato na escola simbolizava a incorporação de um currículo moral patriótico, profundamente vinculado à retórica do Estado Novo.

No ano de 1941, os registros de comemorações do *Dia da Independência* e da *Semana do Estado Novo* mostram uma ampliação dessa pedagogia patriótica. As palestras ministradas pelas professoras Nilce Cuiabano, Maria Freire de Campos e Vanderlina Rodrigues com títulos como *O Ensino no Estado Novo*, *A Velha República e o Estado Novo* e *Deveres Cívicos à Bandeira Nacional* revelam o alinhamento entre as práticas escolares e o discurso oficial de regeneração moral da nação. Essas temáticas integravam o currículo formal de História e Instrução Moral e Cívica, mas, sobretudo, compunham o currículo oculto da obediência e do dever.

Conforme Silva (2002, p. 16), “selecionar é uma operação de poder [...]; destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. As atividades realizadas na Escola José Magno explicitam o poder seletivo do currículo: exaltavam a pátria e a figura de Getúlio Vargas, mas silenciavam as experiências regionais e as vozes populares, reproduzindo, assim, uma pedagogia da ordem e da autoridade.

A edição de 17 de abril de 1942, que anuncia a “Parada Escolar em homenagem ao Presidente Vargas”, reitera a função política da escola como vitrine do civismo. O espaço urbano — ruas, praças, avenidas — transformava-se em extensão da sala de aula, e o corpo dos alunos, em suporte do discurso nacionalista. O desfile, a uniformização e os hinos atuavam como técnicas de disciplinamento coletivo, expressão daquilo que Goodson (1995, p. 20) chama de “currículo escrito como testemunho visível e público”, uma retórica legitimadora da escolarização moderna.

Por fim, a inauguração da Caixa Escolar das Escolas Reunidas José Magno, em 8 de outubro de 1942, durante a Semana da Criança, revela o vínculo entre o civismo e a educação higiênica e assistencial. Ao integrar saúde, civismo e filantropia, o currículo materializa as diretrizes do Regulamento de 1927, que previam a ação conjunta da escola e da comunidade na promoção da moral e da higiene pública.

Em conjunto, esses eventos mostram que o currículo da Escola José Magno não se restringia ao plano prescrito. Ele se constituía como prática cultural e performativa, em que o aprender era indissociável do sentir e do agir. A escola, nesse sentido, foi espaço de produção de identidades sociais e políticas, em conformidade com o projeto de Estado e de nação do período Vargas, mas também de reinterpretação local dessas normas, mediada por professoras, alunos e pela comunidade cuiabana.

## Referências

ABREU, Sandra Elaine Aires de. O método intuitivo e as lições de coisas nos grupos escolares de Goiás (1918/1937). *Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – III SEPE: Ética, Política e Educação no Brasil Contemporâneo*, Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 6 a 9 de jun. 2017. ISSN 2447-9357. Disponível em: <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>.

ALVES, Laci M. A., (1998). *Nas trilhas do ensino: educação em Mato Grosso: 1910-1946*. Cuiabá: Editora da UFMT.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATO GROSSO (Estado). *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Tipografia Oficial, 1927.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-7496-219-1

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA COLONIZAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

GT 13: História da Educação

**Trabalho completo**

Ana Daniele do Nascimento FERRAZ

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT/Cuiabá/Mato Grosso - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva)

e-mail: anadaniferraz@gmail.com

Jhébssika Marques Evangelista CORDEIRO

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT/Cuiabá/Mato Grosso - Campus Cel. Octayde Jorge da Silva)

e-mail: jhessika.marque@estudante.ifmt.edu.br

Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT/Várzea Grande/Mato Grosso - Campus Várzea Grande)

e-mail: limarrian.c@estudante.ifmt.edu.br

Ana Emanuely de Souza FERREIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT/Várzea Grande/Mato Grosso - Campus Várzea Grande)

e-mail: ana.emanuely@estudante.ifmt.edu.br

Liana Deise Silva PEREIRA

(Doutora em Educação UFMS). E-mail: liana.silva@ifmt.edu.br

### Resumo

O artigo analisa a trajetória da educação brasileira, desde o período colonial até as políticas contemporâneas de inclusão e valorização da diversidade cultural. Examina como as heranças históricas de exclusão influenciam os desafios atuais e discute os avanços na construção de um sistema educacional mais democrático. Destacam-se as contribuições da Educação Inclusiva e da Educação Escolar Quilombola como políticas que reafirmam o direito à diferença e à equidade. O estudo, fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, evidencia a necessidade de repensar a educação como prática social emancipadora e promotora da cidadania.

Palavras-chave: Educação brasileira. Inclusão. História da Educação.

### 1 Introdução e fundamentação teórica

A história da educação brasileira revela uma trajetória marcada por exclusões, disputas de poder e transformações sociais. Desde o período colonial, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e de manutenção de hierarquias, expressas principalmente na catequese indígena e da instrução restrita às elites. Esse modelo inicial, longe de contemplar toda a população, estruturou-se a partir da lógica da exclusão, deixando indígenas, negros escravizados e camadas populares à margem do processo educativo formal.

Compreender a educação brasileira requer situá-la também no contexto da história universal. Enquanto o Brasil a partir do século XVI, se organizava sob forte influência da igreja católica, com práticas pedagógicas voltadas à evangelização e ao controle social, na Europa emergiam movimentos que propunham a democratização do saber. A Reforma

Protestante iniciada nesse mesmo século contribuiu para o fortalecimento da ideia de que a leitura e a escrita deveriam estar ao alcance de todos, de modo que cada indivíduo tivesse acesso direto às Escrituras e ao conhecimento. Nesse sentido, Martinho Lutero em sua carta “*Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham Escolas Cristãs*” (1524) já advertia que “nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças quando não as educamos”.

Esse contraste é significativo: enquanto no Brasil a educação se consolidava de forma restrita e excludente, destinada majoritariamente a brancos, ricos e ligados à Igreja Católica, em outras partes do mundo já se discutia a alfabetização como um direito coletivo e um instrumento de emancipação. Assim, a análise da história da educação brasileira ganha maior profundidade quando considerada em diálogo com essas experiências internacionais, pois permite compreender como diferentes contextos históricos — um marcado pela exclusão, outro pela busca de universalização — moldaram concepções de ensino que mais tarde se refletiram em debates contemporâneos sobre inclusão e equidade.

Com a Independência e, mais tarde, com o Império, começaram a surgir discussões sobre a necessidade de um sistema educacional público. O Imperador Dom Pedro II era um grande entusiasta da cultura e da ciência, incentivando a criação de instituições de ensino superior. No entanto, o ensino básico permanecia negligenciado. Embora a Constituição de 1824 previsse a gratuidade do ensino primário, sua implementação foi limitada, beneficiando majoritariamente os filhos da elite. Assim consolidou-se um modelo educacional dual, no qual o ensino superior se expandia para as classes dominantes, enquanto o ensino elementar permanecia inacessível à maioria da população e elitista.

Na Primeira República (1889–1930), a descentralização do ensino pela Constituição de 1891 transferiu a responsabilidade para os estados, gerando desigualdades ainda mais profundas na oferta escolar. Enquanto algumas capitais e estados mais ricos investiam em escolas e formação de professores, muitas vezes movidas por interesses eleitorais, já que apenas cidadãos alfabetizados podiam votar, regiões mais pobres continuavam praticamente sem acesso à educação formal, o que fez o analfabetismo crescer de forma acentuada. A República também foi marcada pela influência de ideais positivistas, que defendiam a educação como instrumento de progresso, mas que, na prática, beneficiaram prioritariamente setores urbanos e de classe média emergente. A escola primária gratuita e obrigatória foi estabelecida em algumas legislações estaduais, mas sua implementação foi parcial. O ensino secundário, por sua vez, manteve-se voltado às elites e como caminho para o acesso às

universidades. Assim, o sistema educacional da Primeira República consolidou-se como excludente, fragmentado e extremamente desigual, refletindo as disparidades regionais do país.

A Revolução de 1930 marcou uma mudança significativa no papel do Estado em relação à educação. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (1931), que passou a centralizar e formular políticas nacionais para o ensino. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou um projeto educacional ousado e inovador: defendia uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, pautada na democratização do acesso e na formação integral do cidadão. Essas ideias ecoaram na Constituição de 1934, que reconheceu o papel ativo do Estado na garantia do direito à educação. Embora nem todas as propostas do Manifesto tenham sido implementadas, ele representou um marco histórico na luta por uma escola mais democrática no Brasil.

Durante o Estado Novo (1937–1945), sob a ditadura de Vargas, houve retrocessos significativos. A Constituição de 1937 retirou do Estado a obrigação de universalizar a educação, e a escola passou a ser instrumentalizada como meio de controle social e político. O ensino profissionalizante foi incentivado para as classes populares, enquanto o ensino secundário e superior, continuaram voltados às elites. O projeto educacional, portanto, manteve o caráter seletivo e reforçou as desigualdades sociais. Com a Constituição de 1946, alguns avanços foram restaurados, mas muitas leis autoritárias permaneceram em vigor até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Esse período de populismo (1946–1964) trouxe debates sobre expansão escolar, mas os avanços foram lentos e desiguais. Foi nesse contexto que experiências inovadoras, como as propostas de Paulo Freire para a educação popular e a alfabetização de adultos, abriram novos horizontes para pensar a educação como instrumento de transformação social.

Durante o Regime Militar (1964–1985), a educação foi marcada pelo tecnicismo e pela repressão ideológica. A Lei 5.692/1971 tornou o ensino profissional obrigatório no 2º grau, reforçando a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e humanística. A Reforma Universitária de 1968 reorganizou o ensino superior, mas contribuiu para a elitização do acesso, ampliando a distância entre ensino público e privado. Embora tenha ocorrido expansão quantitativa — com crescimento do número de matrículas e escolas — a qualidade da educação sofreu forte impacto, e o ensino foi direcionado a atender as demandas econômicas do regime, não as necessidades sociais da população. Houve censura de materiais didáticos, além de intelectuais e educadores críticos que foram perseguidos e

exilados por defenderem ideias contrárias ao regime, o que reforçou o caráter autoritário do período.

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi finalmente reconhecida como um direito universal e um dever do Estado e da família. Esse marco histórico e legal trouxe profundas transformações e inaugurou um novo cenário para o país com a obrigatoriedade do ensino fundamental e o fortalecimento da gestão democrática das escolas. Nos anos seguintes, políticas educacionais estruturantes foram criadas, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, que organizou o sistema educacional em âmbito nacional. Programas como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Fundef (1996) e o Fundeb (2007) foram fundamentais para expandir o acesso e garantir financiamento. Outros programas, como o PNAE (alimentação escolar), o PNLD (livros didáticos), o ProUni (acesso ao ensino superior) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), reforçaram os compromissos com a qualidade e a democratização do ensino. A partir desse momento, a educação pública brasileira começou a ser repensada de forma mais inclusiva e equitativa.

Nesse contexto, emergem debates sobre Educação Inclusiva e Educação Escolar Quilombola. A Educação Inclusiva, fundamentada em legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), defende o direito de todas as pessoas à escolarização, independentemente de deficiência, raça, gênero ou condição social. Já a Educação Escolar Quilombola insere-se no campo das políticas afirmativas, asseguradas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece diretrizes específicas para comunidades quilombolas, valorizando suas identidades, culturas e saberes.

Assim, refletir sobre a trajetória da educação brasileira significa compreender como os processos históricos moldaram um sistema educacional excludente, mas também como emergiram movimentos sociais e políticas que visam torná-lo inclusivo e democrático. É a partir dessa compreensão histórica que este trabalho se propõe a analisar a trajetória da educação brasileira, destacando seus avanços e desafios, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva e à Educação Escolar Quilombola.

## 2 Objetivos

O estudo tem como objetivo geral analisar a trajetória histórica da educação brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando os avanços e desafios da Educação Inclusiva e suas interfaces com a Educação Escolar Quilombola. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar os principais marcos históricos da educação no Brasil;
- Refletir sobre a emergência da Educação Inclusiva no cenário educacional;
- Discutir a importância da Educação Escolar Quilombola como política de afirmação cultural e social;
- Avaliar os avanços e contradições na busca por uma educação democrática e inclusiva.

### 3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, com abordagem descritivo-analítica. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza do objeto investigado — a trajetória histórica da educação brasileira e suas interfaces com a Educação Inclusiva e a Educação Escolar Quilombola —, o qual exige uma compreensão contextual, interpretativa e crítica dos fenômenos educacionais ao longo do tempo.

