

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HELEN ARANTES MARTINS**

**MODOS DE LEMBRAR E CONTAR: MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA NO  
MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)**

**CÁCERES-MT**

**2017**

**HELEN ARANTES MARTINS**

**MODOS DE LEMBRAR E CONTAR: MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA NO  
MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Alceu Zoia.

**CÁCERES-MT**

**2017**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

MARTINS, Helen Arantes.

M379m Modos de Lembrar e Contar: memórias de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980) / Helen Arantes Martins – Cáceres, 2017.  
169 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (não)

Artigo Científico – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

Orientador: Alceu Zoia

1. História da Educação. 2. Memória. 3. Escola. 4. Vilhena/RO. 5. Migração. I. Helen Arantes Martins. II. Modos de Lembrar e Contar: Memória de Uma Escola no Município de Vilhena/RO (1960-1980).

CDU 37(091).

**HELEN ARANTES MARTINS**

**MODOS DE LEMBRAR E CONTAR: MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA NO  
MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

---

Dra. Elizabeth Madureira Siqueira (Membro Externo – PPGE/UFMT)

---

Dr. Odimar João Peripolli (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 12/12/2017.**

## *Dedico este trabalho,*

Às *vozes* que falam dos professores e alunos e que através de suas narrativas deram sentidos à essa pesquisa, teceram os fios da memória da vida de modo todo especial. Sujeitos que nos ensinam, mas, sobretudo, trazem no fluxo da voz a cultura e os modos de ser. Sujeitos sonhadores que lutam pelo direito à terra e a educação.

Aos vilhenenses, que possam desfrutar das aventuras e desventuras, da realidade e da negligência. Que as memórias e os conhecimentos históricos aqui apresentados possam ser raízes fecundas de conhecimento científico.

A todos os estudantes, pesquisadores e aprendizes-pesquisadores que como eu, não se contentam com a falta de respostas e que na ausência dessas continuarão a escrever, a pesquisar e a ler. A todos os que acreditam que temos que começar por um início, que acontece antes de acontecer.

A Deus, que me proporcionou a plenitude da vida, ao meu companheiro de vida/amor Valdomiro, aos filhos Colyn Mateus e Ana Caroliny e a minha extraordinária mãe Sônia.

Por fim, a todos que se interessam em conhecer um pouquinho da trajetória da educação de Vilhena, um espaço construído por muitas mãos.

## *Agradecimento*

Entendo que um trabalho de pesquisa é sempre um trabalho construído com muitas mãos com muitas vozes, durante o percurso na academia. É o fruto de um trabalho moldado de escolhas, de disciplinas curriculares formativas, dos diálogos com autores, da ambiência acadêmica, dos frutos das leituras, do local de onde falamos, das experiências culturais, das relações de amizades construídas, das conversas e trocas de experiências. É um trabalho construído na pluralidade das prosas, das visitas em arquivos e das memórias. Assim, este momento para mim, tem um caráter todo significativo. É o meu momento de ser *GRATA* a tantas pessoas especiais que, com carinho e respeito, me ajudaram a tornar esse momento uma agradável realidade. Deixo aqui o registro da minha gratidão, nos versos, a;

Todos que acreditaram na filha de uma professora/trabalhadora/migrante do interior do Estado de Rondônia, que teve a oportunidade de continuar estudando e a realizar um sonho que antes parecia ser tão distante.

Minha mãe Sônia, por todos os ensinamentos, carinho e atenção que sempre dedicou a mim. Mesmo com a distância não deixou de me incentivar, me acolher nos momentos difíceis, com doces palavras acolhedoras e nas orientações. Nos dias presentes, os doces beijos e os calorosos abraços. Sou grata a Deus por ter me feito sua filha!

Sou grata ao meu amado companheiro, Valdomiro, que a todo momento esteve e está ao meu lado. Por me amparar e me dar carinho em todos os momentos. Além de companheiro, um amigo que compreendeu meus momentos de ausência, sempre me representando e me proporcionando alcançar esse sonho possível. Fruto de nosso amor, tivemos a oportunidade de sermos pais de nossos lindos filhos Colyn Mateus e Ana Caroliny, a quem sou eternamente grata, tão pequenos na idade e grandes na consciência. Conscientemente, sempre me apoiaram e compreenderam minha ausência, me envolvendo com carinho. A eles, gratidão pelo aconchego e carinho que enche o meu coração e me revigora a vida!

Ao meu professor e orientador Dr. Alceu Zoia, um querido, que me acolheu no momento em que eu mais precisava. Não regou atenção e dedicação na concretização dessa pesquisa. Um profissional de muito respeito, competência e cordialidade. Com um sorriso largo no rosto se mostrava, sempre, muito paciente diante das minhas dúvidas e angústias. Sou eternamente

grata pela confiança e respeito com que tratou a mim e a pesquisa. A você, professor, deixo minha admiração e gratidão por estar comigo nessa caminhada de construção/desconstrução. Meu amigo/orientador como é bom tê-lo conhecido!

Minha irmã/amiga, Kelly, pelo carinho, ajuda com as crianças, respeito, pelas brincadeiras que me descontraíam em momentos tensos. Por ser uma companheira em todos os momentos e não me deixar desanimar. Por ser essa pessoa meiga e amiga que sempre está ao meu lado. Ao meu irmão/amigo Alex e família, por ser luz em minha vida!

Familiares por parte do meu companheiro, sogra Maria Luzia, sogro Antônio e cunhada Diordete. Eternos agradecimentos, por me socorrerem quando eu não podia estar presente.

Amiga, companheira Daiane que sempre me incentivou na concretude desse sonho. Corremos juntas em busca da realização desse sonho, que era o mestrado. Lidamos com as diversidades, com as carências, com as ausências de nossos familiares, com as tortuosas e desgastantes viagens, com as risadas, perigos, aventuras de moto, com as brigas, choros e o perdão. Foram explosões de sentimentos e aprendizados que nos fizeram amadurecer e crescer. Aprendemos que a amizade vale mais do que qualquer conhecimento científico e, principalmente, conseguimos colocar isso em prática. Agradeço a Deus por ter me agraciado com uma amizade tão maravilhosa quanto essa!

Querida, amiga e professora, Josiane Rohden que antes de sonhar, já me incentivava dizendo: -Você tem que fazer um mestrado! Sou eternamente grata por ser essa pessoa amiga e companheira, com quem que podemos nos dividir nas alegrias, nas tristezas e vitórias. Sou grata por ter me apresentado a linha de pesquisa de História em Educação, por ter contribuído na concretização desse projeto e na realização desse sonho, sonhando antes de mim. Deus me deu luz com a sua presença em minha vida!

Ao Meu pai *in memoriam*: onde habitava o sentimento de ausência consegui transformar em jardins. Sou grata porque sem ti eu também não existiria e talvez nunca conseguisse chegar perto do ser humano que sou hoje. As dificuldades da vida me fizeram florir!

Aos professores do Departamento de Ciências da Educação (DACIE), campus de Vilhena da Universidade Federal de Rondônia, *campi* de Vilhena do Departamento de Ciências da Educação (DACIE), por sempre me acolherem com tanto carinho e respeito. A Todos os professores que me receberam com cuidados e que tive a oportunidade de cursar as disciplinas no mestrado – PPGedu/UNEMAT/Cáceres: Dr<sup>a</sup>. Heloísa Salles Gentil, Dr. Odimar João Peripolli, Dr<sup>a</sup>. Lóriége Pessoa Bittencourt, Dr. Alceu Zoia, Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, Dr. Irton Misanesi, Dr<sup>a</sup>. Maria do Horto Salles Gentil, Dr<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado e Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado coordenadora do programa. Aos Meus colegas do

mestrado, que amei conhecer: Maria Cláudia, Edileuza, Elina, Emanuel, Laécio, Daiane, Karina, Samara, Nilson, Tatiane, Waldemir, Wallace, Ana Paula, Krys, Kássia, Márcia, Lucinalda, Everaldo, Ester, Rafaello e Eva.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de financiamento à pesquisa, que me permitiu dedicar à essa pesquisa e aos estudos.

Aos profissionais do mestrado de Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu), em especial ao secretário administrativo meu amigo do coração, Jônatas Santiago, pela atenção e cordialidade. Sempre atendendo e recepcionando a todos com muito respeito, dedicação e carinho. Deixo minha eterna satisfação em conhecê-lo e levo na memória os aprendizados que me proporcionou. A Todos os servidores em geral, limpeza, guardas e outros, sem vocês todo esse percurso seria impossível de ser trilhado.

À Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT que nos acolheu com respeito.

Ao Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo, em especial gestora Profª. Esp. Thaty Batista Ueda, sempre muito atenciosa e prestativa.

A todos os professores participantes da pesquisa, alunos e amigos que me permitiram entrar na intimidade de suas lembranças e compor a pesquisa que me coloquei a realizar.

Sou Grata à banca de defesa: Professora Dra. Elizabeth Madureira Siqueira, que gentilmente aceitou o pedido de composição da banca e apontou contribuições valiosíssimas. Sou muito grata por, gentilmente, me acolher e acolher a pesquisa. Ao Professor Dr. Odimar João Peripolli, um amigo de alma que o mestrado me agraciou. Gratidão pelos ensinamentos e pelas orientações que foram primordiais para a concretização desse trabalho.

A Todos que antecederam a nós, deixo meus agradecimentos e sentimentos.

A Deus, que me possibilitou toda essa trajetória de sabores, saberes e conhecimentos. Por me manter com o coração humilde a fim de aprender e me refazer, enquanto ser humano.

Minha eterna *GRATIDÃO e RESPEITO*... A todos que construí afeto e jamais se apagarão de minha memória!

Deixo em poema o que talvez eu não tenha conseguido expressar:

*Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós* (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 26).



[...]

Este livro foi escrito  
Por uma mulher  
que fez a escala da  
Montanha da vida  
Removendo pedras  
E plantando flores.

Este livro:  
Versos... Não  
Poesia... Não.

Um modo diferente de contar velhas estórias.  
(Cora Carolina)

## RESUMO

A presente pesquisa dissertativa tem por objetivo investigar a formação educacional escolar de Vilhena/RO, entre o período de 1960-1980, notadamente a implementação da Escola Wilson Camargo, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s). Contando com investigações no campo da historiografia, buscamos refletir sobre o início da educação, em delimitação de um período, que se constitui no ano de 1960, por ser reconhecida a abertura e funcionamento da escola, até 1980, período marcado por grandes influências militares e mudanças constitucionais no Território Federal de Rondônia. O estudo contou com o apoio de Bosi (2015); Certeau (2012); Le Goff (2013) e vários outros autores em discussão, que nos permitiram pensar sobre a educação escolar e sobre discussões relacionadas às práticas escolares concretizadas no interior das salas de aula. Para compreender tais fenômenos, contamos com a metodologia e as perquirições acerca da História Oral, Memória e a abordagem qualitativa com estudos históricos, analíticos e documentais de acervos escolares, acervos particulares e acervos paroquiais. O instrumento de coleta de dados foi através de entrevistas realizadas com ex-professores e ex-alunos que viveram a dinâmica do período delineado e que, hoje, narram as experiências individuais e coletivas daqueles que regeram os fatos e podem nos apresentar uma visão do acontecido. Recolhemos, cuidadosamente, os relatos orais e percebemos uma educação institucionalizada na precariedade e no abandono. Assim, podemos concluir dizendo que, a implementação da educação estava diretamente ligada ao pleno processo de colonização e desenvolvimento da cidade de Vilhena, sendo a escola a principal referência de formação para a sociedade. Portanto, esse panorama, ainda que sucinto, do contexto político-educacional da época, nos fornece uma moldura sobre os reais desafios enfrentados pela sociedade e como esse ainda tem sido um viés de luta pela mesma. Contudo, os diferentes modos de fazer “educação”, apresentados, são as diversas maneiras de representação da escolarização da infância constituída na cultura escolar do, hoje, denominado Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo, primeiro estabelecimento formal de educação da cidade de Vilhena/RO.

**Palavras-Chave:** História da Educação. Memória. Escola. Vilhena/RO. Migração.

## ABSTRACT

The present dissertative research has as objective to investigate the educational formation in Vilhena/RO, between the period of 1960-1980, notably the implementation of the school Wilson Camargo, the first educational establishment whose educational practices served children. Counting on investigations in the historiography field, seeking to reflect about the beginning of education in delimitation of a period that is constituted in 1960 due to it being recognized as the opening and functioning of the school system, until 1980, a period that is marked by great military influences and constitutional changes in the Federal Territory of Rondônia. The study found that with the support of Bosi (2015); Certeau (2012); Le Goff (2013) and various other authors in discussion, that permitted us to think about education and discussions related to the educational practices done inside classrooms. To comprehend such phenomena we count on methodology and the perquisitions regarding to Oral History, Memory and the qualitative approach on historic, analytic and documentary studies of school collections, private collections and paroquial collections. The data obtaining instrument was through interviews done with former teachers and former students that lived the dynamic of the delineated period and that today narrates the individual and collective experiences of those who generate the facts and can present to us the vision of what has happened. We carefully collected the oral reports and noticed an education institutionalized in the precariousness and abandonment. Thus, we can conclude by saying that the implementation of education was directly collected to the plain process of the colonization and development of Vilhena, it being the main referential formational school of the society. Therefore, this panorama although succinct, of the political-educational of the epoch provides a mould of the real challenges faced by society and how this has still been a bias struggle for the same. Overall, the different ways of doing "education" presented are the diverse manners of representation of children schooling constituted in the education culture of the today denominated Educational State Institute Wilson Camargo, the first formal establish of education in the city of Vilhena/RO.

**KeyWords:** History of education. Memory. School. Vilhena/RO. Migration.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AID - Agency for International Development

BEC - Batalhão de Engenharia e Construção

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CC - Camargo Corrêa S/A

CCBE - Companhia Construtora Brasileira

CENAFOR- Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CERON - Central de Energia Elétrica de Rondônia

CETEAM- Centro de Educação Técnica da Amazônia

CIB - Companhia Industrial Brasileira

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CLTEMTA - Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DIP - Departamento de Imprensa e Propagandas

FAB - Força Aérea Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MIS - Museu da Imagem do Som

MT - Mato Grosso

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIC - Programa Integrado de Colonização

PIN - Programa de Integração Nacional

RO - Rondônia

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

VHA - Vilhena

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Descrição dos professores entrevistados da Escola Wilson Camargo .....	102
--	-----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa do Brasil: localização de Rondônia.....	59
<b>Figura 2</b> - Localização do município de Vilhena/RO as margens da BR-364.....	60
<b>Figura 3</b> - Decreto de criação da Escola Isolada Wilson Camargo, 10 de agosto de 1960.....	88
<b>Figura 4</b> - Requerimento de matrícula da Escola Isolada Wilson Camargo, 1977.....	91
<b>Figura 5</b> - Prova aplicada aos alunos da 3ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 70.....	132
<b>Figura 6</b> - Boletim escolar utilizado para avaliação de 1ª a 5ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 60.....	133
<b>Figura 7</b> - Boletim escolar utilizado para avaliação de 6ª a 8ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 70.....	135

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> - Primeiras Casas de Vilhena/RO em 1960.....	48
<b>Fotografia 2</b> - Escola de Vilhena: “Wilson Camargo”, 1970.....	77
<b>Fotografia 3</b> - Primeira escola de Vilhena “Escola Rural Wilson Camargo” .....	85
<b>Fotografia 4</b> - Comunidade formada na Gleba Padronal, 1970 .....	99
<b>Fotografia 5</b> - Curso de corte e costura para as adolescentes/ mulheres, década de 1970....	100
<b>Fotografia 6</b> - Curso de corte e costura/riscos, desenhos e medição, década de 1970 .....	100
<b>Fotografia 7</b> - Crianças/alunos em momento de lazer no Rio Pires de Sá, 1970 .....	115
<b>Fotografia 8</b> - Apresentação cultural da Escola Wilson Camargo, 1960.....	117
<b>Fotografia 9</b> - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 60.....	144
<b>Fotografia 10</b> - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 70.....	144
<b>Fotografia 11</b> - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 80.....	145

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição das disciplinas 1 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> séries do 1 <sup>o</sup> Grau da Escola Wilson Camargo ano 1960-1970 .....	93
<b>Tabela 2</b> - Domínio das áreas do programa 1 <sup>a</sup> a 5 <sup>a</sup> série do 1 <sup>o</sup> grau .....	134
<b>Tabela 3</b> - Domínio das áreas do programa 6 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série do 1 <sup>o</sup> grau .....	136

## SUMÁRIO

<b>1 AS PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM “LEMBRAR E (RE)CONSTRUIR”</b> .....	<b>20</b>
<b>2 TECENDO OS FIOS INICIAIS DA PESQUISA: PORQUE TUDO TEM UM COMEÇO</b> .....	<b>48</b>
2.1 Coser: juntando os retalhos da pesquisa .....	49
2.2 Reflexões acerca da História Oral e Memória.....	54
2.3 Lócus da pesquisa: ocupações e contradições.....	58
2.4 Vilhena: uma cidade de migrantes.....	63
2.5 Em busca da terra prometida: a abertura da rodovia 029 atual BR-364.....	66
2.5.1 No início, Vilhena: “ <i>faltava tudo, mas era a terra tão sonhada!</i> ” .....	66
<b>3 AS FACES DA ESCOLARIZAÇÃO DE VILHENA (1960-1980)</b> .....	<b>77</b>
3.1 As representações da educação brasileira (1960-1980): do auge ao declínio .....	78
3.2 Recompondo os contos: a primeira escola de Vilhena/RO .....	82
3.4 Quem eram os professores? “ <i>Eu não era ninguém, fui ser professora</i> ” .....	101
3.5 O perfil dos alunos da pequena escolinha.....	108
<b>4 A CULTURA, AS RELAÇÕES, OS SABERES, E AS PRÁTICAS ESCOLARES: A IDENTIDADE DA ESCOLA WILSON CAMARGO (1960-1980)</b> .....	<b>117</b>
4.1 A arte, a cultura e os segredos: a escola como objeto de pesquisa.....	119
4.2 Memórias das práticas escolares: a arte de ensinar e a arte de inventar “ <i>era jeito de mãe</i> ” .....	125
4.3 “ <i>Chegou a hora de cheira a parede!</i> ”: os castigos e as punições .....	139
4.4 O tempo, a forma, a substância, a memória: “ <i>A gente aprendia e ensinava a ter amor à pátria!</i> ” .....	141
4.5 Da partilha do “ <i>pão</i> ” a merenda escolar .....	147
4.6 Era preciso abandonar as velhas roupas .....	150
<b>5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS SEM PONTO FINAL, POIS TRAÇOS NOVOS AFLORAM</b> .....	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>157</b>

**APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA)..... 163**

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ..... 165**

## 1 AS PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM “LEMBRAR E (RE)CONSTRUIR”

Na maior parte das vezes,  
Lembrar não é reviver, mas  
Refazer,  
Reconstruir,  
Repensar,  
Com imagens e ideias de hoje,  
As experiências do passado.  
(ECLÉA BOSI)

As primeiras palavras de abertura dessa pesquisa, as de Cora Carolina proporcionaram-me pensar sobre o que me propus a pesquisar. Não eram versos, não era poesia, era como tão bem colocou a autora, “um modo diferente de contar velhas estórias” (CORALINA, 1983, p. 3). O meu desejo incontável era escutar a voz, de refazer, reconstruir, repensar, reescrever uma história composta por tantos sonhos, lutas, derrotas, vitórias, gentes, mãos. De um modo diferente!

A minha caminhada na pesquisa começou desde a graduação, quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Federal de Rondônia, no município de Vilhena, com um projeto desenvolvido pela Professora Josiane Brolo Rohden. Redescoberta por esta professora, que me apresentou a linha de pesquisa de História em Educação, pude me reavivar na caminhada acadêmica.

Ao ingressar no mestrado, foi possível dar continuidade a algo que havia iniciado na graduação. Acolhida com muita afeição pelo meu orientador, que não moveu traços para que essa pesquisa fosse modificada, pelo contrário, acrescentou-me conhecimentos e autores para torná-la ainda mais significativa.

Essa pesquisa passou, simbolicamente, a parecer uma colcha tecida minuciosamente que ganhava proporções cada vez maiores. Era como se Bosi (2015); Thompson (2002); Le Goff (2013); Certeau (2012) me ensinassem a tecê-la cuidadosamente.

Na realização da leitura das obras desses autores, que se tornaram meus companheiros, fez-me recordar das histórias contadas por minha mãe. Eu ficava por horas a escutar a voz que narrava as memórias das incansáveis lutas por direito à educação. Hoje, mais madura, consigo perceber que minha mãe, em suas narrações, queria que as experiências do passado fossem, por mim, de alguma forma, reconstruídas. Repensadas.

Assim, foram vários os motivos que me aproximaram dessa pesquisa. O fato de reviver a história de vida de minha mãe fez me posicionar frente a um mundo que eu já pertencia. Buscar em minhas raízes enquanto filha de migrantes, de professora, de

marceneiro, trabalhadores pobres que, à procura de um lugar para criar os filhos, migraram para Rondônia, com sonhos de colonizar os chamados “espaços vazios<sup>1</sup>”.

Nas décadas de 1960-1980, a região norte do Brasil foi alvo de uma proporção elevada de migração que chegou a estimativa de cerca “600 mil pessoas” (CUNHA, 2015, p. 01). A migração para a região foi marcada por três grandes fenômenos, sendo o primeiro, a extração da borracha, da cassiterita e do ouro; o segundo a abertura das estradas para passagem das linhas telegráficas, e o terceiro foi a movimentação migratória, provocada por anúncios e propagandas governamentais de terras férteis e sua distribuição.

As chamadas publicitárias, organizadas pelo poder capitalista, eram um dos principais responsáveis pela movimentação da migração, causando uma proporção acelerada de crescimento dos vilarejos, o que gerava conflitos do tipo: faltas de moradia, estrutura, saúde e escola. As muitas propagandas alimentavam o sonho da terra própria, apontando um caminho para condições melhores de criação dos filhos e até mesmo de subsistência, como é o exemplo do meu próprio avô e pai. Esses serviram de cobaia para as camufladas estratégias governamentais, cujo interesse era povoar a região norte do país para a extração e integração das terras que poderiam ser ocupadas por países vizinhos e também para abastecer com grãos as industrializações e exportações, que movimentavam os cofres públicos.

Assim, Cunha (2015 p. 05) evidência que o *slogan* utilizado “Amazônia seria uma terra sem gente para gente sem terra”, não passava de um discurso ideológico, projetado pelas mídias, sob orientação de estratégias governamentais de ocupação. Diversos estudos antropológicos já foram realizados comprovando que as terras tinham pertencimento às tribos indígenas que viviam no interior das matas nativas. No livro de Edgard Roquette-Pinto<sup>2</sup>, um estudioso que percorreu as terras da região norte, em período de colonização, retrata em sua obra intitulada como *Rondônia: Anthropologia-Ethnographia*, sobre as diversas etnias que viviam na região, comprovando a existência de famílias e grupos desse grupo étnico.

Os anúncios publicitários impulsionaram a colonização desenfreada durante as décadas de 1960 até 1970 para Rondônia. Os conflitos de classe se estabeleceram na

---

<sup>1</sup> De acordo com Peripolli (2009, p. 57), “[...] era a filosofia implantada pela Escola Superior de Guerra, criada em 1949, com a finalidade de elaborar uma Doutrina de segurança Nacional. Como, de fato, foi implantada, mais tarde, pelo militares, após o golpe de 1964”.

<sup>2</sup> Edgard Roquette Pinto foi um médico e cientista social, nas áreas da Antropologia, Etnografia e Arqueologia. Estudioso das regiões do interior do Brasil, chegou a dirigir o Museu Nacional, uma das mais importantes instituições dedicadas aos estudos Antropológicos. Pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e escreveu diversas obras de relevância para o Brasil. Como médico, desenvolveu as primeiras pesquisas referentes à microbiologia, quando isolou o vírus da Tuberculose. No ano de 1912, viajou pelo interior do Brasil, desenvolvendo estudos sobre Mato Grosso e Rondônia. Participou ativamente dos trabalhos científicos da comissão Rondon.

sociedade, os ditames do capitalismo passaram a operar estabelecendo uma hierarquia, como uma torre, em que a ponta era ocupada pelo poder dos grandes latifundiários, e as bases pelo trabalho escravo, fosse de colonos, indígenas, ribeirinhos ou migrantes. Causando um rompimento da cultura local e indígena da própria região, abriram espaços para uma cultura ideologicamente dominante e capitalista.

Devido à falta de organização do pequeno vilarejo que se formava, as pragas e as doenças passaram a atormentar a população, aliada às péssimas condições de acesso ao minério, o que tornou cada vez mais difícil a vida dos colonos, ribeirinhos e indígenas. A escassez de alimento, as péssimas condições de trabalho, de habitação, a falta de escolarização desestimulavam os migrantes. No decorrer dos anos, o ouro e a cassiterita, que eram os principais produtos da região, encontrados no Rio Madeira e seus afluentes, tornaram-se cada vez mais escassos. Assim, os migrantes passam a buscar outras maneiras de sobrevivência e o setor garimpeiro passou a ser inexpressivo no território. Com as chamadas publicitárias, para fazer da região uma potência agrícola, a agricultura sucede os garimpos e passa a ser projetada como cenário nacional. Podemos dizer aqui, que, novamente, todo o cenário da região é modificado e as matas deram lugar aos campos.

Desse modo, no que se refere à migração da região norte, grandes foram os fluxos migratórios saindo do Centro Oeste do Paraná para região, acreditando ser possível fazer uma expressiva “Fronteira Agrícola Norte” (BAENINGER; CUNHA, 2008, p. 09). Para a permanência e chamada dos migrantes, o Governo Federal começa a fazer investimentos através de seus órgãos deliberativos. Esses migrantes foram ocupando terras e se aglomerando em pequenos povoados. As ocupações não foram nem cordiais, nem pacíficas e o uso da força foi primordial e os índios que habitavam nas regiões, foram aos poucos sendo afastados, mortos ou excluídos de suas ocupações.

Cabe aqui pensar, que essa ideologia dominante foi reproduzida em diversos espaços, a contar na organização dos vilarejos. As famílias pobres tinham que lutar para a aquisição de estabelecimentos de ensino, enquanto os grandes latifundiários sustentavam a educação dos filhos nas grandes capitais do país.

Para Cambi (1999, p. 30), deve haver uma conscientização da sociedade atual sobre a história, das negligências e das lutas. Do contrário, estamos silenciando e direcionando o espaço a uma sociedade homogênea, pois - estaremos ignorando as condições histórico-sociais do passado que caracterizaram sua aparência na contemporaneidade. Portanto, reconhecer a história da conflituosa relação cultural é indispensável, é esse o caminho “doador das fontes” e das reflexões do estado atual de nossa sociedade.

Ao transitar superficialmente pela história da migração do povo brasileiro para Rondônia, nos<sup>3</sup> deparamos com uma gama de questões e fenômenos marcados por negligência e precariedade que colocaram a população em situação de vulnerabilidade social.

A expansão inadequada dos espaços, a mercantilização, a industrialização a concentração de terras extinguiu os pequenos agricultores, ribeirinhos, indígenas, ocasionando a desterritorialização de diversas famílias, que passaram a migrar para outros espaços da região norte, ou até mesmo voltar à cidade de origem.

É, portanto, nesse sentido que vão surgindo as comunidades, as lutas, os conflitos de interesses, as relações culturais que dão origem às organizações sociais, resultando na dialética da história. Mesmo com a leva de conflitos, a sociedade evoluiu e transformou aquele espaço hostil em pequenos vilarejos que passaram a necessitar de cuidados com a saúde, com a escolarização e com a comercialização de alimentos. Para Sirgado (2000, p. 51), “a evolução das capacidades do homem permite que ele transforme a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite o homem transformar seu próprio modo de ser”.

Com a ausência do poder público em atender às necessidades da população e sem condições para o cultivo da terra, os migrantes passaram a ocupar e formar pequenas vilas a beira da BR-029, criando uma estrutura mínima de sobrevivência. Podemos, assim, pensar num movimento em que o homem modificou não só o espaço ao qual estava inserido ou ocupando, mas transformava a si mesmo, desafiava a natureza com a força do trabalho buscando a sua própria sobrevivência.

Objetivando nossa pesquisa, delimitamos como lócus a cidade de Vilhena, lugar de onde falo, e que fazia parte do então Território Federal de Rondônia. Afunilamos nosso olhar a pensar na necessidade de escolarização que surgiu diante dos percalços sociais de uma região, que não oferecia nenhum tipo de assistência às famílias migrantes que chegavam durante o período delineado e que também amargava os problemas enfrentados pela sociedade que se constituía junto a educação, com a falta de garantias mínimas de sobrevivência.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou investigar a formação educacional escolar de Vilhena/RO, entre o período de 1960-1980, notadamente a implementação da Escola “Wilson Camargo”, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s).

---

<sup>3</sup> Utilizei na escrita dessa pesquisa alguns trechos da primeira pessoa do plural tomando como referência a equipe que desenvolveu e por acreditar que um trabalho científico é construído por muitas mãos a contar do ingresso no programa de mestrado: orientador Alceu Zoia e a autora Helen Arantes Martins.

Podemos evidenciar no decorrer da pesquisa empírica que a educação das crianças dos colonos acontecia nas próprias casas, as mães que tinham o domínio da leitura e escrita ensinavam os filhos. A empreiteira Camargo Corrêa S/A, chegou ao pequeno vilarejo, como era conhecida a região, para contribuir na abertura das ruas e estradas, além da missão de construir uma pista de avião para que o isolamento fosse, de alguma forma, rompido e servisse de apoio para construção da rodovia que ligaria Brasília ao Acre. O responsável pela empreiteira e construtora, conhecido como Sebastião Camargo, fundou a primeira “Escola rural Wilson Camargo”, com a intenção de atender aos filhos dos trabalhadores da empresa, dos ribeirinhos e para os filhos dos indígenas que serviam de escravos e mão de obra para a abertura da estrada.