A pesquisa bibliográfica baseou-se em textos clássicos e contemporâneos da História da Educação, que possibilitaram identificar continuidades e rupturas nos diferentes períodos históricos da educação no Brasil. Foram consultadas também fontes documentais como legislações, diretrizes e políticas públicas que tratam especificamente da Educação Inclusiva e da Educação Escolar Quilombola, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

O referencial teórico adotado apoia-se em autores como Paulo Freire (1996), Saviani (2008) e Gadotti (2000), que compreendem a educação como prática social, política e emancipatória. Suas reflexões contribuíram para sustentar uma leitura crítica da história da educação brasileira e das políticas educacionais contemporâneas voltadas à democratização do ensino.

A metodologia também incorporou elementos formativos e dialógicos, uma vez que o trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina *História e Organização da Educação Brasileira*, ofertada em um curso de licenciatura. Nessa perspectiva, o processo metodológico incluiu debates, socialização de leituras e reflexões coletivas realizadas ao longo das aulas, o que possibilitou ampliar a análise individual por meio da troca de experiências e da construção colaborativa do conhecimento. Essa dimensão dialógica é coerente com o pensamento freiriano, que compreende a educação como prática de liberdade e espaço de produção de sentidos.

O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas principais:

- Levantamento histórico dos períodos educacionais no Brasil — Colônia, Império, República, Ditadura e Redemocratização —, com o objetivo de identificar permanências, rupturas e transformações no sistema educacional;
- Análise documental e interpretativa das políticas e legislações que fundamentam a Educação Inclusiva e a Educação Escolar Quilombola, situando-as no contexto da ampliação dos direitos educacionais;
- Reflexão crítica sobre a Educação Escolar Quilombola à luz das diretrizes nacionais, considerando a luta por equidade social, reconhecimento cultural e valorização das identidades coletivas;
- Discussões coletivas e apresentação dos resultados parciais, realizadas em sala de aula, com apoio de recursos audiovisuais, de modo a promover a sensibilização e o engajamento dos participantes quanto à importância de uma educação inclusiva e decolonial.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou articular a análise teórica e documental a uma postura crítica e reflexiva, superando o caráter meramente descritivo e possibilitando compreender a educação brasileira como um processo histórico em constante disputa e ressignificação. Essa abordagem permitirá, nas seções seguintes, discutir os resultados obtidos a partir da revisão realizada e apontar as implicações desses achados para o fortalecimento de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

#### 4 Resultados e discussões

A análise da trajetória histórica da educação brasileira evidencia que o sistema educacional do país foi estruturado, desde suas origens, sobre bases excludentes, elitistas e coloniais, cujos efeitos ainda reverberam nas práticas e nas políticas educacionais contemporâneas. O processo de escolarização no Brasil, inicialmente subordinado aos interesses da Igreja e do Estado, configurou-se como instrumento de controle social e de manutenção de hierarquias raciais, econômicas e culturais. Essa herança histórica consolidou uma lógica de privilégio, na qual o acesso ao saber era prerrogativa das classes dominantes, enquanto os grupos populares, indígenas, negros e pessoas com deficiência permaneceram à margem da escola e, muitas vezes, do próprio conceito de cidadania.

Com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, observa-se um marco de inflexão na história educacional brasileira. O reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado e da família estabeleceu novas bases para a formulação de

políticas públicas voltadas à democratização do ensino. A partir desse período, instrumentos legais e programáticos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Fundef (1996), o Fundeb (2007) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), contribuíram para a ampliação do acesso, embora ainda de forma desigual. Entretanto, a análise das políticas e práticas educacionais demonstra que a ampliação do acesso não foi suficiente para garantir a efetiva inclusão e equidade. Persistem desigualdades estruturais que se manifestam nas taxas de evasão, na precarização das escolas públicas, na concentração de investimentos em regiões mais desenvolvidas e na ausência de políticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e social do país. Como aponta Saviani (2008), a educação brasileira historicamente oscilou entre a função de “reprodução das desigualdades” e a possibilidade de “transformação social”, sendo esta última ainda uma tarefa em construção.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva emerge como um novo paradigma de escola, que busca romper com o modelo integracionista e compensatório, historicamente presente nas políticas educacionais. Ao invés de adaptar o estudante à escola, a proposta inclusiva exige que a escola se transforme para atender às necessidades de todos, reconhecendo a diversidade como valor e não como obstáculo. Essa concepção está em consonância com o pensamento freireano, que entende a educação como prática de liberdade, isto é, um processo de emancipação e de reconhecimento do outro como sujeito histórico. Contudo, os resultados obtidos a partir da análise documental e das discussões realizadas ao longo da pesquisa indicam que a efetivação da Educação Inclusiva ainda enfrenta múltiplos desafios. Entre eles, destacam-se: a insuficiência de formação continuada dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula; a falta de recursos pedagógicos e infraestrutura acessível nas escolas; e, sobretudo, a presença de barreiras atitudinais e culturais que mantêm a exclusão de forma velada. Esses fatores revelam que a inclusão, para além de um imperativo legal, requer uma mudança profunda nas concepções de ensino, currículo e avaliação.

De forma articulada, a Educação Escolar Quilombola representa outro eixo de transformação no campo educacional brasileiro, ao reafirmar o direito à diferença e à valorização das identidades afro-brasileiras. Regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, essa modalidade de ensino propõe uma pedagogia que parte da realidade, da memória e dos saberes das comunidades quilombolas, superando o modelo homogêneo imposto pela escola tradicional. Como destaca Gomes (2017), trata-se de uma política que reconhece a importância da ancestralidade, da oralidade e da coletividade como fundamentos do processo educativo.

Os resultados da análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e das discussões teóricas realizadas ao longo da pesquisa apontam que essa proposta amplia a noção de inclusão, articulando-a à justiça social, racial e epistêmica. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma questão de acesso físico à escola e passa a envolver o reconhecimento e a valorização dos modos de vida e das epistemologias de povos historicamente subalternizados. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento decolonial, que busca romper com as lógicas eurocêntricas de produção do conhecimento e afirmar o protagonismo de outros sujeitos e territórios.

A interseção entre Educação Inclusiva e Educação Escolar Quilombola permite compreender que ambas se inscrevem em um mesmo projeto político-pedagógico de resistência e transformação. Enquanto a primeira luta pelo direito de todos à escolarização, a segunda reivindica o direito de ser educado a partir da própria cultura, reafirmando a educação como um processo coletivo de construção identitária. Essa convergência evidencia que não há inclusão sem diversidade, e que pensar uma escola verdadeiramente democrática implica reconhecer e valorizar a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Por fim, as discussões realizadas evidenciam que as políticas de inclusão e equidade, embora representem avanços significativos no campo normativo, ainda demandam efetivação prática e compromisso político. O desafio contemporâneo consiste em articular as dimensões legal, pedagógica e ética da inclusão, de modo que a escola pública se consolide como espaço de formação humana integral, de diálogo intercultural e de emancipação social.

Assim, os resultados deste estudo reafirmam a necessidade de uma educação decolonial, inclusiva e emancipatória, capaz de questionar as hierarquias históricas que moldaram o sistema educacional brasileiro e de promover novas formas de ensinar e aprender, centradas no respeito à diversidade, na valorização da diferença e na justiça social.

## 5 Considerações finais

A análise da trajetória da educação brasileira, desenvolvida neste estudo, permite constatar que o percurso histórico do ensino no país é atravessado por profundas desigualdades sociais, políticas e culturais. Contudo, é igualmente uma história marcada por resistências, mobilizações e avanços que expressam a luta contínua pela democratização do acesso ao conhecimento e pela consolidação da educação como direito universal.

Da catequese imposta no período colonial às políticas contemporâneas de inclusão, a educação no Brasil reflete as contradições de um projeto de nação que, por séculos, privilegiou determinados grupos sociais e silenciou outros. A partir da redemocratização e da

promulgação da Constituição Federal de 1988, observa-se um movimento de inflexão, em que a educação passa a ser reconhecida como dever do Estado e como instrumento de promoção da cidadania, da equidade e da justiça social.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora os marcos legais e as políticas públicas — como a LDB/1996, o Fundeb, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) — representem conquistas inegáveis, a efetivação desses princípios ainda enfrenta limites práticos. Persistem desafios estruturais como a desigualdade regional, a carência de formação docente específica, a falta de recursos pedagógicos e a permanência de currículos e práticas pedagógicas que pouco dialogam com a diversidade sociocultural do país.

Refletir sobre a história da educação brasileira, portanto, não significa apenas descrever transformações institucionais, mas compreender os processos de disputa e de poder que moldaram as concepções de escola e de conhecimento. Tal compreensão é fundamental para a construção de políticas e práticas que, de fato, promovam a inclusão, a diversidade e o reconhecimento das identidades coletivas.

A Educação Inclusiva e a Educação Escolar Quilombola emergem, nesse contexto, como expressões concretas da busca por uma escola plural, decolonial e democrática. Ambas propõem a superação do paradigma homogeneizador e reforçam o direito à diferença como elemento constitutivo da cidadania. A primeira amplia o sentido de inclusão ao afirmar o direito de todos à participação e à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais; a segunda reivindica o reconhecimento das raízes históricas e culturais do povo negro, contribuindo para a reparação simbólica e material de séculos de exclusão.

Desse modo, repensar a educação brasileira à luz desses dois campos significa propor uma nova ética educativa, fundada na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes plurais. Inspirada em Paulo Freire (1996), tal perspectiva compreende a educação como prática de liberdade e como espaço de construção coletiva do conhecimento, em que o educador e o educando se reconhecem mutuamente como sujeitos históricos em permanente transformação.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática depende de políticas públicas consistentes, mas também de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Exige-se uma escola que não apenas acolha as diferenças, mas que se reconstrua a partir delas, tornando-se um espaço de pertencimento, diálogo e emancipação.

Assim, compreender a história da educação brasileira é, sobretudo, reconhecer que a luta por equidade e justiça educacional permanece em curso — e que sua continuidade depende do compromisso coletivo de educadores, gestores e formuladores de políticas em defender a educação como bem público, direito inalienável e fundamento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUTERO, Martinho. **Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham Escolas Cristãs**. 1524. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



## HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

GT 13: História da Educação

**Trabalho completo**

Andréia Ramos COMIN

(Programa de Pós-Graduação em Ensino/IFMT-UNIC). E-mail: andreiaramoscomin@gmail.com

Geison Jader MELLO

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/IFMT-UNIC). E-mail: geison.mello@ifmt.edu.br

### Resumo

Este estudo explora a relação entre história e memória na construção da identidade institucional do PPGEn (IFMT/Unic). Adotando uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa e crítico-interpretativa, e com base em Nora, Le Goff e Halbwachs, discute-se como história (reconstrução crítica) e memória (fenômeno vivo e coletivo) atuam de forma distinta, mas complementar. Argumenta-se que a identidade é um processo dinâmico, moldado tanto por registros formais quanto pelas narrativas de seus membros. Propõe-se que a análise institucional navegue entre a crítica histórica e memórias para contextualizar e aprofundar a narrativa.

Palavras-chave: Historiografia. Identidade Institucional. Memória Coletiva.

### 1 Introdução

A identidade de uma instituição, longe de ser uma entidade monolítica e estática, é um processo dinâmico, em permanente construção. Ela se edifica através das interações humanas, consolida-se por meio das experiências partilhadas e redefine-se a cada nova geração de membros. Nesse processo, duas forças, por vezes convergentes, por outras antagônicas, modelam sua estrutura: a história e a memória. A primeira, com seu rigor metodológico, busca decifrar os vestígios do passado e organizar os fatos em uma narrativa coerente e problemática. A segunda, a memória, é a própria vivência, o eco das vozes, as marcas de uso, o sentimento de pertencimento que une seus ocupantes. Ela é fluida, afetiva e, por natureza, seletiva.

Este estudo propõe-se a analisar a dialética entre essas duas forças, explorando como o diálogo, a tensão e a complementaridade entre a história-documento e a memória-vivência são elementos constitutivos na formação da identidade de um programa de pós-graduação. A reflexão ancora-se em um plano conceitual, utilizando como pano de fundo a pesquisa de mestrado em andamento sobre a primeira década do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*

em Ensino (PPGen), fruto de uma associação entre o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e a Universidade de Cuiabá (Unic) (Comin, 2025).