Com o crescimento demográfico, os espaços, que antes eram tidos como rurais, foram sendo urbanizados e a concentração de moradias transformou o cenário de campo em pequenos vilarejos.

No decorrer 1960, com a abertura das estradas e a intensificação da migração a direção das aulas da simples escolinha foi assumida pela primeira vez por uma professora que atendia pelo nome de Dona Esmeralda. Com a chegada de migrantes, outra professora que também contribuiu de forma significativa foi a professora Noêmia Barros Pereira. Responsável pela educação, ela tomou a iniciativa de organizar os migrantes que chegavam e que eram alfabetizados, em outras palavras, tinham o conhecimento dos códigos, ou podemos ainda dizer, formação escolar. Esses poderiam ocupar a função de professores leigos<sup>4</sup>, com o apoio de algumas formações dos padres salesianos.

Segundo infere-se em pesquisas realizadas, vê-se, que houve reivindicações de melhores condições de atendimento aos alunos por parte do movimento organizado pela professora. Como fruto dessas reivindicações, resultaram na movimentação do decreto de autorização e construção de uma nova escola. Já que a antiga escola possuía características um tanto precárias, em decorrência dos fatores de degradação do tempo e por não comportar a quantidade expressiva de alunos.

Partindo de todos esses percursos e percalços e com intuito de reconstruir parte da história social da educação da cidade de Vilhena, destaco as memórias dos sujeitos que não se fariam ouvir sem essa pesquisa.

---

<sup>4</sup> Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. Para maiores informações visitar a obra: MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Autores associados, 2003.

Para caminhar comigo nessa trajetória andarilha<sup>5</sup>, convidei alguns professores e alunos que fazem e fizeram parte da história educacional da região, que construíram escolas, praticaram o ensino, afirmaram e desafirmaram, tantas vezes teorias sempre mudando e elaborando novos caminhos.

Vale ainda mencionar que essa pesquisa busca perceber, como se compunham as práticas educativas que se destinavam a educar. Também proporciona pensar as crianças como produtoras de uma cultura, mesmo que o meio seja composto de tradições migrantes ou reflexos vindos de igrejas, famílias, escolas, dentre outros. De modo peculiar, a pesquisa também destacará os processos formativos das crianças, a estrutura física da escola, a formação, o recreio, as relações e o cotidiano destacando os fatos como significantes para a construção de uma identidade e cultura local.

Esta pesquisa carrega um grande legado para a região, por possibilitar a apresentação de muitos sujeitos que não tiveram suas histórias contadas pela História Oficial e que não aparecem em livros didáticos, mas que tiveram grandes contribuições para com a História da Educação. E ainda merece destaque por, contemplar estudos sobre a história da educação de Vilhena-RO, ainda não conhecida por muitos cidadãos vilhenenses.

Faz-se necessário pontuar que a História do município é reunida e contada em torno dos membros da Comissão Rondon. Estes estavam ligados à abertura das linhas telegráficas e foi a partir daí que a cidade iniciou o povoamento. Pretendemos contar a história, não de um olhar macro como nos é apresentado, mas, a partir das memórias daqueles que estiveram dentro dela e passaram por ela. É, portanto, romper com uma verdade legitimada. Quando vamos ao encontro do outro, quando temos a possibilidade de investigar a organização de uma sociedade sob outra lente, percebemos sujeitos que aprenderam, se empoderaram e conseguiram, mesmo com ausências, formar espaços de convivência e desenvolvimento.

Os testemunhos vivos dos agentes históricos são uma das fontes do nosso conhecimento histórico, ou seja, é deles que brota e é neles que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. Tais fontes, precisamos compreender dada a finitude do gênero humano, podem desaparecer caso não sejam registradas. Essa extinção causa um empobrecimento à humanidade e à história, pois proporciona grande prejuízo para a memória coletiva e para a identidade de uma nação.

Parece haver, no entanto, no imaginário social, forte desconfiança, e mesmo um desprestígio, em relação à preservação da memória. Há quem olhe para o passado e o conceba

---

<sup>5</sup> Termos utilizados nas obras poéticas de Manoel de Barros. Para maiores leituras visitar a obra BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

como sinônimo de saudosismo, ou como atitude tipicamente reacionária, sob a égide do discurso de que é para o futuro que se deve olhar.

Como lembra Le Goff (2013, p. 14), "as sociedades ocidentais passaram a redirecionar a sua visão de mundo, antes orientada para a 'grandeza' e a 'majestade' do passado, transferindo seu foco de atenção para o 'futuro', para o 'progresso'". No Brasil, essa perspectiva ganhou uma totalidade avassaladora.

Sob esta ótica, entendemos que o registro da memória individual pode contribuir, substancialmente, para a recuperação e preservação da memória coletiva e dos legados que a ela compete. Nesta direção, constatamos muitas investigações com alusão às "histórias orais" e às "memórias de velhos" difundindo-se no Brasil (BOSI, 2015; MEIHY, 2002).

Por essa razão, ou, mais especificamente com o propósito de dar visibilidade aos sujeitos que participaram, educaram e contribuíram na construção educacional em Vilhena, ou, em outras palavras, formaram e educaram no interior da Escola Wilson Camargo, que compõem a história encarnada, resistente às marcas do tempo, lançamo-nos nesta investigação.

Assegura-se, assim, nos limites de nossa proposta, que o tempo, com sua marcha inexorável, não destruirá a memória individual dos sujeitos, nem impossibilitará descrever e narrar a memória coletiva ou, por assim dizer, a memória educacional em seu amplo sentido. Portanto, como afirma Freitas (2006), "recordar é revisitar integralmente o passado".

As narrações, nessa pesquisa, se entrecruzam, formando uma teia. São vários contornos e formas em que a pesquisadora recolheu cada expressão, sentido, olhar, emoção, piscadelas enfim, juntam-se "até formar a reinterpretação do passado", como tão bem menciona Thompson (2002, p. 30).

Inspirados em Bosi (2015, p. 30), conseguimos compreender que a veracidade do narrador não era a essência nesta pesquisa, com toda certeza os esquecimentos, os erros, os gaguejos eram menos nocivos do que a "omissão das histórias oficiais", que percorrem muitos espaços públicos. O pólen estava no que foi lembrado, no que foi acordado para que se pudessem compor os modos de lembrar e contar.

O desafio dessa pesquisa foi provocar um vínculo de amizade e confiança entre sujeitos da pesquisa<sup>6</sup> e a pesquisadora. O mundo rememorado, narrado, que estava sendo oferecido à pesquisadora, necessitava ser penetrado e necessitava também de um amadurecimento, pois quem estava para receber, também precisava existir. Os momentos de

---

<sup>6</sup> No decorrer da pesquisa optamos por essa expressão a considerar o resgate do indivíduo como sujeito no processo histórico.

experiência com minha mãe foram primordiais, pois suas histórias e recordações afluíam as cápsulas que eram rompidas e o pólen pairava.

Para Le Goff (2013), a história parece movimentar-se em uma relação contínua de diálogo entre um passado e um presente, e ou um presente e um passado que, em geral, não carrega neutralidade, tem sempre uma característica ou olhar crítico. O autor ainda menciona que se percebe nos dias atuais o interesse de diversos historiadores sobre a relação entre a história e a memória de personagens que estiveram presentes no momento histórico. Diz ainda que a história começou a partir de relatos, narrações desde o nascimento na sociedade ocidental: “Heródoto, no século V a. C. seria, senão o primeiro historiador se pelo menos o “pai da história”, portanto podemos dizer que a história começou por relatos tipo “eu vi, senti”” (p. 15). “Esse aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica” (p. 11).

As ideias registradas pelo autor são claras em dizer que a história sempre teve apoio nas memórias. Assim como os dias passam os conhecimentos científicos vão sendo modificados também, porém, a ciência sempre deixa rastros e registros, avançam e retrocedem aperfeiçoam-se sempre, ora buscam modificar, ora compreender o espaço social.

Os significados que emergem a tessitura dessa pesquisa e da pesquisadora constituem o orgulho de dizer que sou parte desse cenário, filha de professora migrante que se constituiu docente nos espaços escolares. Minha família também percorreu os caminhos da colonização com os desejos e anseios de outros que por estes espaços deixaram histórias. Migrantes a procura de uma “vida melhor”, de moradia, de um espaço para plantar, enfim, de subsistência. Para viver, nos abrigamos nas terras rondonienses, essa que amamos, modificamos, preparamos “amáciamos<sup>7</sup>” essa que nos proporcionou o alimento que da vida, através da força do trabalho.

Desse modo, considerando os caminhos investigativos da pesquisa, quero lhes contar por onde caminhei, a começar, descrevendo sobre a ponta desse fio, iniciando com as narrativas das professoras:

*Meus alunos eram muito bons, eu tinha amor à profissão, eu tinha doação, dar aula é doação! É fazer com muito amor e com muito carinho, meus alunos aprendiam muito bem comigo eu tinha compromisso com os meus alunos. Eu aprendi muito (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

Segundo a professora Argemira;

---

<sup>7</sup> Termo utilizado no título da dissertação de mestrado PERIPOLLI, João Odimar. (2002). Para maiores leituras verificar citação completa da pesquisa nas referências dessa pesquisa.

*Se fosse para mim resumir uma única palavra o que a escola significou para mim significou o respeito, a responsabilidade, o amor, tudo! Hoje eu tenho um amor pelos meus alunos. Nossa! Quando eu vejo eles meu coração se alegra. Aprendi amar ser professora (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/17).*

Vale, diante das narrativas, afirmar as palavras de Mészáros (2008, p. 97, grifo do autor) ao mencionar que:

O envolvimento ativo do indivíduo nas mudanças societárias pode ser identificado como interação social no melhor sentido do termo. Uma *interação social* plena de significado, fundada na *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos sociais e sua sociedade.

Podemos evidenciar nesse cenário que existe uma relação constante de formação no perfil do professor, através da prática. Na leitura de Bitencourt (2017, p. 81, grifo do autor); caracteriza que “um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. O processo de formação pode ser considerado a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa”.

Assim, também vou me constituindo através desse processo formativo, pois segundo Bosi (2015), quando temos contato ou realizamos uma pesquisa, constrói-se também um pesquisador. Estamos em uma constante mudança, as interações nos permitem construir maneiras diferentes de se relacionar com o mundo ou até mesmo agir com ele, ou seja, vamos nos transformando e constituindo uma identidade. Assim, vou me construindo enquanto pesquisadora, moldando-me e moldando a pesquisa, em uma relação constante de construção e desconstrução.

Durante a realização desse trabalho me construí não só pesquisadora, mas como ser humano melhor, a cada passo que eu me dedicava na consolidação dessa pesquisa. As narrativas lembradas das professoras me permitiram compreender as palavras de Bosi (2015, p. 60): “Ao lembrar o passado ele não está descansado, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida”. Assim, pude perceber que essa construção aconteceu também com as professoras ao ter o contato com o ato concreto de educar. Aprenderam a ser professoras, modificando e significando as experiências vividas e posteriormente construídas.

Nessa parte introdutória, me preocupei em apresentar a trajetória e os detalhes da pesquisa por acreditar nas palavras de Bosi (1977), e Thompson (2002), ao mencionar que a trajetória da pesquisa são fatos significativos para um pesquisador.

Mas quem são os sujeitos entrevistados da pesquisa? Quais os critérios que utilizamos? De que forma foram chamados para atuar na docência? Na fala dos diferentes

professores, bastava “ler e escrever para ser um professor”. Como veremos no decorrer do texto.

Tínhamos em mente que os entrevistados da pesquisa seriam alguns professores e alunos e a real dificuldade era localizar esses sujeitos, saber se os professores ainda estavam a desfrutar do sopro da vida, se estavam na cidade e, concomitantemente, o mesmo se direcionava aos alunos.

Aparentemente parece ser uma pergunta fácil de fazer, porém para chegar aos sujeitos da pesquisa trilhamos um longo percurso para conseguir montar uma rede de depoentes<sup>8</sup>. Esses sujeitos assumem a posição de protagonistas dessa pesquisa. É partir de suas narrativas que constituímos os documentos concretos que alimentam essa pesquisa.

Convidamos para tecer conosco essa pesquisa os professores e alunos que fizeram parte do processo migratório de Vilhena, no período delimitado de 1960-1980. Professores leigos que assumiram a função de docente e construíram caminhos para ensinar e maneiras próprias para contribuir com a educação de um espaço que ainda se constituía.

As narrações rememoradas dos professores e alunos são alinhavadas a essa pesquisa como um mecanismo de aproximação entre histórias e memórias da educação, experienciadas por sujeitos que aprenderam e construíram uma profissão docente em meio aos espaços inventados. Os alunos nos apresentaram uma infância escolarizada construída e inventada com as experiências do dia a dia;

*Bem no comecinho a gente não tinha método nenhum, a gente ensinava do jeito que dava. A gente inventava método, conforme os alunos iam a gente seguia com eles e aprendia todo mundo junto (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

Para Rodríguez (2003, p. 45), a educação,

[...] passa por uma formação pós-moderna, e influenciada pelas ideias neoliberais, que responsabilizam o indivíduo por seu sucesso ou seu fracasso, ignorando que, nas relações de produção capitalista, o processo de socialização e apropriação da ciência e da cultura está condicionado pela condição de classe e de poder.

Para Freitas (2006), a memória emancipou-se da história da educação, das sociedades, da arte, do social e outros, entre os séculos XIX e XX. Destacou referências na Literatura como (Proust); Filosofia (Bergson); na Psicologia (Freud) e na Sociologia (Halbwachs). E ainda ressalta que a “História é sinônima de memória, havendo uma relação de fusão. Elas não se distinguem. A história se apodera da memória coletiva e a transcreve em palavras” (FREITAS, 2006, p. 59).

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por pesquisas cujo cunho metodológico se sustenta na História Oral e Memória (FREITAS, 2006).

Para Stephanou e Bastos (2014, p. 16), “[...] a história da educação pode contribuir para incitar nossos exercícios de pensamento, nossas opções, tomadas de decisão sobre os agoras da educação de nosso tempo”. Ainda seguindo o pensamento das autoras, estamos inseridos em uma educação imediatista arregradas de “agoras”. E isso tem tido uma forte influência na formação, tanto de alunos como de profissionais da educação.

A História da educação e as memórias da educação no Brasil podem ser utilizadas como mobilização de reflexão e ação “como experiência constitutiva de quem somos, pensamos, agimos, como educadores, ou alunos e cidadãos, sujeitos de uma cultura, historicamente produzida em movimentos de permanência e rupturas [...]” (STEPHANOU; BASTOS, 2014, p. 15).

Com a intenção de uma discussão mais ampla sobre a temática da pesquisa, realizamos uma investigação de teses e dissertações que contemplavam a pesquisa em questão junto ao Banco de Teses da CAPES<sup>9</sup>.

Para um pesquisador esta etapa da pesquisa é de extrema evidência, por traçar caminhos, dedicar atenção, tempo e se envolver em um campo investigativo e vasto de levantamentos e conhecimentos sobre determinada temática.

Ferreira apresenta:

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 258).

Quando o pesquisador se compromete a adentrar nesse espaço de pesquisas, uma busca instigante passa a fazer parte de seu perfil e dedicar-se a aprofundamentos investigativos torna-se necessário e desafiador em espaços acadêmicos que a cada segundo cresce exorbitantemente.

Para essa busca inicialmente valemo-nos de descritores, como educação e memória; educação e memória de professores; memórias da educação; memórias de professores; educação e migração; educação e memória de professoras; memórias de alunos; infância e memórias escolares; Vilhena e educação; educação memória e Vilhena/RO.

As pesquisas que tiveram aproximação foram consideradas com criticidade. Três aspectos fundamentais deveriam atender a essa busca. Primeiramente o período de migração e início da profissão docente. O segundo critério era o lócus da pesquisa, visando situar a região

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 Mai. 2016.

delimitada. O terceiro, voltado para a educação, configurou-se foco primordial dessa pesquisa investigativa.

Considerando os descritores e a criticidade já mencionadas, selecionamos três pesquisas que têm características e riquezas de contribuições com essa pesquisa dissertativa. Não estamos negando as produções de outras pesquisas e suas contribuições para o campo de pesquisa. O que pretendemos é ressaltar somente aquelas pesquisas que, de fato, contêm proximidades e características dos descritores, com essa dissertação.

A dissertação de mestrado em Educação, de Cristiane Talita Gromann de Gouveia, *O Projeto Logos II em Rondônia: A implementação do Projeto-Piloto e a mudanças em sua organização político-pedagógica* (2016), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), apresenta a implementação do Projeto Logos II desenvolvido no Estado de Rondônia entre as décadas de 1970 e 1980 do século XX.

Tinha como finalidade a formação em regime emergencial de professores leigos que assumiram a condição de docente. A princípio as atividades eram desenvolvidas de forma flexível e conforme o desenvolvimento dos alunos.

Teve como objetivo apresentar uma interpretação histórica sobre esse processo e contou com entrevistas realizadas com professores da cidade de Vilhena, que participaram desse processo de formação.

O perfil do projeto, ao longo do tempo foi modificado, contando como principal característica dessas mudanças, o Governo da Ditadura Militar. Com a Nova República e a centralização do poder, o Logos II passa a ser controlado pelos estados.

O projeto Logos era moldado nos modelos Taylorista/Fordista. Essa pesquisa contou com documentos do período e com autores renomados como Jacques Le Goff sobre a “História e Memória”, Maurice Halbwachs sobre a “Memória Coletiva”, Peter Burke sobre a “Nova História Cultural”.

Citamos também a pesquisa de mestrado do professor Pascoal de Aguiar Gomes (2012), que se tornara um livro é uma obra de grande relevância, titulada como: *A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)*, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esse trabalho relata parte do processo colonizatório da região, mesmo com a necessidade de um Estado recém-criado e com toda sorte de necessidade infraestrutura, trouxe à tona a formação do sistema educacional em Rondônia.

Primeiramente, o autor apresenta um panorama da educação brasileira no período que vai do Estado Novo ao governo de Juscelino Kubitschek, para refletir sobre os processos de ocupação do vale do rio Madeira até a constituição do Território Federal do Guaporé.

Também apresenta elementos que discutem a maneira como se deu a implementação e a organização do sistema educacional da região, a instalação das escolas, a contratação dos professores e a criação dos cursos de formação.

A obra conta com fotos de alguns arquivos de jornais e documentos, porém, dada a escassez de informações a respeito do assunto e a negligência na conservação de documentos e mesmo, a prática da destruição periódica de arquivos por parte do Estado, o livro procurou recompor e organizar o processo escolar a partir de depoimentos, relatórios, pareceres, fotografias e dados estatísticos. Assim, a dissertação, que ocupou os espaços livrescos, fixa de forma definitiva a história da educação em Rondônia, 1943, data da unidade federativa, e 1956, quando passa a denominação de Território Federal de Rondônia.

A dissertação de mestrado de Marcus Fernando Fiori (2012), intitulada como: *Olhares sobre a colonização: colonialismo manifesto na ocupação de Vilhena*, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), é uma pesquisa que registra os mecanismos de colonização da atual sociedade do município de Vilhena e a trajetória histórica que permitiu a sua chegada ao patamar atual.

Apresenta um percurso histórico da colonização e migração de Vilhena, vale-se das obras de um percurso sócio histórico da formação do Estado de Rondônia e recorre à autores regionais para a apresentação da formação colonizatória da região de Vilhena.

Não encontramos pesquisas especificamente direcionadas a educação de Vilhena, o que torna esse trabalho um apontamento para pesquisas sobre a História da Educação local.

Considerando as investigações relacionadas a essa dissertação, é possível considerar a relação de conflito e espaços em virtude de uma ocupação acelerada e carregada de interesses governamentais. E como esses conflitos ocupacionais interferiam na educação de forma retardatória.

Revisitar o passado nos permite compreender o presente, a fim de corrigir um futuro próximo. Abre-nos também a possibilidade de pensar sobre as identidades e o processo de formação da educação no interior de um Estado que também que se constituía.

Na construção dessa pesquisa nos valem das narrativas do processo educativo vivido dentro do atual Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo, primeiro estabelecimento de ensino formal da região criado muito antes do que rege a história oficial em livros históricos direcionados pelo Decreto de criação, Lei nº 353 de 10/08/1960<sup>10</sup>, com denominação de Escola Isolada Wilson Camargo.

---

<sup>10</sup> Brasil. *Decreto nº 353*, de 10 de agosto de 1960. Dispõe sobre a criação da primeira escola de Vilhena com denominação de Escola Isolada Wilson Camargo. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

O corpus empírico da análise das narrativas rememoradas vem sendo dialogadas ao longo da pesquisa como um documento de produção científica. Tem sua importância na medida de contribuição para com a História da Educação de Rondônia, a partir das memórias da educação do município de Vilhena.

Somos história, fazemos parte dos personagens da história (BENJAMIN, 1994). Tomamos o papel de um historiador da educação nessa pesquisa. Partimos do exercício da interpretação, compreensão, fundamentação teórica, do campo empírico, para a construção de uma pesquisa carregada de descobertas e sentidos.

Tratando de investigar as memórias constituídas da educação, notadamente do primeiro estabelecimento de ensino de Vilhena no período de 1960-1980 é que nasce a opção por trabalhar com as narrativas de memória de professores e alunos, apoiada a história oral, a fim de “transformar isso outra vez em experiências dos que ouvem a história” (FREITAS, 2006, p. 58).

Para se trabalhar com a memória exige-se que tenha atenção aos procedimentos que envolvem a metodologia. Assim, buscamos apresentar os caminhos e contornos de configuração que a pesquisa tomou, para que pudéssemos transformar todo o percurso em documentos de pesquisa.

Os professores e alunos que selecionamos para compor a tessitura dessa pesquisa trouxeram muitas características em comum como, por exemplo, as experiências vividas no interior da escola, as trajetórias migratórias, os espaços de lazer, as lutas, as decepções. Trazemos, portanto, como se estruturou esse itinerário composto de lutas, emoções e experiências. Discorreremos sobre a vida desses documentos.

Delgado (2010) acredita que o significativo da pesquisa é o contato do pesquisador com o fenômeno da pesquisa. Quando o pesquisador se entrega à pesquisa, há uma transformação de identidade que o impulsiona a ser um investigador. O respeito, o valor de cada sujeito social apresentado é uma característica da lição primordial de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral.

Na pesquisa de campo precisamos ter atenção a alguns procedimentos que implicam a utilização da história oral e memória. Como por exemplo, um projeto de pesquisa deve estar atento a uma problemática, em que constantemente será testado durante as entrevistas realizadas. Outro procedimento que contribui para a ida à campo é que quanto mais conhecimento e informações prévias, mais coerência e profundidade passam a ter sobre o que se quer pesquisar. A escolha dos sujeitos entrevistados que poderiam compor a tessitura da pesquisa também é peça chave, pois o caráter testemunhal é o sentido da pesquisa (MEIHY,

2002). Podemos assim dizer, que tomamos desses sentidos e cuidados ressaltados por alguns autores quanto à utilização dessa metodologia para compor essa pesquisa.

Os critérios de seleção dos entrevistados foram pensados com muita cautela, selecionamos somente professores que atuaram no período de 1960 a 1980, professores que exerceram o ofício da profissão no primeiro estabelecimento de ensino formal no lócus da pesquisa. Outra contribuição que achamos necessária foi realizar a entrevista com alguns alunos, com o intuito de compreender como foram as experiências de escolarização. Os alunos selecionados foram aqueles que estudaram no primeiro estabelecimento de ensino no período delimitado. Assim, foram selecionadas 12 pessoas que aceitaram participar da pesquisa, desmiuçando foram 8 professores, 3 alunos e 1 entrevistada especial (migrante).

Após a seleção acreditamos que os 8 professores de datas diferentes de entrada na educação, nos permitiram diferentes tipos de experiências e olhares sobre o processo de implementação da educação local. Selecionamos somente 3 alunos por acreditar que esses conseguiram alcançar o objetivo da pesquisa. Em especial ao selecionar um dos alunos, nos deparamos com uma das realidades do período delimitado. Trata-se da experiência da filha do primeiro indígena telegrafista trazido para a região, por Marechal Rondon. A filha de Marciano Zanoecê, Brasilina Zanoecê, foi alfabetizada pela mãe e nunca frequentou um estabelecimento de ensino formal. Essa entrevistada não teve acesso a uma educação formal, ou seja, não frequentou a escola, por falta de tal, mas viveu e sobreviveu todo o percurso histórico que nos propomos a pesquisar. A aquisição da leitura e escrita de dona Brasilina, foi através de sua mãe, e aperfeiçoou com o tempo nos cursos ministrados pela igreja católica local. Com a idade um tanto avançada, bem lúcida e alegre, queria participar das entrevistas como um meio de não deixar a história da família se perder junto aos grãos de poeira que somem ou se espalham pelos campos da cidade de Vilhena.

Ao construir os dados empíricos a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados que aceitaram participar da pesquisa, foi possível elaborar um conhecimento recheado de momentos significativos. Uma experiência científica e sensível que ao mesmo tempo passa a fazer parte do entrevistador. Ao realizar a pesquisa, os sujeitos entrevistados nos permitiram a participação em momentos vividos de experiências marcantes, como o (re)lembrar da perda, o (re)lembrar das lutas, o (re)lembrar das vitórias, o (re)lembrar das invenções.

A memória para Bosi (2015, p. 68), pode ser a

[...] conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. De onde resulta uma concepção extremamente

flexível da memória: a lembrança é a história da pessoa e seu mundo enquanto vivenciado.

Quando buscamos essa dimensão mnemônica da experiência vivida, muitas lembranças são reconstruídas e selecionadas pelo entrevistado atribuindo sentido e significados “contemplam situações e acontecimentos que emitem signos associados a fortes sentimentos” (MONTENEGRO, 2013, p. 70).

Há maneiras de se estudar as memórias, e uma delas, que impulsionou essa pesquisa foi saber ouvir a história por completo. Percebemos que existe um declínio da sociedade, que rejeita os protagonistas da história devido a sua condição existencial na sociedade:

Quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens e na relação dos homens com a natureza, todo sentimento de continuidade é arrancado de nosso trabalho (BOSI, 2015, p. 77).

A participação de Meihy (2002), contribui com essa linha de pensamento ao definir que, quase sempre, podemos nos deparar com pessoas que não se consideram importantes e transferem a participação da narrativa para outras pessoas. Geralmente, isso é decorrente numa uma sociedade dividida por classes que está aberta à evocação de pessoas de poder superior ao papel de outras pessoas comuns de vida cotidiana e laboriosa.

Ao pesquisador cabe a sensibilidade do olhar e do escutar. Os detalhes, muitas vezes, estão embutidos nas manifestações do olhar, das mãos, das mudanças contínuas das pernas. O exercício sensível do olhar pode ser aperfeiçoado nas entrevistas realizadas mais de uma vez, como foi o caso dessa pesquisa que, no mínimo, tiveram duas visitas pessoais.

No contingente das narrativas do campo empírico podemos analisar que não foram narrados conteúdos iguais. Todos os sujeitos entrevistados apresentaram aspectos diferenciados e significativos para essa discussão dissertativa, mas que tinham relação um com o outro. As narrativas podem ser constituídas socialmente, culturalmente; podem ser narradas a partir da coletividade, mas, apresentam modificações porque são sentidas por sujeitos diferentes que dão sentidos diferentes e ainda as modificam com o passar do tempo.

Para Montenegro (2013), toda a história do senso comum é sinônimo e sentida na forma de se relacionar e organizar o passado. Há ainda necessidade em salientar que,

Esse reducionismo ao sujeito está relacionado a outras múltiplas perspectivas que informam essa visão histórica, que se podia denominar de história do senso comum. Apesar dela não ser inteiramente homogênea, guarda algumas características comuns, como também o uso recorrente da ideia de essência que se encontra relacionada à visão fundacional e purificada das origens (MONTENEGRO, 2013, p. 02).

Ainda durante o percurso de identificação dos professores, nos deparamos com algumas limitações quanto à coleta de dados. Dentre outras, muitos professores já estavam

aposentados, ou deixaram a região e isso fez com que estivessem distantes da pesquisa. Encontramos poucos que ainda residem na cidade, mesmo com as limitações, montamos uma rede de depoentes. Encontramos um professor que foi indicando outros e, assim fomos alinhavando a colcha de retalhos e analisando quem poderia nos ajudar a tecê-la.

A ansiedade muitas vezes desequilibra o pesquisador, pois, temos caminhos de exigências e criticidades a serem seguidos, o *Chronus*<sup>11</sup> nos lembrava o princípio e o fim que essa pesquisa deveria alcançar. Por diversas vezes achamos que a pesquisa teria que ser alterada, metodologicamente, pela escassez e limitação de entrevistados.

Alicerçamo-nos nas leituras de Freitas (2006), que nos apresentou uma maneira diferenciada da utilização e procedimentos do método, em que não devemos nos preocupar com a quantidade, mas sim com a qualidade das entrevistas realizadas. As entrevistas devem completar a pesquisa e dar sentido a ela, a quantidade nem sempre é carregada de qualidade.

Os pensamentos de Thompson (2002, p. 49) têm, também no processo de entrevistas com professores que contribuíram na constituição da educação do município de Vilhena, um alicerce que atribui à história oral uma história constituída em torno de pessoas. A coleta de dados empíricos, por meio da memória, lança vida para dentro da história e isso possibilita um “[...] alargamento da ação. Permite a participação de heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre as camadas mais exploradas da sociedade”. Possibilita o estímulo de professores e alunos a trabalharem juntos, levando a história para dentro das comunidades e extraíndo dela também a compreensão – entre classes sociais e culturais. Possibilita ainda compor ou desafiar muitos mitos consagrados na história, oferecendo uma transformação radical no sentido social de ver e conhecer.