O objetivo, portanto, não é apresentar os resultados empíricos da referida pesquisa, mas aprofundar a reflexão teórico-conceitual que a sustenta. Argumenta-se que uma compreensão da trajetória e da identidade de um programa como o PPGEn exige uma navegação consciente entre o polo da história, com sua crítica documental e sua busca por uma reconstrução distanciada, e o polo da memória, com sua riqueza subjetiva e sua função de coesão social. Para tanto, este trabalho está estruturado em três seções: primeiramente, aborda-se a tensão constitutiva entre história e memória; em seguida, discute-se a aplicação desses conceitos na análise institucional do PPGEn; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 2 Fundamentação Teórica

A aparente sinonímia que o senso comum por vezes atribui aos termos ‘história’ e ‘memória’ oculta tensões, uma vez que representam operações intelectuais e afetivas distintas sobre o passado. Nora (1993) oferece um ponto de partida ao estabelecer uma oposição quase radical entre os dois conceitos. Para ele, a memória é um fenômeno absoluto, ligado ao presente dos grupos que a carregam. Ela é “a vida, sempre levada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações” enquanto que a história, por outro lado, é a reconstrução, “sempre problemática e incompleta, do que não é mais” (Nora, 1993, p. 9).

Como adverte o historiador Marc Bloch (2002, p. 65), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado, se nada se souber do presente”. Essa ponte entre o que foi e o que é constitui o cerne da investigação histórica e se torna especialmente complexa quando a memória entra em cena. Compreender essa dicotomia é o primeiro passo para analisar como as instituições se narram e são narradas.

Se Nora (1993) enfatiza a oposição entre história e memória, Jacques Le Goff (1990) complexifica essa relação, vendo a memória como a matéria-prima da história. Para ele, a memória coletiva é um dos *enjeux* (desafios, apostas) fundamentais das sociedades, um campo de disputas pelo poder. “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das

grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (Le Goff, 1990, p. 426). O historiador, portanto, não pode tomar a memória como um reflexo transparente do passado. Seu ofício consiste em trabalhar sobre essa memória, criticá-la e confrontá-la com outras fontes.

Le Goff (1990) introduz também a distinção entre o documento e o monumento. O que chega até nós como documento não é um vestígio neutro, mas o resultado de uma escolha, de uma intenção das forças que detinham o poder no passado. Todo documento é, em sua origem, um monumento: um produto da sociedade que o fabricou para impor ao futuro uma determinada imagem de si mesma. A tarefa do historiador é, então, desmontar esse monumento, questionando suas condições de produção e seus silêncios. Uma ata de reunião do colegiado de um programa de pós-graduação, por exemplo, não é apenas um registro do que foi decidido; é um monumento que constrói uma narrativa de ordem, consenso e racionalidade, omitindo, muitas vezes, os dissensos, as negociações de bastidores e os conflitos que precederam as decisões.

É aqui que a contribuição de Maurice Halbwachs (2017) se torna indispensável. Se a memória é coletiva e serve de matéria-prima para a história, como ela se forma? Halbwachs argumenta que nossas lembranças, mesmo as mais íntimas, não são um produto isolado de nossa psique. Elas são evocadas, localizadas e compreendidas dentro de “quadros sociais da memória”. Lembramos não como indivíduos isolados, mas como membros de uma família, de uma classe social, de uma comunidade religiosa ou, no nosso caso, de uma comunidade acadêmica. São as interações e os referenciais partilhados por esses grupos que nos permitem reconstruir o passado. A memória coletiva não é uma soma de memórias individuais, mas uma corrente de pensamento contínuo que retém do passado apenas o que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (Halbwachs, 2017).

Essa perspectiva permite entender por que diferentes grupos dentro de uma mesma instituição podem ter memórias coletivas distintas sobre os mesmos eventos, tornando a história oral uma ferramenta poderosa para capturar a pluralidade desses quadros sociais e compreender como diferentes grupos constroem seus próprios passados e, conseqüentemente, suas identidades no presente. Por exemplo, pode-se considerar que a memória da primeira turma de um programa será enquadrada por experiências de pioneirismo, incertezas e construção conjunta. A memória da décima turma, por sua vez, será moldada por uma estrutura já consolidada, por rituais estabelecidos e por uma percepção diferente dos desafios.

A aplicação desse arcabouço teórico ao caso do PPGEn permite transpor a discussão de um plano abstrato para um terreno concreto. O programa, com sua história decenal, seus documentos oficiais, sua produção intelectual e, acima de tudo, a comunidade de pessoas que o constituiu, emerge como um estudo de caso exemplar no qual os diálogos e as tensões entre história e memória podem ser observados em plena operação. O programa transforma-se, ele mesmo, em um ‘lugar de memória’. A necessidade de registrar sua trajetória, de ouvir seus fundadores, de mapear o perfil de seus egressos, como propõe o projeto de pesquisa de Comin (2025), é um sintoma dessa consciência histórica. É um esforço para cristalizar uma memória que, de outra forma, se dispersaria com o tempo e com a renovação de seus membros.

Contudo, é aqui que a vulnerabilidade da memória, apontada por Nora (1993), se torna evidente. Qual memória será cristalizada? A dos gestores que superaram desafios burocráticos? A dos docentes pioneiros que moldaram as linhas de pesquisa? A dos egressos cujas carreiras validam o sucesso do programa? Cada uma dessas memórias é legítima, mas também parcial e interessada, servindo para construir narrativas que fortalecem identidades e legitimam posições no presente.

A história institucional do PPGEn, em uma primeira abordagem, é construída a partir de um conjunto de documentos. A Portaria nº 259, de 15 de fevereiro de 2017, que reconhece oficialmente o curso, os editais de seleção, o regimento interno, os relatórios enviados à CAPES. Na perspectiva de Le Goff (1990), esses documentos não são fontes neutras, mas “monumentos”. Eles foram produzidos com a intenção de registrar, formalizar e legitimar o programa perante as agências de fomento e a comunidade acadêmica. Juntos, eles constroem uma narrativa específica: a de um programa inovador, fruto de uma “associação ampla” entre uma instituição pública federal (IFMT) e uma universidade privada (UNIC), que nasce para atender a uma demanda regional por formação qualificada na área de Ensino. Enfatizam a estrutura, as linhas de pesquisa, o corpo docente qualificado e o cumprimento de normas e prazos. É a história oficial, a narrativa da racionalidade e do sucesso institucional.

Essa narrativa confere legitimidade, garante o financiamento e permite a própria existência do programa. No entanto, ela é, por definição, incompleta. Ela silencia sobre as dificuldades, as negociações informais, as resistências internas, as adaptações e os improvisos que, inevitavelmente, permeiam a criação de qualquer empreendimento humano. O documento oficializa o resultado, mas raramente revela a complexidade do processo. A análise histórica crítica, portanto, deve ‘desmontar’ esses monumentos, questionando não apenas o que eles dizem, mas, principalmente, o que eles omitem.

É no contraponto com a memória dos atores que a narrativa histórica ganha densidade. As memórias, experiências e vivências de gestores, docentes, discentes e egressos, que o projeto de pesquisa visa capturar através da história oral, oferecem uma perspectiva complementar. Essas narrativas orais, enquadradas socialmente pelas experiências de cada grupo, como teorizou Halbwachs (2017), podem preencher os silêncios do documento, revelar as motivações pessoais, os conflitos de interesse e as redes de colaboração interinstitucional.

A memória de um gestor pode focar nas estratégias políticas; a de um docente pioneiro, na construção da identidade acadêmica; a de um egresso da primeira turma, no orgulho de ser pioneiro; e a de um discente da décima turma, em uma instituição já consolidada. O confronto entre essas diferentes memórias e entre elas e a história documental é o que permite uma compreensão mais rica e polifônica da trajetória do PPGEn.

Finalmente, a identidade de um programa de pós-graduação se materializa em seu legado, que, por sua vez, também se torna um campo de disputa de sentidos. O conjunto de dissertações defendidas ao longo de uma década, por exemplo, não é apenas um repositório de conhecimento. É um arquivo da memória intelectual do PPGEn. A análise dessas produções, identificando tendências temáticas e metodológicas, é um ato de interpretação histórica que busca dar sentido a esse arquivo. Quais temas foram privilegiados? Quais referenciais teóricos se consolidaram? Como as linhas de pesquisa evoluíram? As respostas a essas perguntas ajudam a construir uma narrativa sobre a identidade científica do programa.

Da mesma forma, o mapeamento do perfil profissional e das trajetórias acadêmicas dos egressos é mais do que um levantamento de dados. É uma forma de medir o impacto e a ressonância do programa no mundo exterior. A trajetória de um egresso que se torna docente em uma universidade, por exemplo, pode ser usada para construir uma memória de sucesso acadêmico. A de outro que aplica os conhecimentos em sua prática na educação básica constrói uma memória de relevância social. Ambas as narrativas são parte da identidade do programa, e a ênfase dada a uma ou outra pode variar conforme os interesses e os valores que dominam a instituição em um dado momento. O legado, portanto, não é um fato consumado, mas um ‘lugar de memória’ (Nora, 1993) continuamente reinterpretado e ressignificado no presente, alimentando o contínuo diálogo entre história e memória.

### 3 Metodologia

Este trabalho adota uma abordagem de investigação bibliográfica de natureza qualitativa, alicerçada na análise crítico-interpretativa de referenciais teóricos que abordam os

conceitos de história e memória, notadamente as contribuições de Marc Bloch, Pierre Nora, Jacques Le Goff e Maurice Halbwachs. O objetivo é aprofundar a reflexão sobre a dialética entre história e memória na construção da identidade institucional.

O estudo de caso do PPGEn problematiza e dá concretude às abstrações teóricas. As informações sobre o programa são extraídas do projeto de pesquisa de mestrado em andamento "História, Memórias e Legado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e Universidade de Cuiabá (Unic)" (Comin, 2025). Desta forma, a metodologia aqui empregada não se confunde com a do projeto empírico mais amplo (que utiliza história oral e análise documental), mas se concentra na construção de um arcabouço teórico-analítico, integrando a crítica histórica e a riqueza subjetiva das memórias para pensar a identidade institucional como um processo dinâmico e em constante ressignificação.

#### 4 Considerações finais

Ao percorrer os caminhos teóricos propostos e ao projetá-los sobre o campo de uma instituição acadêmica como o PPGEn, evidencia-se a natureza dialética da identidade institucional. Ela não reside exclusivamente na objetividade dos documentos, nem na subjetividade das vivências, mas manifesta-se na tensão e no diálogo entre esses dois polos. A história, com sua análise crítica, expõe as estruturas e os contextos que moldaram a instituição. A memória, por sua vez, confere significado e emoção a esse passado.

A história sem a memória corre o risco de se tornar uma crônica estéril, uma sucessão de fatos desprovidos de significado humano. Por outro lado, a memória sem o crivo da história é suscetível a mitificações e esquecimentos seletivos. A vulnerabilidade da memória, como nos alertou Nora (1993), exige a vigilância da crítica histórica. Portanto, a construção de uma análise institucional demanda do pesquisador a habilidade de transitar entre o arquivo e a narrativa oral, entre o documento-monumento e a memória-vivência.

É preciso usar a crítica histórica para contextualizar e problematizar os quadros sociais que dão forma às memórias e, simultaneamente, usar as memórias para dar profundidade e polifonia à narrativa histórica. A identidade de um programa de pós-graduação, afinal, não é um artefato estático, mas um processo contínuo, moldado a cada ato de lembrar e a cada esforço de historiar.

## Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

COMIN, Andréia Ramos. **História, memórias e legado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e Universidade de Cuiabá (UNIC)**. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Mato Grosso/Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.



## MODALIDADES ESCOLARES E PRÁTICA DOCENTE EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER (1930–1945): A ATUAÇÃO DE AMÉRICO PINTO BRASIL

GT 13: História da Educação

**Trabalho completo**

Francisca da Silva DUARTE

(Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT). E-mail: franciscaduarte1994@gmail.com)

Marijâne Silveira da SILVA

(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: marijane.silva@ufmt.br

### Resumo

Este estudo analisa a trajetória docente de Américo Pinto Brasil nas escolas primárias de Santo Antônio de Leverger (MT), entre 1930 e 1945, relacionando-a com as modalidades escolares vigentes no contexto da Era Vargas. De abordagem histórico-documental, a pesquisa utiliza fontes do Arquivo Público de Mato Grosso e do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM). A interpretação fundamenta-se na História Cultural, com aporte teórico em Certeau (1982), Chartier (1990), Pesavento (2003), e autores que discutem instituições escolares, como Sanfelice (2007), Magalhães (2004) e Nosella e Buffa (2009).

Palavras-chave: Américo Pinto Brasil. Santo Antônio de Leverger-MT. Modalidades escolares.

### 1 Introdução

O presente artigo é oriundo do recorte de dados da pesquisa acadêmica realizada durante o curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e tem como objetivo analisar a trajetória docente de Américo Pinto Brasil estabelecendo relações com as modalidades escolares localizadas no município de Santo Antônio de Leverger durante os anos de 1930-1945.

As fontes escolhidas nos apresentaram vestígios que, ao serem reunidos nos possibilitaram compreender um pouco da trajetória da carreira docente do referido professor no período em que atuou nas mais diferentes modalidades de escolas. O marco escolhido para a delimitação da abordagem aqui adotada concentra-se no período republicano denominado de Era Vargas (1930-1945), no qual o Brasil foi governado por um único presidente: Getúlio Dorneles Vargas. Nesta Era, no estado de Mato Grosso, o ensino primário era normatizado pelo Regulamento da Instrução Pública Primária, sancionado pelo Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927, pelo Presidente de Estado Mário Corrêa da Costa. Este Regulamento visava proporcionar novas diretrizes ao ensino mato-grossense e instituiu as escolas primárias em

diferentes modalidades, sendo, escolas isoladas rurais e urbanas, escolas reunidas e grupos escolares.

Os pressupostos desta análise buscaram proporcionar visibilidade às modalidades de escolas primárias no município, entrelaçadas no exercício da docência do Professor Brasil, estas inseridas em circunstâncias que integram o palco da historiografia educacional. Não podemos deixar de ressaltar que essa figura em destaque assume nesse texto um argumento evasivo para se estudar as instituições escolares. Dessa forma buscamos responder a seguinte indagação: Como a trajetória do professor Américo Pinto Brasil revela aspectos das condições institucionais, políticas e econômicas que marcaram a criação e o funcionamento das escolas primárias em Santo Antônio de Leverger entre 1930 e 1945?

A pesquisa se consolidou mediante análise dos dados documentais dispostos em fontes localizadas em acervos como: Arquivo Público de Mato Grosso, Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM) e em edições do jornal “O Ferrão” de circulação local localizado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN Memória). O suporte teórico é referendado no estudo da História Cultural, fundamentado em Certeau (1982), Chartier (1990), Pesavento (2003) e estudiosos que pesquisam e debatem sobre as instituições escolares como: Sanfelice (2007); Magalhães (2004) e (Nosella; Buffa, 2009).

A trajetória do professor Américo Pinto Brasil evidencia sua posição de proeminência pelo embate que se particularizou no Jornal “O Ferrão” e outros “achados” em fontes esparsas nos possibilitam compreender como o exercício de sua carreira docente se destaca nas modalidades de escolas primárias no período e lócus investigado.

## 1. Fundamentação teórica

Este estudo é de abordagem qualitativa, desenvolvido numa perspectiva histórico-documental, na qual se fundamenta em autores como Certeau (1982), Chartier (1990) e Pesavento (2003) e ainda agrega outros teóricos que se dedicam a investigar a temática das instituições escolares como Sanfelice (2008), Magalhães (2004) e Nosella; Buffa (2009).

Neste sentido, os nossos esforços foram empregados na tentativa de constituir uma História da Educação do município de Santo Antônio de Leverger que contribuísse com a historiografia mato-grossense na primeira metade do século XX, mas especificamente no período denominado de Era Vargas, que foi tomado como recorte temporal da pesquisa.

Para análise e escrita da narrativa historiográfica buscamos nos amparar no conceito de representações de Chartier (1990, p. 17), cujo autor nos possibilita compreender que estas ao

serem construídas socialmente são “[...] sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. [...]”

Sobretudo os dados levantados para esta análise e produção da narrativa esteve imbricados também nos estudos de instituições escolares, cujo tema de pesquisa adquiriu crescimento significativo no meio acadêmico, “[...] sobretudo a partir dos anos 90, o que mostra a relevância atual deste recorte temático no âmbito da história da educação [...]”. (Nosella; Buffa, 2009, p. 21).

Acerca da área, Magalhães (2004, p. 71) pontua que: “A história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar” .

Ainda sobre a temática de estudo, recorremos a Sanfelice (2008, p. 16) que nos possibilita compreender a importância de se estudar as instituições escolares pois este autor reforça que o estudo histórico das instituições escolares se justifica “[...] se tais esforços trouxerem mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada”.

No encantamento do processo de produção de dados e da narrativa historiográfica “É entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas”, como bem define Magalhães (2004, p. 155):

## 2. Metodologia

A pesquisa se fundamentou na perspectiva histórico-documental pautada na operação historiográfica de Certeau (1982, p. 74) cujo autor nos auxilia a entender que ela começa “[...] com o gesto de separar, de reunir documentos [...]” E essa operação começou no momento em que nos debruçamos para realizar o levantamento das fontes documentais, com as visitas aos seguintes acervos: do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), considerado um dos principais espaços de preservação de fontes documentais da capital de Mato Grosso; da Hemeroteca Digital, no qual localizamos os jornais utilizados na análise e; no acervo do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), que é também o espaço onde desenvolvemos as nossas pesquisas e de onde falamos.

Vale destacar que o caminho de nossa produção de pesquisa historiográfica tem estreitas relações com o espaço de onde falamos, conforme Certeau (1982, p. 66), esta “[...] se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e cultural”. E Certeau vai mais além

nesse pensamento quando afirma que “certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. [...]” E assim nossa narrativa historiográfica vai tomando forma, pois “[...] meu *patoá* representa minha relação com um lugar.” (Certeau, 1982, p. 65, grifo do autor).

Durante o esforço de reconstituir a história da educação de Santo Antônio de Leverger, de forma que contribuísse com a historiografia mato-grossense na primeira metade do século XX, eis que nos chamou atenção a figura emblemática do Professor Américo Pinto Brasil, pois durante o levantamento de fontes para a pesquisa acadêmica deparamos com materializações (vestígios) que trouxeram destaque para a sua atuação, o que nos suscitou diversas indagações, algumas de caráter aparentemente contraditórias e inquisitivas mas que nos impulsionam a evidenciar a figura deste docente, oferecendo pistas para futuras pesquisas.

No levantamento documental, localizamos o docente, configurado nas fontes como normalista, professor na condição de concursado, que se encaixa no título de “professor vitalício”, termo utilizado na época para professor “efetivo” e normalista. Os documentos tratam-se de ofícios da diretoria da Instrução Pública, Relatórios da Instrução Pública datados da década de 1930, Jornais que mencionam a figura ou atuação desse professor no cenário educacional de Santo Antônio de Leverger-MT, dentre outros.

### 3. Resultados e discussões

De acordo com a legislação que normatiza o ensino na época, vide Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927, sancionado pelo Governo de Mário Corrêa, em 22 de abril de 1927 por meio do Decreto 759, cujo capítulo I trata “das categorias das escolas primárias”, o ensino público primário era ministrado em escolas das seguintes categorias, como prescreve o artigo 4 deste regulamento: escolas isoladas rurais; escolas isoladas urbanas; escolas isoladas noturnas; escolas reunidas; grupos escolares. (Mato Grosso, Regulamento de 1927).

As fontes indicam que no município de Santo Antônio de Leverger no período em destaque coexistiram diferentes modalidades de escolas como as isoladas urbanas e rurais, escolas reunidas e grupo escolar. Nessas modalidades de escolas, localizamos no exercício da docência o professor Américo Pinto Brasil.

O docente estabeleceu estreitos laços com um periódico local, quando ocupou o cargo de primeiro diretor do Jornal “O Ferrão”, definindo como folha independente e crítica com

edições impressas a partir de 1926. (Silva, 2015). As denúncias das mazelas da instrução pública eram publicizadas neste periódico de "[...] formato pequeno, composto de quatro páginas de três colunas cada, apresentava as seções social, esportes, poesias, entre outras. Das 62 edições localizadas, em 13 delas foram encontradas matérias sobre instrução pública, estampando críticas à instrução pública vigente na época [...]" (Silva, 2015, p. 141).

As denúncias que chegavam ao Jornal "O Ferrão" eram desde a falta de água para os alunos, estrutura física das escolas, ensino religioso, despreparo do professorado, perseguições políticas aos professores, entre outras, assim como ocorreu com o professor que é objeto desta análise: "[...] professor Américo Brasil, que sofreu perseguições políticas, sendo transferido, da capital, para Santo Antônio do Rio Abaixo, deixando a função de diretor de O Ferrão para Raul Dorilêo." (Silva, 2015, p. 141).

Entretanto, continuou mantendo laços estreitos com o periódico, como aponta notícias do ano de 1926, na qual parabeniza o professor Américo Pinto Brasil por sua data natalícia e destacava o papel ocupado como primeiro diretor do jornal "O Ferrão": "[...] prezado amigo snr capitão Américo Pinto Brasil competente professor de Bocayuval no município de Santo Antônio do Rio Abaixo e também o nosso 1º diretor. [...] grande prazer de constatar que não somente nós, mais todos os cuiabanos rendem homenagem ao esmerado talento [...]" (O Ferrão, Cuiabá 23 de Junho de 1926)

Podemos notar que no ano subsequente, noticiou-se uma de suas partidas para Santo Antônio de Leverger, com intuito de despedir e reiterar boa viagem no porto de embarque, contando com a presença do atual diretor do jornal, como bem descreve o periódico:

Em companhia de sua virtuosa esposa e de sua gentil filha, seguiu na manhã de 8 do corrente para o município de Santo Antonio do Rio-Abaixo no desempenho dos seus sagrados deveres, o nosso querido conterrâneo e esforçado companheiro do trabalho snr capitão Américo Pinto Brasil, há quasi um ano vem exercendo ali com bastante competência o espinhoso cargo de professor público. ( O Ferrão, Cuiabá 13 de Fevereiro de 1927)

O município de Santo Antônio, anteriormente denominado de Rio Abaixo como consta na citação extraída do jornal e apresentada acima, era vizinho da Capital, Cuiabá, situando-se aproximadamente, há 30 km de distância, o que na época, por adversidades naturais do meio, tornava-se difícil o acesso, necessitando em uma determinada época do ano ser realizado pela via fluvial.

Américo Brasil atuou na categoria das escolas isoladas rurais, mais precisamente na povoação de "Bocayuval", como indicam as fontes. As escolas isoladas rurais conforme

estabelecem o Regulamento de 1927 tinham por finalidade ministrar a instrução primária rudimentar e eram consideradas rurais as “[...] escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município”. (Artigo 5)

A fonte que apontou o exercício da docência de Américo Brasil nesta modalidade escolar refere-se ao requerimento de adicional em seu salário, o que nos permitiu evidenciar que no ano de 1923, completou 10 anos de magistério, época em que o ensino ainda era normatizado pelo Regulamento de Instrução Pública de 1910, que assim descrevia esse direito: “O artigo 154, do Decreto nº 265 de 22 de outubro de 1910, concede gratificação adicional aos professores primários ou vitalício.” (APMT). Assim prescreve o referido artigo no Regulamento de 1910: “Art. 154º – O professor primário efetivo ou vitalício, que cumprir cabalmente suas obrigações, terá direito a um acréscimo periódico de vencimentos concedidos pelo Presidente do Estado, nos seguintes termos: 10 anos, 10%; 15 anos, 15%; 20 anos, 20%; 25 anos, 25%; 30 anos, 30%; mais de 35 anos, 40%; (Lei 533, de 4 de Julho de 1910, art. 1º letra f).” (APMT)

Prosseguindo em sua trajetória localizamos que em 1930, exerceu o cargo de diretor e professor da escola primária da modalidade de “escolas reunidas”. Como aponta a historiografia da educação, as Escolas Reunidas criada em Santo Antônio constituiu a primeira escola dessa modalidade a ser implantada em Mato Grosso, sendo instalada no ano de 1930. Essa modalidade é descrita no Regulamento de 1927, da seguinte forma: “Quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento, que receberá a denominação de “Escolas Reunidas”.” (Art. 19). A criação dessa modalidade escolar tinha as seguintes finalidades: “Art. 21 – A criação de escolas reunidas visa: I – melhorar as condições pedagógicas e higiênicas das salas escolares; II – classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; III – facilitar e intensificar a inspeção.”

Após a instalação das escolas reunidas, quem figura como professor e diretor é Américo Pinto Brasil: Eis que agora o Jornal tece crítica referindo-se como um insolente quando dirige as palavras aos alunos da Escolas Reunidas, conforme noticiado: “Todos os dias os pobres meninos, envergonhados, ouvem do mestre estas duras palavras: digam a seus paes que os quero uniformizados, do contrário serão expulsos ou suspensos. Que homem sem coração! Banir da escola uma criança que procura o pão-do-espírito!”. (O Mato Grosso, 1930, p. 2).