Ainda seguindo a trilha do pesquisador, Thompson (2002) afirma ser o campo das entrevistas um revelador de verdades. Ou seja, verdades abafadas que existem por trás das Histórias Oficiais oferecidas à comunidade:

Durante as entrevistas podemos nos deparar com a divergência que poderá apresentar dois relatos perfeitamente válidos a partir de dois pontos de vista diferentes, os quais, em conjunto, proporcionam pistas essenciais para a interpretação verdadeira. Na verdade, é muito frequente que, enquanto uma evidência oral que pode ser confirmada diretamente mostra possuir valor meramente ilustrativo, uma evidência nova, mas não confirmada, é que indica o caminho de uma nova interpretação. Na verdade, grande parte da evidência oral oriunda da experiência pessoal direta – como um relato sobre a vida doméstica em determinada família – é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte. É inerente e única. Claro que sua autenticidade pode ser avaliada. Não pode ser confirmada, mas pode ser julgada (THOMPSON, 2002, p. 307).

---

<sup>11</sup> Termo utilizado em latim, para representar na mitologia grega a personificação do tempo, que governava sobre a vida dos deuses imortais. Endereço eletrônico: **Sua Pesquisa. Com.** Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/mitologiagrega/cronos.htm>>. Acesso em: 14 Jun. 2017.

O campo das entrevistas foi um campo minucioso a ser pisado, porque adentramos em um campo muito íntimo de cada entrevistado. Há um papel fundamental ao historiador da história da educação, como o de estar amparado por conhecimentos prévios, a partir de fontes contemporâneas, sobre a época, sobre o local, sobre o espaço social, sobre a formação do espaço social como nos foi apresentado nas páginas anteriores.

Quando o pesquisador se prepara para ir a campo, deve estar munido de conhecimentos prévios e leituras sobre o que é pesquisar. As interpretações e os detalhes se tornam mais aprimorados e são captados de forma íntegra e coerente para que possam ser tratados no desenvolvimento da pesquisa com responsabilidade e respeito.

O contato direto com os professores e alunos nos permitiram, de certa forma, participar das diferentes experiências sociais, cotidiana e profissional, construída na dinâmica da pesquisa e foi de primordial significância para a efetivação dessa pesquisa. A aproximação com os entrevistados fecundou um vínculo de amizade e admiração, construindo novamente percepções diferentes, enquanto pesquisadores.

Cabe dizer que a experiência do *saber ouvir toda história*<sup>12</sup> foi uma experiência que palavras não conseguiriam descrever. Percebíamos que sabíamos a História do alto e estávamos a entrar em um labirinto. Tivemos o sentimento de Teseu<sup>13</sup> ao adentrar no labirinto e sair com um novo sentimento. O da experiência.

Ouvir memórias, compartilhar as vivências sociais e cotidianas se transformou, de um simples quesito de cumprimento de normas para obtenção de título, para uma relação muito maior. Nós percebemos que, enquanto pesquisadores e responsáveis em evidenciar as histórias, muitas vezes disfarçadas, podíamos compreender uma responsabilidade social conosco e com a comunidade. A experiência de campo se sobressai quando partimos do sentido de estar junto com a pesquisa e estar diante do outro, são momentos que parecemos estar dentro da história e participante dela.

O fato de ser filha de migrante e de uma professora leiga, que construiu sua profissão de docente nos espaços escolares, teve uma contribuição primordial para o andamento das entrevistas. Não necessariamente o pesquisador precisa estar ligado ao objeto de pesquisa, não estamos aqui desmerecendo ninguém, mas essa experiência, enquanto aprendiz de pesquisadora, foi de grande ação transformadora.

---

<sup>12</sup> Ênfase da pesquisadora nas palavras.

<sup>13</sup> Foi na mitologia grega um grande Herói ateniense. Que não teve medo em se ariscar ao novo e ao inesperado, com coragem entrou nos corredores do labirinto lugar que muitos não voltavam, conseguiu matar o Minotauro e voltando sobre a condução de um fio aos braços de sua amada Ariadne. Endereço eletrônico: Sua Pesquisa. Com <<http://www.suapesquisa.com/mitologiagrega/cronos.htm>>. Acessado em 14 Jun. 2017.

Referimo-nos aqui, em sucintas palavras, que a pesquisa não é totalmente livre de críticas. As diversas narrações, as diversas experiências pessoais que envolvem a pesquisa e as conclusões científicas tiram delas a neutralidade. Pode se, dizer que a neutralidade não mais se sustenta, em “virtude da mercantilização da ciência”. Deve haver na pesquisa uma neutralidade da/em relação de valores, pois os valores estão muito ligados à organização social e cultural de cada grupo (OLIVEIRA, 2008, p. 97-98).

Para Costa (2014, p. 49-57), a escuta do outro imprime marcas e sentidos diferentes na interpretação. A autora nos apresenta que são os dilemas da interpretação os significados que damos ao trabalhar a polifonia das vozes. Quando o pesquisador tem contato com a história pode atribuir sentidos diferentes e significados outros. Concordamos com a autora ao mencionar que não pretendemos dar respostas, mas, “abrir frestas de luz, ou, uma viagem dialógica”, que sirva de reflexão e cultivo para novas pesquisas.

A trilha das narrativas, parecia estar em sintonia e havia um clima de tranquilidade ao narrar. As entrevistas foram carregadas de risos largos, algumas dúvidas com relação a datas, lágrimas, decepções, imaginação e verdades.

É discutido por Bosi (2015, p. 60) que, “[...] quando o sujeito entrevistado se permite lembrar, o passado não está ocupando a posição de descansado, das lidas cotidianas, ou se entregando a figura de fugitivo: o sujeito entrevistado está se entregando e ocupando conscientemente e atentamente ao próprio passado, ‘da substância mesma da sua vida’”.

Adentrando um pouco mais nos detalhes da pesquisa, durante a trajetória de investigação dos professores, primeiramente nos dirigimos ao professor Pascoal de Aguiar Gomes, por ser um dos professores pioneiros da região. Conversamos por horas e este nos forneceu os nomes de alguns professores que antecederam a ele e que poderiam contribuir com a pesquisa, as quais atentamente anotei, seguindo as indicações e montando uma rede de depoentes.

O passo inicial estava ligado a identificar quem eram os professores e fazer o convite para participarem da pesquisa, concordando com a modalidade entrevistas. Por opção, não fizemos contato por meio de rede social ou telefone, mas pessoalmente.

O segundo passo foi o preparo para as visitas, com uma apresentação formal e pessoal dizendo sobre o significado da participação e da pesquisa. Preferimos ter sutileza e cuidado com a pesquisa e com os participantes dela, por serem de idade avançada. No decorrer, era feita a apresentação, trocávamos diálogos e marcávamos um dia propício para que as entrevistas pudessem ser gravadas.

Em todas as casas houve boa recepção e gentileza na acolhida, e todos os professores, já são de idade avançada, apresentavam algumas limitações. Marcamos as entrevistas na própria casa dos sujeitos entrevistados, por ser o ambiente que eles mais se sentiam à vontade para narrar suas experiências sociais, ou, se caso houvesse algum mal-estar, familiares que estavam presentes poderiam oferecer os cuidados necessários.

No decorrer das entrevistas, mantivemos em mãos um gravador e um roteiro previamente elaborado, sem engessamento, com perguntas simples e claras. Assim, partimos para o campo empírico. Investigamos elementos a partir da memória dos professores e alunos a fim de (re)construir um passado das memórias educacionais de Vilhena, vividas no primeiro estabelecimento de educação formal da região no período de dinâmica da pesquisa. Nesse sentido, ao “(re)construir o vivido e transformar em experiências, identifica saberes que fizeram parte do processo de construção dessas experiências, aos quais foram constituindo [...] à docência” (BITENCOURT, 2017, p. 82).

Assim, a partir dessa reconstrução, Meihy (2002, p. 52) nos propõe pensar em dois tipos de memória:

Quando se valoriza, na fala contida na narrativa gravada, o conjunto de conteúdos ditos como fator decisivo para as análises, questões afeitas à memória despontam como caminhos indicativos dos exames sociais. Toda narrativa tem um conteúdo do passado. Contudo, é preciso distinguir a memória individual da que é conhecida como grupal. A memória pessoal é biológica e cultural, enquanto a grupal é essencialmente cultural e transcendente.

Percebemos que Halbwachs (2015), também nos apresenta dois tipos de memória com caracterização diferenciada a do autor apresentado acima, sendo, a memória individual e a memória coletiva. O autor argumenta que não temos em nosso hábito a condição de falar da memória de um grupo. As lembranças podem ser organizadas e pensadas seguindo dois tipos de distribuição, uma delas é pensar a memória em torno de uma determinada pessoa que tem seu ponto de vista pessoal e seu sentido no mundo, e o outro se distribui dentro de uma sociedade e são constituídas por imagens parciais.

Podemos assim dizer que existem memórias que são individuais e as que são coletivas, dizendo em outras palavras, os sujeitos da pesquisa podem participar dos dois tipos de memória. Compreendemos que a memória individual não pode ser inteiramente única ou isolada. Para que uma pessoa evoque seu passado ela precisa recorrer a algumas lembranças que existem, de certa forma, fora de si e alimentada pela sociedade.

Geralmente, a memória individual toma emprestados instrumentos de sobrevivência como, por exemplo, a fala ou a palavra, ou seja, ele não inventou, mas se apropriou de uma experiência. Assim, a memória individual não seria possível sem essa rotatividade. A

memória individual não se confunde com as de outras pessoas, porque está muito ligada ao tempo e espaço que lembramos.

A memória coletiva tem limites muitos mais estreitos do que a memória individual, podendo ser entendida da seguinte maneira: quando mencionamos que, enquanto pesquisadora, no ato de ouvir parecia que eu estava vivendo a história, parecia que eu estava dentro dela, a qual posso dizer que me lembro, mas que só conheci através dos recortes dos jornais apresentados, das falas narradas dos que neles estiveram envolvidos diretamente, “Trago comigo uma bagagem de lembranças históricas, que posso aumentar por meio de conversas ou de leituras – mas esta é uma memória tomada de empréstimo, que não é minha” (HALBWACHS, 2015, p. 73).

Na perspectiva do citado autor, as lembranças pessoais estão diretamente ligadas a cada sujeito. Por esse motivo podemos distinguir dois tipos de memórias a interna e a exterior, ou, uma memória pessoal e outra memória social. Mais exatamente, uma memória autobiográfica e uma memória histórica.

A memória autobiográfica se alimenta da segunda, afinal, fazemos parte da história em geral, e a segunda apresenta o passado para nós como uma forma esquemática e resumida. Eu me lembro da cidade de Vilhena porque vivo nela há muito tempo. Lembro também que as obras da BR-029, que ligaria a região aos demais Estados E foram conduzidas pela chefia de Marechal Rondon e que o primeiro estabelecimento de ensino fora criado no ano de 1960, por eu ouvir dizer e porque realizei leituras em obras e documentos.

Percebe-se que não fui testemunha dos acontecimentos, mas reproduzi signos construídos ao longo do tempo, os quais me permitiram compartilhar das palavras que li ou escutei e me permitiram chegar a um passado. “Quando queremos lembrar o que aconteceu nos primeiros tempos de infância, confundimos muitas vezes o que se ouviu dizer aos outros com as próprias lembranças. Daí o carácter não só pessoal, mas familiar, grupal, social, da memória” (BOSI, 2015, p. 59).

Nossas vidas escoam em momentos de contínuo aprendizado, os sujeitos que participaram da história constituída nos permitem compreender memórias vividas dentro do período histórico, assim, precisamos das lembranças pessoais e coletivas para que possamos chegar ao nível de compreensão do que queremos explicar.

Portanto, Meihy (2002) acredita que a memória social é um termo correto, porém muito vago, pois não registra características de qual a cultura é parte. Afirma que toda sociedade comporta aspectos culturais variados. Reforça ainda trazendo uma definição para a memória cultural como:

Um conjunto das manifestações de grupos que guardam visões articuladas sobre si e sobre o mundo segundo critérios que dão sentido e unidade ao conjunto. A base cultural de algumas comunidades explica a adesão de setores a princípios gerais, éticos ou políticos, que amplos setores organizam. A memória social é sempre relativa a um grupo de amplo e que junta fatores afins; a memória cultural é mais restrita. Comunidades nacionais, étnicas, de amplas categorias de trabalho detêm o sentido social da memória; dentro delas, comunidades menores organizam-se com mais detalhes. Na coletividade brasileira, a cultura nordestina, por exemplo, representa uma delas (MEIHY, 2002, p. 63).

Para o autor, toda pesquisa que envolve a história oral procura dar sentido a um aspecto de vida, seja ele da vida cotidiana ou não. As identidades estão muito ligadas à memória cultural, como um pressuposto básico da memória.

Os atores sociais são os sujeitos que participaram e contribuíram com o desenvolvimento da educação na região, ou seja, trazem contribuições que orientam aspectos importantes relacionados às experiências educativas vivenciadas na escola.

Na realização das entrevistas, vale mencionar que os detalhes foram atentamente observados, cada sujeito entrevistado trazia maneiras diferentes de se comportar. Todas as entrevistas serviram de grande aprendizado, não só enquanto pesquisadores. Acreditamos que carregavam uma significância humana admirável e que deixaram marcas nas experiências e na memória desta aprendiz de pesquisadora.

Com a saúde um tanto abalada, as professoras não deixaram de contribuir com a pesquisa, elas queriam deixar o registro da caminhada e da construção de uma história construída nos espaços inventados da escola, ou seja, as memórias dos sujeitos entrevistados transcenderam as limitações físicas que eles apresentavam. *Você acredita que essa, essa... entrevista até me ajudou! Esqueci por um espaço de tempo a dor na minha cabeça, que desce para os braços. Eu tenho depressão e sofro demais* (NOEMIA, Vilhena, 14/07/2016).

Ainda no decorrer da pesquisa foi possível fazer uma visita na Escola Wilson Camargo, a fim de investigar seu acervo da escola. A gestora da escola assinou o termo de consentimento, autorizando a utilização dos arquivos da escola para uma investigação sobre o funcionamento do primeiro estabelecimento formal de ensino da região. Durante o trajeto investigativo, a secretária da escola fez todo o percurso de acompanhamento e auxílio na busca de decretos que sustentavam a abertura da escola e seu funcionamento.

A escola passou por muitas reformas, os arquivos foram incendiados e muitos documentos se perderam nessa transição, mas foi possível montar um acervo pessoal da pesquisadora com a digitalização de alguns documentos, boletins, registros de provas encontrados na escola. No decorrer do corpus empírico da pesquisa, alguns professores

possuíam documentos e fotos referentes ao período e foram todos doados para o acervo da pesquisadora.