De defensor dos direitos da educação em condições dignas passa a ser alvo de críticas, sendo acusado de que somente os abastados podem ter direito a frequentar a escola na pequena cidade: “Pelo modo malfazejo de pensar do irascível diretor, deduz-se facilmente que

só os abonados e os ricos podem educar seus filhos na vizinha cidade de S. Antônio.” (O Mato Grosso, 1930, p. 2).

E os atributos são os menos cobiçados, como prossegue a notícia: “[...] Oxalá estas palavras cheguem aos ouvidos dos homens que dignamente dirigem a Instrução Pública em nosso estado e eles, usando da necessária energia que o caso requer o aconselhem o diretor a ser mais patriota e menos energúmeno, menos moralista e mais conciliador” (O Mato Grosso, 1930, p. 2).

A exigência do uniforme de forma grotesca é um “deslize”, um “passo em falso” do emblemático professor? Possibilitou brechas para conceder a vez da imprensa da época atacar a postura do docente com um desencadeamento de palavras insolentes que buscavam delinear uma personalidade austera?

Durante o período de funcionamento das Escolas Reunidas no município locus da pesquisa, localizamos no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) a expedição de uma portaria encaminhada à Diretoria de Instrução Pública, com base no artigo 171; incumbência de número 13, como estabelecia o Regulamento de 1927, a emissão deste ato referia-se à suspensão do recreio das Escolas Reunidas em Santo Antônio do Rio Abaixo pelo Diretor Américo Pinto Brasil devido às questões estruturais relacionadas à instrução pública dessa época. A suspensão do recreio se deu em razão do funcionamento das escolas em prédios particulares alugados pelo Estado, fazendo com que à escola ou os professores passassem por vexames. Esse fato ocorreu devido ao proprietário do prédio ceder constantemente a particulares o pátio da escola para servir de piquete a animais em argola, inviabilizando o espaço utilizado para o recreio dos alunos. Denote-se que o recreio já surge em um momento em que a organização do tempo escolar permeia o contexto dos grupos escolares consoante aos preceitos higiênicos da época, “com a finalidade de que as crianças pudessem descansar o físico e a mente para retornar às aulas [...]” (Sá (2007, p. 152). Essa realidade e outras pelas quais vivenciava a educação pública mato-grossense poderiam ser selecionadas para tecer as denúncias ou críticas à instrução publicadas no Jornal “O Ferrão”.

Duarte (2025, p. 97), nos escreve sobre essa questão: “No entanto, ao que tudo indica, os alunos das Escolas Reunidas de Santo Antônio de Leverger, na época em que o diretor era o Professor Américo Pinto Brasil, foram privados desse descanso, devido a fatores relacionados às condições estruturais do prédio, que potencialmente inviabilizavam a utilização do espaço externo destinado ao recreio.”

As fontes nos conduzem a reflexão em torno da atuação deste professor, pois conforme Pesavento (2003, p. 116) nos escreve: “Não fosse a segurança das fontes, a evidência da

pesquisa, o reforço da autoridade com as citações e as notas, a busca insistente de provas, e o historiador não conseguiria impor sua visão ou versão [...] “. Dessa forma tecemos a nossa visão em torno desse professor, sem a pretensão de ser a verdade “[...] tendo em vista que o historiador olha para os fatos e processos históricos não em si mesmos, mas os examina de forma indireta e mediante os documentos históricos, que são uma versão do fato e não fato mesmo.” (Oliveira; Sá, 2011, p.109)

Em 1932 as Escolas Reunidas de Santo Antônio de Leverger foi incorporada para ser um estabelecimento na categoria de Grupo Escolar, criado pelo Decreto n.º 192, de 23 de setembro de 1932 (Gazeta Oficial, 29/09/1929; Ementário de 1890-1935), sendo implantado em 3 de novembro do mesmo ano (Xavier, 2004). Segundo ofício circular, datado de 1º de novembro de 1932, o professor Américo Brasil ocupou o cargo de diretor ao ser instalado no ano de 1932, sendo nomeado diretor por “acto nº 219, de 28 de outubro” do mesmo ano, conforme comunicado ao Diretor de Instrução Pública Franklin Cassiano da Silva.

De acordo com o Regulamento de 1927, as características estabelecidas para uma escola na modalidade de Grupo Escolar deveria ter: [...] no mínimo, oito classes, e serão criados onde houver, pelo menos, num raio de 2 quilômetros, 250 crianças em idade escolar. § único – As escolas reunidas que, em virtude de desdobramento de suas classes, funcionarem, durante um ano, com oito classes, serão transformadas em grupos escolares.” (Art. 34)

No município de Santo Antônio de Leverger, inicialmente o Grupo Escolar funcionou em prédio alugado, enfrentando durante sua trajetória as adversidades, destacando sua contribuição ao longo de seu ciclo de vida no papel da escolarização da população infantil da região. Américo Brasil ocupou o cargo de diretor no grupo escolar em 1932, demonstrando assim que atuou em diferentes modalidades de escolas que foram criadas no período delimitado e regidas pelo Regulamento de 1927.

Abaixo apresentamos um quadro cuja linha do tempo nos possibilita visualizar o ano de atuação e as instituições escolares pelas quais o professor Américo Pinto Brasil esteve ativo, o que nos ajuda a compreender um pouco da sua trajetória como docente:

Quadro 1- Ano e atuação profissional do Professor Américo Pinto Brasil

Nº	Ano	Atuação
01	1927	Professor da escola isolada rural na povoação de Bocayuval
02	1930	Diretor e Professor das escolas reunidas instalada em Santo Antônio do Rio Abaixo

03	1932	Diretor do Grupo Escolar Leônidas de Matos
04	1936	Professor Vitalício da Escola Isolada Urbana
05	1937	Diretor do Grupo Escolar Leônidas de Matos
06	1941	Professor aposentado residente na cidade de Santo Antônio de Leverger

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do levantamento realizado nas fontes localizadas no APMT(2025)

O quadro acima nos permite destacar o exercício docente em diferentes modalidades escolares, como escolas isoladas rurais e uma escola isoladas urbana, escolas reunidas e grupo escolar até finalmente concluir o ciclo de sua atuação no campo da instrução pública primária. Américo Pinto Brasil, conforme apontou ofícios e processo da Coletoria, datados de 1941, na condição de professor público primário, aposentou-se no exercício da docência no qual se declarava ainda residir em Santo Antônio de Leverger.

#### 4. Considerações finais

Os dados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que a trajetória docente de Américo Pinto Brasil constitui um exemplo emblemático no contexto da instrução pública mato-grossense na primeira metade do século XX. Embora pouco reconhecido nos estudos historiográficos, sua atuação revela contribuições significativas para a consolidação do ensino primário no período em foco.

Nas primeiras décadas do século XX, as fontes documentais e a historiografia educacional indicam que o provimento de cargos docentes efetivos ou vitalícios ocorria por meio de exames de seleção ou por nomeações políticas, inicialmente realizadas pelos presidentes de província e, posteriormente, pelos presidentes de estado — como foi o caso de Américo Pinto Brasil. Apesar de ser um professor efetivo, foi designado para atuar no interior do estado, destino geralmente evitado pelos docentes da época, que preferiam exercer suas funções na capital devido às adversidades das zonas rurais, tais como o difícil acesso e a precariedade da infraestrutura escolar. Ainda assim, sua trajetória indica que atuou inicialmente em áreas rurais do município de Santo Antônio de Leverger, sendo posteriormente transferido para a sede municipal.

Considerando que, no Brasil, as relações políticas e sociais estavam estreitamente entrelaçadas, a transferência de Américo Pinto Brasil para a zona rural pode ser interpretada

como uma forma de sanção política. No entanto, os documentos analisados revelam que ele ocupou posições de destaque no sistema educacional local, desempenhando funções que evidenciam tanto sua competência quanto a relevância de sua atuação em um contexto institucional marcado por tensões e transformações.

Este trabalho insere-se no campo da História da Educação e busca contribuir com novos dados sobre a figura do professor primário, não apenas iluminando aspectos pouco explorados de sua trajetória, mas também suscitando novas indagações. Ao invés de oferecer respostas definitivas, propomos pistas para investigações futuras, ampliando as reflexões sobre a articulação entre o cenário educacional e as dinâmicas políticas do período.

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

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

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, Marijâne Silveira da. **A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história Cultural**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (Orgs.). **Revisitando a história da escola primária: Os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república**, Cuiabá: EdUFMT, 2011.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. **Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no Grupo Escolar Leônidas de Matos (1937-1945)**. 2004. 119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.



## O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO

GT 13: História da Educação

**Trabalho completo**

Lucas FREITAS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: lkpaulo@alumni.usp.br

Nilce FERREIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

### Resumo

Analisa-se o estado do conhecimento sobre acompanhamento de egressos, a partir de uma pesquisa doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). Buscou-se teses e dissertações, nos repositórios do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) sobre acompanhamento de egressos de pós-graduação, defendidas entre 2017-2024. O estudo permitiu conhecer temas sobre egressos de pós-graduação. A pesquisa é uma análise documental, qualitativa, com uso do método Prisma, para mapear as produções analisadas. Os resultados indicam que há espaço para a pesquisa sobre o tema e que a maioria das produções sobre egressos da pós-graduação são dissertações.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. História da Educação. Egressos.

### 1 Introdução

O estado do conhecimento permite se aproximar, conhecer e determinar as possíveis interlocuções com o objeto de pesquisa. De acordo com Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014), o estado do conhecimento permite conhecer, classificar, cotejar e refletir sobre as produções científicas sobre determinado tema.

Desse modo, a partir do tema de acompanhamento de egressos de pós-graduação, foi realizado um estudo para mapear as teses e dissertações no intuito de identificar o estado do conhecimento sobre a temática. Para tanto, foram considerados os sites do Repositório Institucional da UFMT - RI/UFMT (2025), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - (2025), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - CTD/CAPES (2025) e do Catálogo de Teses e Dissertações /Observatório da Pós-Graduação/Plataforma Sucupira – CAPES/CTD/OPGPS (2025).

Após a análise documental e apoiado no Método PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic and Meta-Analyses* -, (Mathew Page, Joanne Mackenzie et. al, 2020), as

produções elencadas trouxeram percepções que serão aproveitadas ao longo do curso de doutorado. Os caminhos e os resultados desse estudo são apresentados a seguir.

## 2 Egressos da Pós-Graduação como tema de investigação

Os estudos sobre pós-graduação têm sido mais frequentes, no entanto, para início desse artigo, é válido começar com a definição de egresso. Aqui, egressos são pessoas tituladas como mestres e doutores. Na direção do que estipula a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - (2017), pode ser considerado egresso de pós-graduação o “[...] portador de diploma de pós-graduação, mas, para fins de avaliação, algumas áreas recorrem a um recorte temporal, que varia de três a cinco anos após a titulação, de forma a enquadrá-los naquele período avaliativo [...]” (Capes, 2017, p. 3). Neste artigo adotamos essa definição: egresso é o portador de diploma de pós-graduação *stricto sensu*.

Para analisar as teses e dissertações nas produções do PPGE (2024) e, posteriormente, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ou seja, BDTD (2025), do CTD/CAPES (2025) e CAPES/CTD/OPGPS (2025), recorreremos ao estado do conhecimento, para nos aproximarmos, conhecer e determinar as possíveis interlocuções com o objeto de pesquisa.

Uma pesquisa sobre o estado do conhecimento possibilita a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, Fernandes, 2014, p. 102).

Realizamos o estudo, na busca por dissertações e teses, tanto nas bases de dados locais como nas bases de dados nacionais. Como base de dados local, foi realizada a consulta ao RI/UFMT (2025) uma plataforma de teses e dissertações organizada e mantida pela Biblioteca Central da UFMT (2025), disponível em <https://ri.ufmt.br>. O repositório local de teses e dissertações permite a visibilidade científica institucional (Leite, 2009). Para as bases de dados nacionais, foram considerados três repositórios digitais: BDTD (2025), o CTD/CAPES (2025) CAPES/CTD/OPGPS (2025).

Para a busca, foram utilizados os descritores relacionados ao tema de egressos de pós-graduação: egressas, egressos, mestrado, doutorado, pós-graduação e avaliação. Balizamos a sistematização dos resultados a partir do método PRISMA - *Preferred Reporting Items for*

*Systematic and Meta-Analyses* - (Mathew Page, Joanne Mackenzie et. al, 2020). Essa metodologia, nativa da área de estudos da Saúde pode ser usada para “[...] fornecer sínteses do estado do conhecimento [...] a partir das quais futuras prioridades de pesquisa podem ser identificadas [...]”. Ao passo que outros pesquisadores comentaram ser exitoso ao usarem, com adaptações, o método PRISMA (Tulio Figueiredo e Nilce Ferreira, 2022).