Havia ainda a necessidade da pesquisa sobre as datas de criação da instituição escolar, nos deslocamos até a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC/VHA) a procura desses materiais. Com grande satisfação reencontrei muitos dos meus professores do magistério, que me atenderam gentilmente. Procuramos nos arquivos da escola e não achamos nada que comprovasse datas de criação e funcionamento. A explicação foi que a escola é muito antiga e muito dos materiais se perderam com o passar do tempo. Retornamos novamente a escola Wilson Camargo, e após vasculhar várias pastas conseguimos achar alguns pareceres de criação que apresentamos ao longo do trabalho.

Para Freitas (2006, p. 88), as entrevistas são transformadas em documentos e todos os registros encontrados também são documentos que incorporam a um conjunto de fontes para novas pesquisas. A relação da história oral com os arquivos é bidirecional. “Enquanto se obtém das fontes já existentes material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu de início”.

Durante a realização das entrevistas os sujeitos entrevistados sentiam se preocupados e queriam contribuir de alguma forma. Por diversas vezes desciam caixas de armários, nos conduziam para o “quartinho da bagunça<sup>14</sup>” buscavam imagens e apontavam argumentando os fatos ocorridos.

Nessa perspectiva, segundo Delgado (2010, p. 34), o “[...] tempo, memória, espaço e História caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de apropriação e reconstrução da memória pela história”. Essa relação é dada a ligação da recomposição da memória, quando se realiza pesquisas direcionadas a guerras, profissão, vidas cotidianas, movimentos étnicos e outros.

Nesse sentido, podemos dizer que na história narrada da educação que compomos nessa pesquisa dissertativa, os professores assumem uma posição social. E possuem muitas experiências educativas e lutas que merecem ser transcritas. As mudanças históricas são aceleradas e muitas vezes esses sujeitos sociais da história são esquecidos ou nem vistos. Eles têm tanto a contribuir com a escola, com a sociedade, com a história enfim, com a pesquisa científica, nos possibilitando olhares sobre experiências e práticas em escolas que podem contribuir para a formações futuras e avanços nas histórias educativas.

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por diversas vezes pelos sujeitos da pesquisa.

O caráter histórico da pesquisa possibilitará documentar o que pode ter acontecido no período de implementação da educação de Vilhena, nos possibilitando compreender um viés crítico da história da educação.

No decorrer, dividimos a pesquisa em dois grupos, sendo, o primeiro a rede de depoentes de professores e a segunda foi à rede de depoentes de alunos, permitindo-nos abranger ainda mais o corpus empírico da pesquisa e refletir intimamente sobre a lida e falta de educação na região.

As narrativas que compõem essa pesquisa rememorada sobre a história da educação nos permitem (re)construir a partir de suas memórias diversos aspectos da educação. São conhecimentos construídos nos interiores das salas de aula que vão além dos registros funcionais que encontramos em arquivos públicos.

Muitas professoras quando chegaram à cidade de Vilhena não tinham experiência com a docência, mas possuíam algum nível de estudo que as caracterizavam letradas, prontas para ensinar as crianças da cidade a ler e escrever.

No decorrer das entrevistas todos os professores e alunos evidenciaram uma memória coletiva ao narrar sobre as experiências de migração para cidade. Todas as memórias se aproximaram ao narrar sobre as publicidades de migração para a região, a luta por terras divididas pelo INCRA, porém percebemos que a chegada à cidade são os pontos mais marcantes das narrações.

A situação de precariedade e sofrimento que enfrentavam nas estradas de chão, os transportes feitos em pau-de-arara<sup>15</sup>, as estradas inacabadas que apresentavam diversos tipos de perigo, as chuvas constantes que dificultavam cada dia mais o traslado dos migrantes, que impulsionados a superar as dificuldades, não perdiam o sonho da terra prometida. As crianças dividiam os espaços com os animais domésticos e com outros animais como galinha, galo, peru que serviriam para reproduzir ou para fins alimentícios da família. Ainda vale mencionar, que os sujeitos entrevistados narraram experiências de frustrações, misturada com esperança. Há ainda aqueles que mostraram suas marcas de luta, marcas essas que são físicas, resultados de experiências divididas. As narrativas não estão contidas somente nas experiências de chegada, mas também na árdua resistência de permanência. Tantas “estórias”, como narra Cora Carolina, na abertura dessa pesquisa, tantas dores que foram sendo removidas e transformadas em experiências. São, portanto, experiências que em muito se

---

<sup>15</sup> Nome dado a um meio de transporte irregular utilizado para transportar pessoas, animais ou objetos. Eram caminhões que tinham as carrocerias feitas de madeira e sem encosto. Utilizado para o meio de transporte de pessoas (GOMES, 2012).

assemelham à história de vida de muitos migrantes que chegavam no estado do Mato Grosso na primeira metade do século XX<sup>16</sup>.

Dessa forma, as “reminiscências colaboraram na constituição da memória histórica e permitem uma interpretação das representações, valores e costumes de um grupo ou de uma sociedade” (FREITAS, 2006, p. 116).

Quando nos propomos a escutar os sujeitos entrevistados, os caminhos de pesquisa são diversos, podemos colher várias versões de narrativas, pois são olhares diferentes para cada fato narrado com pontos de vista diferentes, porém com características muito semelhantes aos que evidenciam uma memória coletiva.

Como parte da construção dessa pesquisa nossa função é a de enfatizar os depoimentos enquanto fonte, ocasião em que novas vozes aparecem, não de forma apenas individualizadas, mas representantes de um todo, de um determinado contexto social. As memórias emergiram uma coletividade que traziam características comuns no desenvolvimento educacional. Como podemos perceber nas narrativas das professoras;

*Eu tinha um caderninho e escrevia tudo nele. Eu inventava os métodos de trabalhar com os alunos e passava para os professores. Eu queria ter feito um livro, mas o tempo foi passando e não fiz nada disso. Aliás, até perdi meu caderninho (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

Na narrativa da professora Rosa;

*Depois que a professora Bitelo, assumiu a coordenação da escola Wilson Camargo ela começou a elaborar os métodos para a gente trabalhar com as turmas, para tudo ela elaborava um método até para os problemas de matemática. Era fenomenal! (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

Embora as entrevistas tenham sido feitas individualmente, as professoras pareciam ter uma sintonia ao narrar, essa que como já mencionado pelo autor citado anteriormente, diz estar ligado ao aspecto coletivo, por serem memórias construídas e formadas por grupos sociais.

Como já mencionado anteriormente montamos um acervo de documentos que os sujeitos entrevistados disponibilizavam nas entrevistas, as fotografias pareciam fazê-los (re)compor os momentos do passado e dava mais segurança às narrações, ao confirmarem os momentos apontando para as imagens. Uma vez que temos claro que existem metodologias e teorias específicas de estudo para esse tipo de pesquisa que envolvem fotografias, porém os recursos são apresentados como parte das narrativas que transformamos em documentos

---

<sup>16</sup> Para uma leitura mais aprofundada consultar a obra: GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Cidades de mineração: memória e práticas culturais: Mato grosso na primeira metade do século XX*. Cuiabá: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.

narrados como a investigação de uma trama e configuração da história da educação, que recai sobre o foco das memórias orais.

Apresentamos assim, algumas fotografias com a intenção de apresentar as ideias, reforçar o período histórico delimitado e explicar sobre as modificações dos espaços físicos.

Essas imagens estão ligadas à investigação, a fim, de apresentar ao leitor imagens relacionadas à educação, a migração, as atividades desenvolvidas no interior da escola e como a mesma se desenvolveu a partir da escassez de materiais e profissionais.

Os documentos como a história de vida, o diário, a carta, a História Oral, a fotografia, o filme, etc. Essa diversidade de documentação, muitas vezes ignorados e negligenciados pelo cientista social, revelam um enorme potencial na exploração da experiência social concreta (FREITAS, 2006, p. 49).

Durante o caminhar da investigação os detalhes foram cuidadosamente observados, a fim, de compreender como as memórias dos professores e alunos estavam entrelaçadas à história da educação local, e como a educação se constituiu em espaços improvisados em que havia uma relação mútua de formação, sendo que o professor se constituía educador e a criança se constituía aluno.

É claro que nem tudo fora mencionado pelos sujeitos entrevistados e outros não aceitaram participar da pesquisa, algumas lembranças causam dor, sofrimento ou sentimentos de raiva e são fatos que levam as pessoas a se esquivarem de tocar em algo que não faz bem. Por exemplo, fomos ao encontro de uma professora que seria primordial para essa pesquisa, que contribuiu com a abertura do espaço que viria a ser a escola da cidade. Porém, devido às dores de percas não aceitou fazer parte da pesquisa. Essa professora chegou junto com o esposo, que compunha o batalhão responsável em abrir as ruas da cidade e rodovia. Seu esposo foi o principal responsável pela abertura da cidade e da estrada que viria a ser a BR 364, onde o mesmo perdera a vida. Outras já narraram, mesmo com a experiência de dor, como cada sujeito entrevistado lidava com esse sentimento e isso fez com que, durante a construção dessa pesquisa, nós também nos construíssemos enquanto sujeitos, estávamos “lendo e aprendendo o que os outros sabem” (BRANDÃO, 1985, p. 14).

As entrevistas não eram fechadas ou mecânicas, foram compostas de um saber ouvir, como já fora mencionado. Procuramos deixar os sujeitos entrevistados à vontade e dispostos a narrar. Com a organização desse trabalho, foram produzidos novos documentos, os quais poderão ficar disponibilizados a distintos pesquisadores que com outros olhares e vieses de pesquisas possam consultar, como um dos vários caminhos investigativos que a pesquisa social nos permite trabalhar. Assim, esperamos que esse trabalho sirva como fonte de

pesquisa, ou uma pequena brecha de luz, para tentarmos compreender um pouco mais sobre a organização educacional de Vilhena dentro da dinâmica do período (COSTA, 2014).

Podemos ainda mencionar, que em todas as narrações rememoradas, elencamos como temas essenciais, as memórias constituídas que contemplavam a migração, por compreendermos que foi a partir da massa populacional que crescia desordenadamente e com a falta de recursos da região, que implementaram uma educação carregada de improvisos, como um mecanismo de permanência desses migrantes na região.

Portanto, a finalidade foi compreender a história educacional da região através das memórias que é quesito fundante dessa pesquisa. Desse modo, poderemos fortalecer a história da educação local, uma vez que a cidade de Vilhena e a migração estão ligadas a constituição da educação e a migração e colonização recente do Brasil em que estratégias colonizatórias incentivavam as ocupações dos chamados “espaços vazios”<sup>17</sup> da Amazônia. Portanto, investigar a formação de uma educação em pleno processo de colonização e desenvolvimento regional de Vilhena configura-se a trama investigativa dessa pesquisa.

Podemos observar ainda que houve muitas dificuldades nas maneiras de se educar dentro dos interiores das salas de aula, denunciando uma realidade marcada pelo abandono do Estado, e pelos efeitos gerados pelo capitalismo. Por mais que as dificuldades assolavam o exercício do magistério, o contexto histórico fora marcado por uma educação e por uma cultura do abandono que ainda hoje exala em nossos espaços educativos.

O desaparecimento do papel do Estado reforça a percepção de uma educação que está um tanto longe de uma educação de qualidade. Os moldes da educação estão contidos na ausência e na negligência da participação do mesmo, provocando o distanciamento de uma educação minimamente qualificada. “O cenário, como um todo, é a imagem do descaso” (PERIPOLLI, 2009, p. 100).

No esguio da pesquisa, percebemos que, mesmo com o afastamento do Estado a comunidade não deixou de se desenvolver e as dificuldades encontradas dentro dos espaços escolares foram sendo superadas com a força e a luta do povo. Isso ocorreu devido a determinação da comunidade, cuja união foi a responsável pelo empoderamento e resistência do campo e seus agentes.

Tomamos assim, o papel de fazer uma recriação do passado a partir de uma colcha de retalhos tecida por pessoas simples, ou seja, testemunhas vivas da história diferente de tudo

---

<sup>17</sup> Os chamados espaços vazios uma política iniciada no governo da era Vargas, ou seja, período conhecido em que o Presidente Getúlio Dorneles Vargas incentivava a migração para a região central do Brasil. Essa seria uma forma de garantia e segurança da fronteira, aumento da economia e a geração de riquezas. Revisão histórica a partir de Peripolli (2009).

que encontramos em livros. Os professores rememoram a história vivida, sofrida, construída e narrada por eles e pela luta por uma educação para todos.

Para Montenegro (2013, p. 3), devemos estar abertos à modificação de nossa sociedade. Ao trabalhar com a memória, devemos estar atentos aos discursos de “como a sociedade inventa/reinventa seus opostos”. Ao lidar com esse percurso metodológico, me percebi nos inscritos, onde o autor menciona que;

Agora, me debatia com o desafio de não mais pensar a história como totalidade, mas por meio de questões e que as temporalidades não eram linearidades que se sucediam cronologicamente. Ao mesmo tempo, uma frase de Castoriades me perseguia: *Nenhuma obra deve ser tomada como bíblica*. Ou seja, não há obra que contenha um conhecimento final e conclusivo ou acabado. Ela é sempre uma construção, uma produção situada historicamente e, portanto, com as marcas do seu tempo, do estágio do conhecimento naquele momento, portanto, não deve ser lida, interpretada e apropriada de maneira trans-histórica (MONTENEGRO, 2013, p. 3, grifo do autor).

Deste modo, em sucintas palavras, a estrutura da pesquisa é composta da seguinte maneira: I Seção – Essa apresentação do percurso da pesquisa; na II Seção - Apresentamos o lócus da pesquisa; III Seção - Nesse apresentamos sobre a história da educação de Vilhena no período delimitado de 1960-1980, partir das narrativas orais; IV Seção - Transcrevemos as memórias cotidianas das práticas escolares vividas no interior das salas de aula e por fim, na V Seção, deixamos algumas palavras finais sem ponto final, pois traços novos afloram.

Parafraçando a autora Bosi (2015, p. 39), não pretendemos escrever uma obra exclusivamente sobre memória, tampouco exclusiva sobre educação. Ficamos na intersecção dessas realidades: colhemos os modos de lembrar e contar sobre uma escola no município de Vilhena (1960-1980).

## 2 TECENDO OS FIOS INICIAIS DA PESQUISA: PORQUE TUDO TEM UM COMEÇO

**Fotografia 1** - Primeiras Casas de Vilhena/RO em 1960



**Fonte:** Acervo pessoal da entrevistada Professora Noemia, 2017.

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior.... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade.... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados.... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. [...]. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós" (CORA CORALINA).

## 2.1 Coser: juntando os retalhos da pesquisa

Quando começamos a juntar os pedacinhos dos retalhos de nossos caminhos, nos deparamos com uma infinidade de desafios que nos provocam a (des)construir e (re)construir novamente. Preparar-me para a pesquisa, me fez lembrar minha vizinha, uma doce senhora que dizia: “A gente faz tanta coisa de retalhos”. E que de uma vez em outra desafiava a si própria a alinhar alguns tecidos. Com um olhar atento preparava cuidadosamente o tecido para começar o minucioso exercício da roda e do pedal. Eu ficava por horas olhando aquele zelo, e ela atenta para que a costura não desse errado, para que os fios não embolassem. Com os dedinhos aligeirados e com os pés que acompanhavam, ora exigia algumas pedaladas rígidas, ora suaves e algumas outras mais fragmentadas. Essa atividade parecia fazer dela calma e preocupada ao mesmo tempo. Ao final, olhava atentamente para o tecido embainhado e regido de outros retalhos, atenta para as correções dos detalhes. Olhar o tecer de minha vizinha era, deveras desafiador. Um encanto. Hoje, só tenho a máquina! Mas guardo na memória aquela que me ensinou a coser a vida com retalhos.

Quando comecei a escrever essa pesquisa muitas lágrimas saltaram de meus olhos e quero deixar isso registrado, porque de fato, como a autora descreveu, é nesse coser que me “sinto humana, mais pessoa, mais completa”. Não pelas lágrimas, mas pelo coser da alma!

Na trajetória percorrida do Mestrado em Educação me deparei com intensos desafios que me provocaram a (des)construir verdades legitimadas em toda uma vida costurada culturalmente. Com tantas questões colocadas cientificamente durante as aulas, indagações<sup>18</sup> surgiam me questionando por que seria importante trabalhar com as memórias de professores e alunos? O que eles fizeram que é tão importante? Por que registrar as memórias de uma escola? O que a torna diferente das outras? Com tantos conteúdos tão científicos, o que faria da minha pesquisa uma ciência?

Demo (2011, p. 93), afirma que na pesquisa exigem-se atividades sistemáticas e é no fundo sempre um exercício constante de acurada argumentação:

Tomo como definição mínima de pesquisa “questionamento reconstrutivo”. Quero dizer pelo menos duas coisas: é mister haver questionamentos – atitude crítica diante da realidade, de tendência desconstrutiva e analítica, preocupada com desvendar os fenômenos para além da superfície; e é mister haver reconstrução – elaboração própria, individual e/ou coletiva, proposta dotada de alguma autonomia.

---

<sup>18</sup> Ferreira (2015), argumenta que o fenômeno de uma pesquisa se inicia pelos questionamentos pelas indagações do pesquisador. A pesquisa se finda com uma produção e interpretação dos cenários estudados. Antes tem por função, procura desvendar caminhos e problemas da vida cotidiana, o pesquisador levanta questões a serem investigadas e que o inquietam.

Fui buscar em minhas memórias o refúgio<sup>19</sup>, e me deparei com a significância que as experiências apareciam em minha vida. Posso dizer que não podemos perder as experiências tão importantes e significativas no tempo e no espaço por falta de registros. Se de fato os registros das histórias e memórias não estiverem presentes, corremos ao risco de inventar a roda novamente (LE GOFF, 2013).

Tais questionamentos começaram a ter sentido e forma quando essa caminhada começou a exigir esforços científicos para pensar, descrever e explicar a ciência histórica do coser dessa pesquisa.

As nossas experiências nascem do espaço empírico e dela podemos fazer ciência quando trabalhamos com criticidade para desenvolvê-la cientificamente. O pesquisador precisa estar imerso em contextos problematizadores, em um campo que ofereça uma discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar, no espaço a ser pesquisado, propostas provocadoras de reflexão e pesquisa. Além de suas provocações pessoais e acúmulo de experiências culturais e intuições, pode-se colher e fundamentar elementos nas leituras dos instrumentos teóricos e metodológicos (SEVERINO, 2006).

De acordo, com Santos (2007), a pesquisa ou o ato de pesquisar é responder às necessidades concretas. Nossas ações, nossas práticas, são carregadas de ações culturais e hábitos. Construimos no decorrer de nossas vidas ações próprias de estar e participar do mundo. Quando transformamos esse espaço em ciência estamos concretizando espaços que precisam ser refletidos.

Assim, ao investigar as memórias constituídas da educação em Vilhena (1960-1980) me deparei com uma gama de desafios. O primeiro é a escassez de recursos como: livros, teses, dissertações ou qualquer outro tipo de pesquisa científica que envolva a investigação em questão.

No trabalho organizado por Ivani Arantes Fazenda (2000, p. 17, grifo do autor), tendo como título “*Metodologia da Pesquisa Educacional*”, a autora escreve que em seu itinerário enquanto pesquisadora, resolveu desenvolver pesquisas sobre os efeitos da educação no Brasil de 1960-1980, por perceber pouquíssimas pesquisas, devido a relação de ausência em arquivos e documentos que contribuam com as perquirições sobre os efeitos da Educação no Brasil na década de 60-80. Ao levantar a bibliografia se deparou com pesquisas relativas à política e a economia do Brasil, superficiais eram os escritos sobre a Educação. “O material era escasso” a autora percebeu que há um grande desinteresse sobre a temática. “Ao final de

---

<sup>19</sup> Nem sempre a explicação para a ocorrência dos fenômenos naturais e sociais tem o mesmo significado, ela depende dos processos de produção e dos modos de apropriação do conhecimento (SEABRA, 2001, p. 14).

cada gestão, estes são queimados, e começa-se tudo da *estaca zero*” – o que constitui um enorme prejuízo aos pesquisadores e aos educadores.

O segundo desafio foi a nossa posição enquanto pesquisadores. A escrita e a expressão oral foram nossos grandes desafios de superação e exercício. A autora Fazenda (2000, p. 15, grifo do autor), ainda enfatiza que:

Tal como a escrita, a expressão oral também requer contínuo exercício. Somos produto da “escola do silêncio”, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que *se cala*. Isso se complica muito quando já é introvertido.

Para Freitas (1995, p. 96), deve haver uma resistência na função social da escola, pois está incorporada a uma função seletiva e faz com que seja interpretada como um local de preparação de “recursos humanos para vários postos de trabalho”. A escola passa assim a exercer a função de legitimadora de desigualdade econômica e educacional (AZINARI, 2016). A sociedade capitalista tem deformado os espaços educativos que deveriam contemplar a pesquisa e o conhecimento científico, se apropriando das construções culturais, sociais e políticas (FAZENDA, 2000). *A gente queria que os nossos alunos vencessem na vida, queria que eles fossem alguém lá fora na sociedade. Então, a gente ensinava mesmo e eles tinham que aprender* (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).

De forma camuflada na aparente contradição, percebe-se que para romper com a “escola do silêncio” é necessário desconstruir a função da escola capitalista, da sociedade capitalista que emana formação e ensinamentos carregados da valorização social, do vir a ser alguém importante (FAZENDA, 2000).

O pesquisador Veyne (1998), anuncia que a pesquisa é uma forma de oferecer a inteligibilidade, talvez de uma pequena parte ou do todo. Diz ainda que a pesquisa é construída de diversas ações e reações como a de interpretar, recortar, analisar, refletir.

Com o intuito de investigar como se deu a educação do primeiro estabelecimento de ensino em Vilhena tendo um recorte histórico delimitado (1960-1980) e a conjuntura social de que fizeram parte, recorreremos a pensar, recortar, refletir e analisar ações para compreender uma educação que nasceu no seio [...] *dos espaços inventados*<sup>20</sup>. Propomo-nos a interpretar uma educação impactada pelo processo colonizatório estrategista e que sofreu as mazelas dos impactos militares.

Nesse movimento, tentamos compreender ainda a luta de pessoas procedentes de diferentes regiões do Brasil, que migravam em busca de trabalho e da conquista de terras.

---

<sup>20</sup> Recorte da fala da professora entrevistada que diz; *somos os frutos dos espaços inventados* (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).

Sujeitos que participaram, acompanharam e influenciaram as transformações da região, da cultura e principalmente da educação. Nesse contexto plural e diversificado, os sujeitos ultrapassaram as necessidades encontradas e (re)construíram modos de viver.

A citação de Marx e Engels (2002, p. 5), parecem-me aqui obrigatórias, pois;

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

Marx e Engels (2002), corroboram dizendo que a maneira como nos organizamos e manifestamos nosso trabalho nos define enquanto, sujeitos. O homem ao longo da história vai se constituindo, construindo sua maneira de ser, ou seja, suas histórias vão se materializando a partir das organizações sociais e dos trabalhos produzidos. Os sujeitos são os produtos materializados de suas próprias histórias e lutas. (Re)inventam espaços e cotidianos de vida.

Também para Vygotsky (1984), o ser humano ao longo do tempo se constitui um sujeito histórico participando de um processo de internalização e externalização sendo construídos nas interações socioculturais.

Investigar a educação de uma região em que ambas se constituíam juntas requer um trabalho histórico minucioso, sendo que a história da educação não é apenas um objeto qualquer que podemos fazer pesquisa, é um diálogo entre presente e passado. Trabalhar no sentido contrário da História Oficial é construir um viés que foge dos grandes heróis nomeados historicamente. É ter a possibilidade de dar visibilidade às pessoas que construíram uma relação entre sujeitos e a historicidade produzida por eles. É, portanto, romper com um olhar forjado e unilateral que impede uma compreensão dos discursos reais.

Com o propósito de enriquecimento da história tornam-se necessários novos métodos, novas maneiras de se olhar para a história da educação. Ao pensar os sujeitos como históricos e participantes do processo articula-se a compreensão de muitas experiências cotidianas construídas a partir da força do trabalho e negadas “pelas condições legitimadoras do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

É ressaltado por Le Goff (2013) que a produção do trabalho dos sujeitos nos interiores das escolas nos serve de experiências para novos caminhos e novas oportunidades de metodologias de pesquisa.

Cambi (1999, p. 33), diz que a história da educação;

Hoje é plural, articulada em muitos níveis, mais “macro” ou mais “micro”, que se relacionam e se entrecruzam para formar um saber magmático, mas rico tanto de sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história. E

trata-se de um “paradigma” (um modelo) de pesquisa histórica que é preciso compreender e explorar em toda a sua amplitude, variedade e complexidade.

Reforçando ainda os pensamentos do autor (CAMBI, 1999, p. 35), que salienta a história como um profundo exercício da memória é que a exercemos para compreender um presente e um futuro possível. “Mas é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento [...]” de ações muitas vezes negadas, interrompidas, sufocadas de histórias transmitidas de um passado fragmentado para um presente. Para o autor a memória assume uma categoria do fazer história, através dela podemos criticamente olhar para o passado.

Ao trabalhar com a memória como construção/reconstrução de um passado temos a possibilidade de uma aproximação com a cultura, com as formas de vida, com a organização social dos personagens que deram sentidos a um passado histórico das relações socioculturais e indenitárias.

Nesse sentido o autor assim define:

A memória aplicada ao passado histórico significa o reconhecimento/apropriação de todas as formas de vida (estruturas sociais e culturais, de mentalidades etc., além as tipologias do sujeito humano, seus saberes, suas linguagens, seus sentimentos etc.) que povoam aquele passado; o reconhecimento das identidades, suas condutas, suas contradições; a reapropriação de seu estilo, de sua funcionalidade interna, de sua possibilidade de desenvolvimento. Tudo isso com o objetivo de repovoar aquele passado com muitas histórias entrelaçadas e em conflito e de restituir ao mesmo tempo histórico o seu pluralismo de imagem e a sua problematicidade (CAMBI, 1999, p. 37).

O nosso passado histórico é composto por características, identidades, culturas, costumes, características que se entrecortam, se entrelaçam até se constituir um riquíssimo tecido de histórias educativas.

Muitos compreendem a educação como um mecanismo de luta e integração dos seres humanos nos meios sociais. Mas, ao mesmo tempo, encontramos uma via de mão dupla tendo o sentido real sobre a educação. Na concretude que é um tanto diferente do idealizado da educação nos deparamos com espaços que serviram para uma reprodução das desigualdades sociais e das classes dominantes.

*A princípio não tinha mais rico e mais pobre, na cidade era meio que igual. Depois de um certo tempo começou a chegar os que tinham mais dinheiro. Mas na escola a gente não dividia ninguém pelo valor financeiro que possuía. A gente não colocava rico em uma sala e pobre em outra para nós era tudo igual. A gente reclassificava os alunos assim, aqueles que sabiam mais a gente colocava em uma sala, aqueles medianos em outra sala e os mais fraquinhos em outra sala. E dividia as séries em A, B, C. A gente, por exemplo, não especificava para ninguém, mas nós professores sabíamos por que daí a gente já sabia a maneira certa de trabalhar com o aluno e como abordar os conteúdos (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Pesquisar a história da educação nos permite perceber que os processos educacionais reproduzem uma ideologia dominante e os interiores dos espaços escolares são legitimadores dessas ideologias. Tomamos da memória das histórias educacionais como uma contribuição para a compreensão desses espaços por acreditar que os sujeitos da pesquisa nos permitiram ter uma abordagem mais próxima das experiências vividas nos espaços educacionais, assim podemos, já de início, perceber que a sociedade capitalista é dividida em classes e tomada como algo natural no meio escolar. Além de abranger as outras dimensões do cotidiano escolar que se desfolha com a sociedade.

Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Em síntese o grande desafio dessa pesquisa, podemos dizer que, é o coser das memórias dos espaços educativos que foram fortemente influenciados por políticas públicas do período, essas interferências tiveram ligações diretas com a formação dos alunos e da sociedade que se formava. Refletir sobre isso nos permite romper com os modos dominantes de pensar e com as ideologias dominantes ainda muito latentes em nossos espaços escolares (FRIGOTTO, 1987).

Podemos evidenciar nesse cenário que Certeau (2012, p. 38), menciona a história como uma caça, nosso cotidiano é inventado de diversas formas e maneiras. “Parece útil projetar uma imagem dessa pesquisa, uma vista do alto, oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas peças”. Assim, vamos compondo e desfolhando as páginas dessa pesquisa que aparenta ser um quebra-cabeça de caminhos repletos de problemáticas que precisam ser pesquisados, ou talvez, montados como um quebra-cabeça.

## **2.2 Reflexões acerca da História Oral e Memória**

As narrativas da memória que integram a tessitura dessa pesquisa voltada para a História da Educação, têm como foco central, a investigação de como iniciou os processos educativos no espaço escolar da cidade de Vilhena, recortando a história por estar diretamente ligado ao início migratório da região. A atenção dessa pesquisa volta-se também, entre diversos outros aspectos, em compreender as experiências educacionais construídas/inventadas nos interiores das salas de aula, essas contempladas nas narrativas sobre as mais diversas aparências da profissão de docente no contexto histórico específico. São as narrativas rememoradas que dão sentido a essa investigação nos permitindo aproximar

dos detalhes. Os sujeitos que estiveram presentes no decorrer da história são a chave mestra dessa tessitura, pois é partir desses que vamos nos aproximando do objetivo da pesquisa e dando sentido a ela por apresentar suas peculiaridades.

Sônia Maria de Freitas (2006), em seu livro “História Oral: possibilidades e procedimentos” faz a apresentação da História Oral e Memória de uma maneira sutil e significativa, descrevendo que as pessoas sempre construíram história através dos diálogos e trocas de experiências. Em todos os séculos e espaços, a história tem sido transmitida de uma maneira bastante convencional que é o de “boca a boca”. Essas experiências vividas são transmitidas de pais para filhos, de tios para sobrinhos, avós para netos a todo instante experiências individuais e coletivas são gestadas e experienciadas pelos sujeitos. Essas são experiências contadas, vividas, costumes transferidos a outros e, assim, vamos contando e interpretando. São esses quebra-cabeças que mantêm a memória individual e coletiva viva em nosso meio social.