A busca no RI/UFMT (2025) mostrou que as produções sobre o tema de egressos de pós-graduação ainda são relativamente escassas. Não foi encontrada dissertação ou tese, defendida no PPGE (2024) que tratasse especificamente do tema de acompanhamento de egressos. Duas produções, da área de História da Educação, contudo, abordaram os egressos do PPGE (2024).

Ambas as produções representam pesquisas pioneiras de suas respectivas autoras e sinalizam a importância de uma melhor gestão de egressos. A primeira produção, uma dissertação de Silva (2008), traz aspectos históricos desde a fundação do PPGE (2025), mas foco da pesquisa não foi os egressos do programa. A segunda produção, a pesquisa de doutorado de Siqueira (2014), discorre em uma parte do seu trabalho sobre egressos do PPGE. Contudo, já mostravam como necessária melhor investigação de egressos e sua importância para os Programas de Pós-Graduação (PPG), no caso, o PPGE (2025).

Ao longo das consultas pelas produções do PPGE ao RI/UFMT (2025), algumas considerações podem ser elencadas. O repositório agrega 411 dissertações e 147 teses, totalizando 558 produções do PPGE, todas de acesso aberto. A página, no geral, é intuitiva, amigável e ágil. Facilita a pesquisa nos casos nos quais o interessado busque por uma produção. Por outro lado, uma busca mais direcionada é mais complexa. O site permanece fora do ar alguns períodos, quase diariamente, sem aviso prévio. Não é possível selecionar nem salvar a busca efetuada. Às vezes a pesquisa que acabou de ser realizada e que precisa ser confirmada, com os mesmos descritores, retorna como descritores não encontrados. Além disso, o mecanismo de buscas também apresentou algumas limitações.

Superados esses obstáculos, de posse dos descritores, a pesquisa encontrou ocorrências apenas para o descritor egressos, duas dissertações e três teses. Apenas uma produção, uma tese, não trazia o descritor mencionado no seu título. Nenhuma das produções trata de egressos de pós-graduação ou titulados do PPGE. Tratam de temas como egressos do ensino médio, egressos de graduação e sua atuação profissional, ou de modelos pedagógicos específicos. Assim, essas produções foram desconsideradas.

Entre as produções da UFMT (2025), foram encontrados dois trabalhos que abordam o tema do egresso de pós-graduação em Educação. A primeira produção, uma dissertação de Silva (2008), traz aspectos históricos desde a fundação do PPGE (2025), mas o recorte da pesquisa não incluiu egressos do programa. Há apenas uma menção a egressos, que é feita no contexto de que o PPGE (2025), entre os propósitos da sua fundação, deva absorver os titulados “[...] entre seus quadros funcionais [...]” (Silva, 2008. p. 36).

A segunda produção, a pesquisa de doutorado de Siqueira (2014), discorre em uma parte do seu trabalho sobre egressos do PPGE, no capítulo IV, intitulado Alguns Navegantes: Os Egressos (1988-2013), (Siquera, 2014, pp 176-196). A pesquisadora descreveu a preocupação do PPGE com seus egressos, mas não evidenciou se havia alguma ação institucional especificamente voltada para o gerenciamento de egressos.

A busca por teses e dissertações nos repositórios mencionados foi realizada entre março e agosto de 2025, por produções datadas entre 2017 e 2024. Utilizamos os seguintes descritores: egressos, pós-graduação, avaliação. Nos três repositórios foram utilizados dois filtros. Para o filtro de área do conhecimento utilizamos Educação; e como filtro área de avaliação optou-se por Educação; de modo a recuperar aquelas produções que tratassem sobre avaliação de egressos de pós-graduação em Programas de Pós-Graduação em Educação.

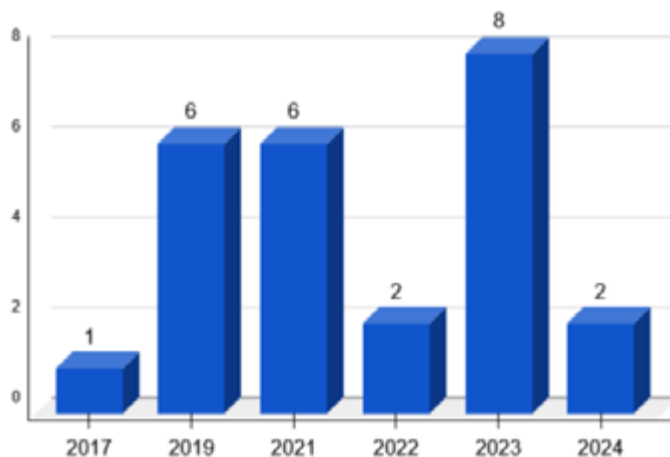
A combinação dos descritores e dos filtros intencionou exibir, durante as buscas, somente os resultados que tivessem relação direta com a área de Educação e Avaliação da Educação de Pós-Graduação. Outros critérios de exclusão foram: 1) produção redundantes em dois ou mais repositórios; 2) produções fora do período de análise (2017-2024); produções inacessíveis online; 4) produções com objeto de pesquisa diverso. Foram incluídas produções de Mestrado Acadêmico (MA), Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Acadêmico (DA). Não foi encontrada nenhuma produção de Doutorado Profissional (DP).

Os critérios de exclusão permitiram uma triagem inicial, de forma que aqueles trabalhos que mencionavam egressos no título, resumo, sumário ou palavras-chaves fossem melhor identificados. Após uma leitura flutuante, mesmo verificada a presença do tema egressos, muitas produções traziam egressos de outros níveis de ensino, estudos sobre egressos que não contemplavam o tema de acompanhamento de egressos de pós-graduação.

Foram tabuladas 31 produções. Destas, 05 eram de doutorado e 26 de mestrado. Uma tese foi eliminada por que continha apenas o descritor egresso no resumo e conteúdo diverso. Para as demais produções, 01 não tinha divulgação autorizada, embora tivessem afinidade

temática; ainda 04 continham um ou mais descritores no resumo, porém o teor das produções era distinto. Assim, ao total 6 produções foram rejeitadas, restando 25 produções. Assim, aplicados os critérios de exclusão, os resultados obtidos foram sintetizados no Gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1 – Total de Produções Mapeadas**



**Fonte:** Os Autores (2025)

Nesse conjunto (Gráfico 01) 15 são mestrados profissionais, 04 são mestrados acadêmicos, e os demais são teses. Não foi encontrada uma tese do tipo doutorado profissional durante nossa amostragem. Pode ser notado um maior interesse pelo tema em produções de nível de mestrado, na categoria mestrado profissional.

Cumprir destacar que os trabalhos reunidos foram escrutinados individualmente, embora nem todos tenham sido lidos na íntegra ainda, todos foram submetidos à leitura flutuante, para além do resumo, sumário, palavras-chaves ou título. Assim, não somente o tema e o conteúdo que tratassem do acompanhamento de egressos foram levados em conta de acordo com a proposta da investigação, mas também o que era exposto no resumo, as palavras chaves e outras partes das teses e dissertações, como a introdução e as considerações finais.

Pode ser notado que há uma concentração de trabalhos defendidos em 2019 e 2021, de acordo com o identificado no estado do conhecimento a partir dos descritores. Assim, considerando-se o término ou o início de uma avaliação quadrienal, o tema de acompanhamento de egressos como critério de avaliação se torne mais recorrente; e essa maior frequência se reflita no interesse de pesquisadores da temática. Apesar de não ser

conclusivo, a tendência se repetiu para o ano de 2023, com a maior número entre o corpus considerado: oito defesas.

Do corpus elencado, 10 ocorrências, cerca de 40%, tratavam diretamente do acompanhamento de egressos. Todavia, apenas duas produções tratam do acompanhamento de egressos em um Programa de Pós-Graduação em Educação: uma dissertação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação, em 2017, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Outro trabalho foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará, em 2021, intitulado Radiografia dos Egressos PPGE/UFOPA (2015-2019): subsídios para elaboração de propostas de modelo de sistema de acompanhamento. (Gonçalves, 2021). As demais foram defendidas em áreas como Agronomia, Educação Tecnológica, Odontologia e Ciências da Saúde.

Outro dado que emergiu desse estado do conhecimento foi a presença de investigações que abordaram o tema do acompanhamento de egressos de pós-graduação com foco no estudo de um produto tecnológico. Esses bancos de dados recebem nomes distintos: plataforma, programa sistema ou portal de gerenciamento de egressos. Tais abordagens coadunam com a proposta da pesquisa de doutorado em andamento e podem cooperar, após leitura atenta e apropriação correta, na elaboração da presente tese, por meio de contribuições sobre como são gerenciadas essas plataformas.

Interessante notar que o tema pesquisado, a partir da temporalidade sugerida, teve um interesse maior em 2023. O baixo número de produções observadas em 2024 pode sugerir, de início, menor interesse no tema. Entretanto, na convivência da pesquisa com a temática, nossa hipótese é que os trabalhos defendidos em 2024 ainda não figuram nos repositórios digitais consultados ao tempo de nosso levantamento.

Cumprir notar também que não foi identificada, no corpus analisado, uma proposta de estudo longitudinal (da matrícula até após a titulação) com egressos de pós-graduação. As possíveis causas são, em parte, da dificuldade em criar e manter um banco de dados central, como o do PIACE, consistente desde a matrícula até a titulação. Outro motivo é a dificuldade em se criar e manter o vínculo entre o estudante de pós-graduação e sua instituição.

Nos trabalhos pesquisados, se percebe que é uma preocupação crescente, todavia ainda não o bastante, para sedimentar um senso de pertinência entre o titulado e seu respectivo Programa de Pós-Graduação. Boa parte das produções destaca que a até mesmo a atualização o currículo junto à Plataforma Lattes não é prática de boa parcela dos titulados.

### 3 Considerações Finais

De maneira geral, o inventário ao analisar teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2024, é perceptível a necessidade de investigação sobre o tema e sobre egressos *stricto sensu*. Destacamos a necessidade de mais pesquisas com técnicas da pesquisa oral, com vistas à difusão de testemunho de egressos de PPG's, estudos da avaliação realizada pela CAPES (2025) e mapeamento da trajetória desses egressos no mundo do trabalho.

O estado do conhecimento aqui proposto demonstrou uma convergência nos temas voltados para uma avaliação diferente proposta pela CAPES (2025), a saber: a importância de que autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação acompanhe seus egressos, como visto, por até 05 anos após a titulação e fatores como inserção profissional, projeção social e educação continuada (Mestrado para o Doutorado e do Doutorado para o Pós-doutorado) são ações estratégicas para boas práticas de acompanhamento de egressos. A publicação de artigos e a participação em eventos científicos também figuram como educação continuada.

De um ponto de vista mais específico, cabe aos Programas de Pós-Graduação em Educação o acompanhamento daquilo que já está disponível sobre os egressos, especialmente informações da Plataforma Lattes (2025). Os trabalhos aqui sumarizados trazem essa recomendação, de que é preciso integrar os dados dos currículos com os sistemas de acompanhamento instalados nas Universidades ou nos Programas de Pós-graduação.

Decorre disso, são muitas as lacunas que pedem novos estudos sobre o tema avaliação de egressos de pós-graduação em Programas de Pós-Graduação em Educação, inclusive estudos de plataformas e programas de acompanhamento.

### Referências

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) **Relatório Técnico DAV I/2017**. 2017 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-egressos-pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) **História e missão**. Atualizada em 27/02/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. 03 set. 2025.

FIGUEIREDO, Tulio Marcel Rufino de Vasconcelos; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. O Estado do conhecimento como fonte para pesquisa em História da Educação e Sobre A História Do IFMT, BRASIL (1909-2008). **Teias** (Rio de Janeiro). , v.24, p.79 - 98, 2023. Acesso: [revistateias/article/view/67956][doi:10.12957/teias.2023.67956]. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67956>. Acesso em: 27 de ago. 2025.

FREITAS, Lucas Paulo de. **Egressos do PPGE/Cuiabá da UFMT e a Instituição de um Sistema Eficaz de Acompanhamento (2017 - 2024)** Tese (Doutorado em Educação em Andamento) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal, Mato Grosso, 2024.

GONÇALVES, Girlane Aires. **Radiografia dos egressos PPGE/UFOPA (2015-2019): subsídios para elaboração de proposta de modelo de sistema de acompanhamento institucional.** 2021. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/636/1/Dissertacao\\_Radiografiado\\_Egressos.pdf](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/636/1/Dissertacao_Radiografiado_Egressos.pdf). Acesso em: 06 ago. 2025

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 05 de abr. de 2025.

LATTES. **Plataforma Lattes.** Disponível em <https://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 19 set. 2025

LEITE, Fernando César Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira:** repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2009. Disponível em [http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/775/4/Como\\_gerenciar\\_e\\_ampliar\\_a\\_visibilidade\\_da\\_informacao\\_cientifica\\_brasileira.pdf](http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/775/4/Como_gerenciar_e_ampliar_a_visibilidade_da_informacao_cientifica_brasileira.pdf). Acesso em 27 de ago. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 02 set. 2025.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Tradução oficial para o português da versão original em inglês publicada no BMJ, aprovada pelo grupo PRISMA. Acesso ao artigo original: BMJ 2021;372:n71. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 46, p. 1, 30 dez. 2022. Acesso em: 02 de set. 2025

SILVA, Liana Deise da. **História do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT (1987-2007).** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2008. Disponível e em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra Form.do?select\\_action=&co\\_obra=121400](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra Form.do?select_action=&co_obra=121400). Acesso em 12 abr. 2025.

SIQUEIRA, Elizandra de. **Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2014. Disponível em [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3277/1/TESE\\_2014\\_Elizandra%20de%20Siqueira.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3277/1/TESE_2014_Elizandra%20de%20Siqueira.pdf). Acesso em: 05 de abr. de 2025



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT13**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## HISTÓRIA ORAL EM CAMPO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

GT 13: História da Educação

**Relato de experiência**

Luciana SOARES DA SILVA GARCIA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: luciana.soares@unemat.br

Jairo Luís FLECK FALCÃO

(Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: jairofalcao@unemat.br

### 1 Introdução

O presente relato de experiência consiste numa análise qualitativa das entrevistas realizadas sob a perspectiva da História Oral, vinculadas à pesquisa “A primeira escola de Mirassol d’Oeste: histórias, memórias e práticas educativas no período da colonização recente (1963-1975)”, desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O foco central foi compreender a história da primeira escola de Mirassol d’Oeste, a Escola Benedito Cesário da Cruz, a partir das narrativas daqueles que vivenciaram esse processo.

Trata-se de uma análise pessoal, na qual o texto, em determinados momentos, assume a primeira pessoa do singular, refletindo a imersão da pesquisadora no processo investigativo. Cada entrevista revelou novos horizontes e descobertas, levando-me a sentir parte da história narrada pelos entrevistados. Nesse sentido, Alles Bello (2004) destaca que, na perspectiva fenomenológica, o entrevistador está imerso no contexto histórico, partilhando emoções e significados.

As entrevistas se configuraram como espaços de revelação de memórias, fragmentos de um tempo passado escolhidos para serem lembrados. Conforme Portelli (1998), os sujeitos selecionam aquilo que desejam registrar e eternizar, enquanto Thompson (1998) reforça que nem toda a memória é revelada, mas apenas o que o entrevistado deseja compartilhar. Orlandi (1993) acrescenta a relevância da interpretação dos silêncios, lembrando que até o não-dito carrega sentidos.

Assim, a História Oral possibilita revisitar o passado para ressignificar o futuro, permeada por emoções, risos, silêncios e até pedidos de não registro. Como afirma Falcão (2009), as

entrevistas são marcadas por lembranças e exigem preparação teórica prévia do pesquisador para lidar com a complexidade dos relatos. Alberti (2004) também ressalta que cada entrevista resulta da interação entre entrevistado e entrevistador, sendo mais do que uma simples aplicação de roteiro, mas um processo de comunicação.

## 2 Fundamentação teórica

A História Oral é um método de recolhimento das informações por meio de entrevistas com pessoas que vivenciaram fatos pertinentes ao assunto em pauta; é uma metodologia bem estruturada para a produção de dados a partir dos relatos orais. Alberti (2005, p. 155) afirma que: “A História Oral é uma metodologia que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”.

A memória faz referência à capacidade da nossa mente em armazenar informações, sejam de experiências vividas ou de conhecimentos obtidos ao longo do tempo e de trazer essas informações à tona quando necessário. A História Oral britânica apresenta uma característica militante e politicamente engajada, conforme observado na teoria de Paul Thompson que, desenvolveu, em 1978, na obra “A Voz do Passado”, a ideia de que a função da História Oral é democratizar a própria história para devolvê-la ao povo.

Na acepção de método, a História Oral, tem o seu lugar como fonte principal da investigação e envolve um conjunto de entrevistas, que funciona como amostragem significativa, expressiva, pela qual, elementos essenciais do universo em análise devem estar presentes. O principal objetivo desse trabalho, foi relatar a experiência pessoal da autora em relação ao campo das entrevistas na perspectiva da história oral.

Para Thompson (1998, p. 137-138), as fontes orais, pelo valor que possuem, não devem ser tratadas apenas como um documento a mais, pois: “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado”.

Segundo Portelli (1998), as fontes orais e as escritas não são mutuamente excludentes, mas têm características autônomas e funções específicas. Por essa razão, o estudioso concebe a subjetividade como um precioso elemento que nenhuma outra fonte possui em igual medida e ressalta que a memória não pode ser considerada apenas como um depósito passivo de fatos, devendo ser vista, também, como um processo ativo de criação de significações.

### 3 Metodologia

Como procedimento metodológico, utilizamos a História Oral uma vez que, segundo Thompson (1992, p. 197), “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, no entanto, apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade, pois descola as camadas de memória, cavando fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta”.

A abordagem epistemológica constituirá a fenomenologia, pois se direciona para uma análise do fenômeno contextualizada do ponto de vista social e histórico, criando assim possibilidades de releitura da realidade. Para Ales Bello (2004, p.79), a peculiaridade da abordagem fenomenológica é intrínseca à análise de cada fenômeno “o qual deve ser olhado e aprofundado nas suas conexões com os demais”. Portanto, o sujeito da fenomenologia é visto, imerso no seu contexto, e é com todas as implicações decorrentes dessa inserção, que ele pode ser compreendido.

### 4 Resultados e discussões

A História Oral permitiu compreender a realidade do povo miradolense no período de formação do povoado. Como afirma Portelli (1998, p. 38), “o narrador é empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história”. Por isso, a História Oral é uma forma diferente de escrever a história.

A ética nas entrevistas constitui um fator central nesse processo, pois, antes mesmo de iniciar a pesquisa de campo, é necessário passar pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), e somente após aprovação é possível dar início às entrevistas. Os participantes assinam em duas vias o Termo de Autorização Livre Esclarecido (TALE), sendo uma cópia destinada ao entrevistador e outra ao entrevistado. O uso de imagens e sons também precisam ser autorizados, garantindo que tudo seja previamente esclarecido e que o participante tenha plena liberdade para interromper ou restringir a divulgação de seu depoimento a qualquer momento.

Durante a transcrição das entrevistas, é fundamental preservar a fidedignidade das falas. A esse respeito, Alberti (2004) e Falcão (2009) alertam para a necessidade de manter a linguagem original dos entrevistados, de modo a não comprometer o sentido das histórias narradas.

A pesquisa sobre a primeira escola de Mirassol d’Oeste possibilitou, como destaca Thompson (1978), devolver a história ao “meu” povo. Ao revisitar memórias por meio das

narrativas, surgiram perguntas e reflexões que outrora ficaram esquecidas. Halbwachs (1990) ressalta que o apego afetivo a uma comunidade faz com que sempre a recordemos, ao passo que a ausência desse vínculo leva ao esquecimento.

Durante o estudo, ao ler a obra de Pereira (2019, p. 15) sobre a história da cidade, percebi que o cruzeiro erguido na celebração da primeira missa já não se encontrava mais no local descrito pela autora: “O cruzeiro está situado ao lado esquerdo da igreja de frente à Telemat, sendo considerado hoje patrimônio histórico de Mirassol d’Oeste”. A partir dessa descoberta, iniciou-se uma mobilização comunitária em busca de respostas. O método conhecido como “sistema de rede”, característico da História Oral, foi empregado, com cada entrevistado indicando outro. No entanto, apesar das tentativas, poucos sabiam explicar a respeito do desaparecimento do cruzeiro. Dentre os entrevistados, um zelador da igreja matriz Nossa Senhora de Aparecida, informou que ele teria sido transferido para o centro comunitário Jesus de Nazaré, após a reforma da praça da referida igreja. Contudo, ao realizar uma visita *in loco*, não encontramos vestígios do cruzeiro. Essa ausência causou tristeza, tanto em mim quanto na comunidade, pois se tratava de um patrimônio histórico que deixou de existir.

Situação semelhante ocorreu quando uma entrevistada solicitou que fosse resgatado artefatos históricos da Escola Benedito Cesário da Cruz — como máquinas de datilografia, retroprojetores e mimeógrafos —, com o intuito de criar um minimuseu na própria instituição, após sua mudança de estadual para municipal. Entretanto, a diretora informou que tais materiais haviam sido recolhidos pela prefeitura para descarte. A Secretaria Municipal de Educação foi consultada sobre onde estariam esses materiais, porém também não soube informar. Assim, o projeto do minimuseu, que preservaria parte da identidade cultural da escola, não pôde ser concretizado, restando apenas as lembranças dos que testemunharam essa história.

Apesar dessas perdas materiais, as entrevistas foram extremamente satisfatórias, pois possibilitaram conhecer, a partir das narrativas, a trajetória da escola e da cidade. Como observa Bosi (1987), o narrador retira de sua própria experiência aquilo que narra, transformando-a em experiência para os ouvintes. Dessa interação entre entrevistado e entrevistador emerge o conteúdo que, mais tarde, será analisado pelo historiador (Bosi, 1987, apud Vidal, 1990, p. 80).

Fui sempre bem recebida pelos participantes e as entrevistas ocorreram em horários e locais previamente combinados, respeitando o bem-estar dos entrevistados, que generosamente disponibilizaram seu tempo. Lakatos (2003) defende que o entrevistador deve criar um ambiente de confiança, evitando rigidez excessiva, para que o entrevistado se sinta confortável em compartilhar suas memórias.

Em uma das entrevistas, a participante identificada como (P5, 2025) me surpreendeu ao dizer: *“Fui comprar milho para fazer um bolo, mas o vendedor tinha um saco inteiro, então pensei: vamos fazer pamonha!”* (Risos). O encontro se transformou em uma tarde memorável, em que, além de matar a saudade das amigas e conhecer sua mãe, pude realizar a entrevista em um ambiente acolhedor. Durante a transcrição, era possível ouvir nitidamente o som do milho sendo ralado, enquanto uma colega contribuía confirmando alguns fatos mencionados. Saí de sua casa às 21h30 min., satisfeita com a entrevista e ainda levando pamonhas comigo (risos).

Por fim, em todas as entrevistas, registrei o momento com uma fotografia ao lado dos entrevistados, sempre com consentimento formal, incluindo autorização para uso das falas, imagens e sons. Esses registros consolidaram não apenas um material de pesquisa, mas também memórias afetivas que fortalecem o vínculo entre pesquisador e comunidade.

## 5 Considerações Finais

A pesquisa realizada por meio da História Oral acerca da primeira escola de Mirassol d’Oeste, evidenciou a riqueza das memórias individuais e coletivas na preservação da identidade cultural e educacional da comunidade. As entrevistas não apenas resgataram fatos históricos, mas também revelaram sentimentos, afetos e a importância do pertencimento a um espaço comum, demonstrando que a memória é tanto um depósito de lembranças quanto um processo ativo de significação.

A experiência vivida à campo, mostrou que a História Oral ultrapassa a simples coleta de dados, pois se constitui em um encontro entre narrador e pesquisador, onde a ética, o respeito e a confiança mútua são fundamentais. Questões como o desaparecimento do cruzeiro histórico e a perda dos artefatos escolares, demonstraram as fragilidades da preservação patrimonial local, mas também revelaram a capacidade de mobilização da comunidade em torno de sua memória.

Assim, este trabalho reforça o papel da História Oral como metodologia de pesquisa, que dá voz aos sujeitos, devolve a história ao povo e possibilita a construção de novos olhares sobre o passado. Mais do que registrar narrativas, foi possível compreender que a memória viva dos entrevistados se transforma em patrimônio imaterial, fundamental para que futuras gerações possam reconhecer, valorizar e ressignificar sua própria história.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALES BELLO, A. **Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião** (M. Mahfoud & M. Massimi, Trads. e Eds.). Bauru, SP: Edusc, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo, EDUSP, 1987, v. 1.
- FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. **Cooperação, experiência e sobrevivência: a história dos trabalhadores do porto de Porto Alegre (1961 – 1989)**. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2009.
- HALBWACHS, M. **Memorie di Terrasanta**. Trad. de Marta Cardini. Veneza, Ed. Arsenale, 1988. Tradução de: La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria. **O trabalho temporário: nova forma de relações sociais no trabalho**. São Paulo: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1979. 2 v. (Tese de Livre-Docência.) Sociologia geral. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- PEREIRA, Tereza Dias. **História de Mirassol D'Oeste: formação e organização do município, 1962-2019**. 2. ed. [S.l.]: Gráfica Tigre, 2019.
- PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade**. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. Projeto história, n.14, p. 7-39, fev. 1997.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **De Heródoto ao gravador: Histórias da História Oral**. In: Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória Unicamp. N. 1, 1990, p. 77-81.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT13**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

*PÔSTER*





## MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL: O PROJETO CHME/UFMT NA PRESERVAÇÃO DE ACERVOS INSTITUCIONAIS

GT 13: História da Educação

**Pôster**

**Karoline Aparecida Soares do NASCIMENTO**

(Discente de Mestrado PPGE/UFMT). E-mail: karolinne2017@gmail.com

**Vanessa Tavares LIMA**

(Discente de Graduação – Pedagogia IE/UFMT). E-mail: vannesahl20@gmail.com

**Poliana Anastacia de Oliveira SILVA**

(Discente de Graduação – Pedagogia IE/UFMT). E-mail: polianaanastacia15@gmail.com

**Sandra Jung de MATTOS**

(Servidora-Técnica Administrativa – Pedagoga UFMT). E-mail: sandrajmattos@gmail.com

### 1 Introdução

O projeto Centro de História e Memória da Educação – CHME/UFMT: catalogação e digitalização de acervos educacionais constitui uma ação de extensão universitária vinculada ao Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/PPGE/UFMT. A proposta surgiu no contexto de consolidação do GEM, cuja trajetória de mais de três décadas se orienta pelo estudo e preservação de fontes documentais sobre a educação mato-grossense. A iniciativa parte da constatação da existência de acervos escolares dispersos e sem tratamento técnico, que demandam organização, digitalização e disponibilização pública. A criação do CHME/UFMT objetiva institucionalizar um espaço permanente de ensino, pesquisa e extensão voltado à preservação e difusão da memória educacional.

A fundamentação do projeto apoia-se em estudos sobre memória institucional e conservação documental. Segundo Cavalcanti (2017), os centros de memória distinguem-se de arquivos e museus por integrarem documentos arquivísticos, bibliográficos e museológicos sob tratamento técnico específico. Rabelo e Costa (2011) destacam que a ascensão das mídias digitais ampliou as possibilidades de consulta e divulgação de fontes, permitindo a criação de repositórios que democratizam o acesso à informação. Esses referenciais sustentam a compreensão de que a preservação documental é parte constitutiva das políticas educacionais e elemento formativo para estudantes e profissionais da educação, uma vez que o acesso às fontes contribui para a produção de conhecimento histórico e para a gestão da informação nas instituições escolares.

O objetivo geral do projeto consiste em organizar e digitalizar a documentação produzida por instituições educacionais de Mato Grosso, abrangendo a educação básica e a superior, com vistas à preservação e valorização de seus acervos históricos. Os objetivos específicos incluem:

(a) realizar diagnóstico, higienização, digitalização e catalogação dos documentos da Escola Estadual Liceu Cuiabano Maria de Arruda Muller e do Instituto de Educação da UFMT; (b) estruturar o CHME/UFMT como laboratório de ensino, pesquisa e extensão; (c) desenvolver página digital para disponibilização dos acervos; (d) promover oficinas de formação técnica com estudantes e profissionais; e (e) socializar os resultados em eventos e publicações acadêmicas.

A metodologia caracteriza-se como pesquisa documental articulada à prática extensionista, com ênfase na aplicação de tecnologias digitais para a preservação de acervos. O processo compreende diagnóstico e classificação dos documentos por tipologia (arquivística, bibliográfica e museológica); higienização física; digitalização em alta resolução; e registro de metadados para elaboração de catálogos descritivos. As atividades são realizadas por equipe composta de docentes, técnicos, discentes e bolsistas do ensino médio, em parceria com as instituições participantes. A execução do projeto é acompanhada por reuniões técnicas periódicas, relatórios parciais e momentos formativos. A avaliação ocorre de forma contínua, permitindo ajustes no planejamento e verificação do alcance das metas. O conjunto dessas ações visa à criação de um repositório digital e à institucionalização do CHME/UFMT como espaço de referência em preservação documental e história da educação no estado.

## 2 Centro de História e Memória da Educação – CHME/UFMT

O desenvolvimento do projeto Centro de História e Memória da Educação – CHME/UFMT teve início em julho de 2024. As ações se estruturam em etapas interdependentes, articulando organização técnica, formação de estudantes e socialização dos procedimentos de preservação documental. O trabalho inicial concentrou-se em duas instituições: a Escola Estadual Liceu Cuiabano Maria de Arruda Muller e o Instituto de Educação da UFMT, selecionadas por sua relevância histórica e pelo volume de documentos acumulados ao longo de décadas de funcionamento. No ano de 2025 foram incorporadas mais duas escolas, Escola Estadual Irene Gomes (Várzea Grande) e Escola Estadual Professor Benedito de Carvalho (Cuiabá).

Na fase inicial, foi realizado o diagnóstico dos acervos o que permitiu dimensionar a quantidade e a natureza dos materiais. Parte significativa do acervo encontrava-se suscetível à deterioração física. Essa etapa constituiu o ponto de partida para a definição dos protocolos técnicos do CHME/UFMT, assegurando uniformidade no tratamento e na guarda dos documentos.

Em seguida, foram realizadas oficinas de formação com os estudantes bolsistas de ensino médio e de graduação, voltadas à capacitação no manuseio dos documentos e na operação dos equipamentos de digitalização. As formações envolveram também integrantes do GEM, docentes e técnicos da universidade, o que favoreceu o intercâmbio entre saberes acadêmicos e práticos.

O processo de digitalização concentrou-se inicialmente nos documentos do Liceu Cuiabano. Até o momento, foram higienizados e digitalizados 112 documentos, que passaram a compor o acervo digital do CHME/UFMT. A criação de um catálogo descritivo, em formato digital, foi iniciada com o registro de metadados e a padronização dos campos de busca, garantindo a rastreabilidade das informações.

A etapa de socialização das ações teve início com rodas de conversa e visitas técnicas realizadas junto às escolas parceiras. Esses momentos possibilitaram diálogo entre a equipe universitária e os profissionais da educação básica, consolidando a compreensão do CHME/UFMT como instrumento de formação e preservação da memória educacional. O envolvimento das escolas expressa a natureza extensionista da proposta integrada ao processo formativo com ensino e pesquisa.

### **3 A Extensão Universitária no CHME/UFMT como prática formativa em preservação documental**

O processo formativo do projeto evidencia a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante das práticas realizadas. A ação extensionista, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, assume caráter pedagógico ao integrar estudantes de diferentes níveis de ensino em atividades de pesquisa aplicada e de formação técnica em preservação documental. A experiência formativa decorre da inserção dos bolsistas e colaboradores em todas as etapas do trabalho — diagnóstico, higienização, digitalização e catalogação dos acervos — o que possibilita a aprendizagem por meio da prática e da cooperação entre universidade e escola.

As oficinas de capacitação constituíram o principal espaço de aprendizagem do projeto. A dinâmica coletiva das atividades permitiu a circulação de saberes entre diferentes formações e níveis acadêmicos, configurando uma rede de colaboração entre professores, técnicos e estudantes. Essa dimensão formativa, baseada na prática compartilhada, reafirma o papel da extensão como meio de produção e difusão do conhecimento científico no contexto da universidade pública.

A atuação conjunta com as escolas parceiras consolidou o caráter social do projeto. A presença da equipe universitária nas instituições, associada à participação de professores e gestores escolares, promoveu o reconhecimento da importância dos acervos como fontes de pesquisa.

A experiência revelou também a função do CHME/UFMT como espaço de inovação tecnológica no campo da história da educação. A digitalização de acervos escolares, associada à criação de uma página digital e de catálogos de acesso público, exemplifica a inserção da universidade em processos de modernização da gestão da informação e da comunicação científica. Tais iniciativas alinham-se às diretrizes da extensão tecnológica, ao agregar novas funcionalidades e processos a práticas tradicionais de arquivamento.

A troca de experiências entre os participantes evidenciou que a preservação documental ultrapassa a dimensão técnica, tornando-se um exercício de reflexão sobre o papel da memória institucional na construção da história da educação.

Os estudantes envolvidos passaram a compreender o documento escolar como fonte de investigação e como patrimônio histórico, e não apenas como registro administrativo. Essa percepção constitui um dos resultados pedagógicos do projeto, pois amplia o repertório teórico-prático da formação acadêmica e fortalece o vínculo entre universidade, escola e sociedade.

#### 4 Considerações finais

O projeto Centro de História e Memória da Educação – CHME/UFMT: catalogação e digitalização de acervos educacionais consolidaram-se como uma ação institucional voltada à preservação e difusão de documentos escolares, configurando um espaço de formação e de produção de conhecimento sobre a história da educação em Mato Grosso. A execução das etapas previstas demonstrou a viabilidade técnica e pedagógica de criar um centro de memória universitário que articula práticas de extensão tecnológica, pesquisa documental e formação de estudantes. A experiência reforçou o potencial da universidade pública em desenvolver processos que aliam inovação digital e responsabilidade social, mediante a organização de acervos de interesse coletivo.

O conjunto de atividades realizadas evidenciou a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a consolidação de práticas de preservação documental no campo educacional. A articulação com as escolas parceiras permitiu compreender a extensão como prática formativa que ultrapassa o espaço universitário e incide na valorização da memória institucional das redes de ensino. O envolvimento de docentes, técnicos e estudantes em

diferentes níveis de formação mostrou que a prática extensionista constitui também um espaço de aprendizagem crítica, no qual a pesquisa e a ação social se complementam. O CHME/UFMT, ao se estruturar como um laboratório permanente de ensino, pesquisa e extensão, assume a função de mediador entre a universidade e as instituições educacionais do estado.

A continuidade do projeto prevê a ampliação das ações para outras instituições de ensino e a integração de novos acervos ao repositório digital. O planejamento inclui a formação de redes de cooperação entre escolas, arquivos e centros de memória, com vistas a estabelecer um sistema unificado de preservação e consulta de documentos educacionais em Mato Grosso. O fortalecimento do CHME/UFMT depende também da consolidação de parcerias institucionais e do apoio das políticas públicas voltadas à memória e à cultura.

Os resultados alcançados até o momento indicam que o trabalho de preservação documental não se limita à conservação física dos arquivos, mas constitui um processo de formação e de produção de conhecimento histórico. O projeto reafirma a extensão universitária como campo de criação e socialização do saber, capaz de articular dimensões técnicas, pedagógicas e sociais em torno da memória da educação. A perspectiva de continuidade das ações reforça o compromisso da universidade com a construção de instrumentos de preservação e acesso à história educacional, contribuindo para o fortalecimento da identidade coletiva das instituições de ensino e para a valorização do patrimônio documental do estado.

## Referências

CAVALCANTI, Célia. Centros de memória e a preservação documental: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 171-185, 2017.

RABELO, José; COSTA, Ricardo. Mídias digitais e preservação de acervos históricos. In: **Encontro Nacional de História da Educação**, 8., 2011, Campinas. Anais [...]. Campinas: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Centro de História e Memória da Educação – CHME/UFMT: catalogação e digitalização de acervos educacionais. Projeto de Extensão Tecnológica. Cuiabá: UFMT/PROCEV/PROPeq, 2024-2025.

SILVA, Vanessa Tavares Lima; OLIVEIRA, Poliana Anastácia de; MATTOS, Sandra Jung de; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *CHME/UFMT: arquivos digitais e organização de acervos escolares*. Resumo submetido à XVI Mostra de Extensão da UFMT. Cuiabá: UFMT, 2025.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MATTOS, Sandra Jung de; NASCIMENTO, Karoline Aparecida Soares do; COSTA, Roberto; LIMA, Vanessa Tavares. *CHME/UFMT: atuação do GEM na organização e digitalização de acervos escolares*. Resumo submetido à XVI Mostra de Extensão da UFMT. Cuiabá: UFMT, 2025.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