Os autores Paul Thompson (2002); Le Goff (2013); Freitas (2006), apresentam um diálogo em comum e afirmam que a história oral é tão antiga quanto à própria história. “Heródoto, no século V a.C., seria, se não o primeiro historiador, pelo menos o pai da história” (LE GOFF, 2013, p. 10). “Heródoto ouviu testemunhos de seu tempo; Michelet colheu depoimentos dos que vivenciaram a Revolução Francesa, Oscar Lewis, sobre a Revolução Mexicana; Ronald Fraser, sobre a Guerra Civil Espanhola” (FREITAS, 2006, p. 27). Não poderei citar todos os relatos em comum dos autores, pois daria muitos outros capítulos, porém esses fragmentos nos permitem pensar sobre a importância da história oral em nosso espaço de pesquisa e como essa metodologia tem sido utilizada por grandes pensadores para podermos compreender, a partir dos sujeitos, as experiências cotidianas que dão vida e sentido a pesquisa.

A história oral passou a ser uma atividade de organização a partir do ano de 1948, com um professor chamado Allan Nevis que ficou conhecido mundialmente como o primeiro da Columbia University a organizar coleções de relatos transcritos sobre o multiculturalismo, questões da minoria etc. As décadas de 1960 e 1970 marcam o apogeu das pesquisas realizadas nos Estados Unidos e se expandiram para outros países que investiram na utilização do recurso para a pesquisa (THOMPSON, 2002).

No Brasil, a história oral começa a ganhar sentido com a primeira amostra no Museu da Imagem do Som (MIS/SP) no ano de 1971 que se dedicou a conservação da memória cultural brasileira. No ano de 1975 foi instalado o primeiro laboratório de História Oral na Universidade Federal de Santa Catarina. No mesmo ano, um notável laboratório foi

organizado junto à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro: o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Esse dispõe de um espaço para a história oral que carrega os mais variados relatos de experiências realizadas no Brasil. Estão nesse acervo os relatos de personagens históricos da política brasileira contemporânea, palestras e outros (FREITAS, 2006).

A história oral ganhou novos sentidos depois do Golpe Militar de 1964. Na década de 80 começam a surgir pesquisadores preocupados em colher relatos de experiências de sujeitos que estiveram no período histórico e o que essas experiências causaram na sociedade brasileira.

Os âmbitos das pesquisas foram de grande relevância para nossa sociedade, instigavam manifestações e recusavam a volta de experiências tão dolorosas vivida pela humanidade. Esse contato direto com os sujeitos históricos – como vamos aqui chamar, possibilitou um olhar mais aprimorado para as cicatrizes no corpo e na memória daqueles que tiveram suas vidas marcadas pela tortura do período.

Vale ainda ressaltar que a história oral ganhou novas possibilidades e mais firmeza com os estudos iniciados por Marc Bloch e Lucien Febvre, com o lançamento da revista *Annales*. O grupo dos *Annales* de 1929-1969 teve muitos enfrentamentos com historiadores sobre a metodologia. A ideia não deixou de ocupar os espaços científicos e com o tempo ganhou renomados pensadores como Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Charles Blondel, Georges Duby, Paul Thompson e diversos outros. Muitas contribuições fizeram a ênfase da estrutura da História ser abalada, não eram mais somente os documentos “oficiais” parte da história. A história começa a ser constituída com os detalhes, com as culturas, com as experiências cotidianas (THOMPSON, 2002).

Mas qual a relação entre história oral e memória? A memória é uma categoria da história oral, assim como: as histórias de vida, as biografias, etc. “Os projetos de história oral promovem uma mediação significativa entre a memória e a história. A responsabilidade documental da história oral é que dá sentido à memória como tema para a história” (MEIHY, 2002, p. 57).

Entende-se “a memória como uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente” (DELGADO, 2010, p. 15). Inegavelmente, a palavra memória tem ganhado grande espaço nas pesquisas voltadas para a história da educação. Pois, quando se valoriza a fala contida nas narrativas, os conteúdos se tornam relevantes para as análises que se quer apurar. As questões apontadas pela memória servem de trilha ou indicativos para a compreensão dos espaços sociais.

Cabe dizer, que toda memória é carregada de conteúdos históricos e sentidos individuais e coletivos. Podemos contribuir distinguindo memória individual e coletiva da seguinte maneira: “a memória individual é biológica e cultural, enquanto, a coletiva é essencialmente cultural e transcendente” (MEIHY, 2002, p. 53).

Ainda existe recusa, por parte de alguns historiadores, sobre a utilização da memória, afirmando ser uma metodologia carregada de falhas. Acredita-se que a história oral ganha espaço de forma minuciosa, pois diversas são as pesquisas que envolvem tal metodologia. As pesquisas que contemplam a história oral e suas subcategorias têm mostrado sua eficácia e colaborado com diversos tipos de pesquisas que envolvem a antropologia, a sociologia, a pedagogia e outros. Esse recurso tem trazido à tona as experiências mais ocultas das Histórias Oficiais elaboradas, tomando o destaque e o retrato das *vozes populares* e não só as vozes daqueles que ocupam os espaços do poder capitalista.

As análises históricas são construídas a partir de vestígios e/ou registros deixados pelas gerações anteriores. Entretanto, a produção desta matéria-prima quase sempre esteve a cargo das classes dominantes e, até bem recentemente, tal fato não era encarado como uma questão. A coleta de depoimentos e de histórias de vida pode ser inserida no amplo esforço de resgatar a palavra de indivíduos que, sem a mediação do pesquisador, não deixariam nenhum testemunho (FREITAS, 2006, p. 49).

Podemos, assim, dizer que esse caminho metodológico nos permite abrir novas expectativas nas pesquisas para a compreensão e (re)construção de um passado recente em nosso meio social, pois nos possibilita apresentar as vozes daqueles considerados invisíveis.

Invisíveis para ser e estar na sociedade, mas visíveis para um mercado de trabalho que explora a virtude para a força do capitalismo. “A maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Consequentemente, reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana” (FREITAS, 2006, p. 60).

*É interessante pesquisas como essa. Sabe podemos falar agora! Quando a ditadura estava no poder a gente se mantinha quietinhos. A gente não tinha vez nem lugar. Uma vez tive que fugir para outro município porque fui abrir a boca para meus alunos. Fui dizer para eles se levantarem e lutar. Lutar pelo direito! De uma em outra vez, passava o inspetor da escola na minha porta, a da sala de aula. Para saber se eu não estava instigando os alunos. Eu era assim, lutava mesmo! Outros colegas, não se importavam, tocava o barco (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Percebe-se que os sujeitos, elementos primordiais para a reflexão de uma sociedade e da vida humana, têm sido esquecidos e minimizados, marginalizados pelas Histórias Oficiais, que acreditam serem os documentos a primazia da pesquisa, pois são escritos e “reais”.

É denominado por Meihy (2002, p. 13), que a história oral é,

[...] bastante dinâmica e criativa, o que torna provisória qualquer conceituação. Pode-se, no nível material, considerar que a história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais feitas diretamente de pessoas a pessoa, em fitas ou vídeos. Tudo prescrito pela existência de um projeto.

Podemos considerar que na área das pesquisas educacionais os recursos empregados aos métodos da história oral têm ganhado muitos espaços. Têm contribuído para a ampliação e organização de novos métodos, produção de novos conhecimentos, outras maneiras de olhar e interpretar pesquisas educacionais consagradas.

Nas pesquisas com memória podem aparecer falhas, os relatos são ceifados de subjetividade e podem, tanto pelo pesquisador como pelo sujeito participante da pesquisa, ser interpretados de forma equivocada.

Há de fato uma não garantia de certeza e exatidão dos fatos, pois a memória pode falhar em alguns aspectos ou até mesmo, ocorrer a omissão de alguns fatos. Apesar de todos esses obstáculos, as pesquisas que se utilizam dessa metodologia têm apresentado resultados bastante fecundos em pesquisas históricas e educacionais se apoiando em registros, fotos, documentos escritos que servem e fazem parte da construção individual e coletiva da memória (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Com o intuito de elucidar as vozes dos sujeitos professores e alunos, é que a história oral privilegia a participação, não apenas de grandes homens da história, “mas dando a palavra aos esquecidos ou “vencidos” da história” (FREITAS, 2006, p. 51).

As histórias, que durante muito tempo evidenciaram tradicionalmente os grandes heróis, hoje, têm a oportunidade de dar sentido às vozes de pessoas comuns trabalhadoras que não necessariamente venceram. Ocuparam espaços inesperados se constituiu em uma profissão, uma formação, enfim, como diz o saudoso Walter Benjamin (1994), somos todos personagens históricos carregados de experiências. Vejamos a seguir sobre esse cenário que envolve pesquisas, memória, relações cotidianas, migração, sonhos, trabalho, luta e, acima de tudo, contradição.

### **2.3 Lócus da pesquisa: ocupações e contradições**

Podemos dizer que a história oral nos permite compreender o passado, as revoluções, as migrações, as comunidades e vários outros momentos históricos, nos possibilitando ter uma proximidade com o passado. São, portanto, transformações sociais que, de um modo especial, são construídas a partir das lembranças.

As narrativas rememoradas são aqui concebidas como documentos da História da Educação, pois, os personagens que nela compõe são os sujeitos que fizeram parte do processo.

O grande desafio dessa pesquisa é investigar as memórias da educação de Vilhena/RO 1960-1980, uma vez que a educação está diretamente ligada à colonização da região. O contexto, as lembranças, as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa estão carregadas das marcas do cenário, pois, as lutas estavam diretamente ligadas ao processo colonizatório de Vilhena.

Assim, tomamos como o recorte geográfico o município de Vilhena. Um município brasileiro do Estado de Rondônia que tem uma população subestimada em torno de 99.934, segundo os dados levantados no ano de 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo hoje o quarto município mais populoso da região rondoniense.

A região é hoje conhecida como uma potência na expansão do setor agrícola de grãos. O município de Vilhena localiza-se no Chapadão dos Parecís, região norte do Brasil sendo - Amazônia Ocidental e Sudeste do Estado de Rondônia – Cone Sul.

Vilhena é a entrada de Rondônia para as Regiões Amazônicas. O município é também denominado de Portal da Amazônia por estar localizado na região Amazônica Ocidental. Segue a baixo o mapa apresentando a localização da região:

**Figura 1** - Mapa do Brasil: localização de Rondônia



**Fonte:** [www.sogeografia.com.br](http://www.sogeografia.com.br)<sup>21</sup>, 2017.

<sup>21</sup> Fonte disponível em: < <http://www.sogeografia.com.br/> >. Acessado em: 04/abril 2017.

**Figura 2** - Localização do município de Vilhena/RO as margens da BR-364



**Fonte:** www.sogeografia.com.br, 2017.

Vilhena limita-se ao norte com o Estado do Mato Grosso, tendo como divisão os municípios mato-grossenses (Juína, Aripuanã); ao sul, com municípios rondonienses (Colorado do Oeste); ao leste com o estado do Mato Grosso (Comodoro) e ao oeste com os municípios (Chupinguaia, Pimenta Bueno, e Espigão do Oeste).

Podemos dizer que Vilhena está localizada entre duas grandes capitais sendo elas: Cuiabá e Porto Velho. A BR-364 é a atual rodovia de ligação, sendo que Vilhena fica nas extremidades de quem sai das terras rondonienses e quem chega do estado de Mato Grosso. No período chuvoso a temperatura chega a ser marcada com uma mínima em 17°C e na época do verão a 33°C de calor, tem um clima tropical com estações secas. Esse clima torna a cidade conhecida por ter um clima agradável. “Vilhena era apenas uma insignificante corrutela na época dos anos 60” (ALMEIDA, 2007, p. 27). O município de Vilhena, nas palavras acima, pode parecer um ambiente harmonioso que se desenvolveu com muita tranquilidade. Mas, engano! Vamos partir da descrição do garimpeiro Nadir de Almeida que apresenta relatos bem significativos da região em seu livro “Terceiro Igarapé”.

A região norte, como várias outras regiões do Brasil, foi colonizada com ações estrategistas de ocupação. O poder capitalista toma as terras da região norte do Brasil com a intenção de usufruir das riquezas que esses espaços podiam oferecer. Não medindo esforços para usurpar e expulsar os legítimos donos das florestas, os indígenas, ribeirinhos e

garimpeiros. Estes foram forçados a assumir a posição de explorados e escravos para o trabalho e manutenção da acumulação de capital.

O olhar capitalista se alastra para a região e com medidas desumanas começa a abertura de espaços e exploração. Como um sistema pirético, se expande tomando conta de um cenário que apresentava diversos tipos de limitações. Táticas governamentais foram auferidas e começa assim, a luta de marionetes (que é povo) nas mãos do capitalismo que a todo custo se expande. “[...] o capital vem pingando da cabeça aos pés, de todos os poros, sangue e lama” (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 173).

Podemos assim compreender por capitalismo:

Os instrumentos de trabalho, as matérias primárias e os meios de subsistência que representam o trabalho acumulado e que se encontram em poder de determinados indivíduos- como propriedade privada. Só constituem capital, dentro das relações de produção determinadas, as relações de produção capitalista. E estas só se caracterizam pela exploração do trabalho assalariado pela burguesia (MARX, 2008, p. 20).

De acordo com Peripolli (2009), o capitalismo retira os trabalhadores de seus espaços de pertencimento e transforma os meios sociais de subsistência e produção em espaços de trabalho assalariado. A essência do trabalho é transformada em meios de produção e são obrigados a vender a força do trabalho para os grandes controladores do capital.

A articulação capitalista toma início com a construção e exploração de recursos da região norte, que posteriormente viria a ser o estado de Rondônia, essa expansão influenciou inevitavelmente na abertura dos municípios.

O minério era um dos atrativos da migração para a região, garimpeiros à procura das pedras preciosas se juntavam para enfrentar a garimpagem manual que exigia força e persistência,

[...] a idéia pela riqueza fácil impulsionava. Aliás, não era tão fácil assim. Sempre exigia muito sacrifício. Lá iam eles com os pés na estrada, aliás, nem estrada era, apenas uma picada sinuosa. Às vezes descendo, às vezes subindo, e quase sempre escorregadia, principalmente quando chovia (ALMEIDA, 2007, p. 15).

Durante a década de 60 e 70 as condições de acesso ao minério foram ficando cada vez mais precárias, pois, ofereciam além do difícil acesso, doenças, falta de escolarização e saúde. A cassiterita passa a movimentar o mercado, fazendo com que os garimpeiros se aglomerassem nas proximidades dos espaços alagados e das picadas que futuramente se tornaram as estradas de ligação, BR-029.

Os interesses do capitalismo proliferam em vários ramos. No caso do Brasil, a acumulação primitiva passou da monocultura para a indústria e, na virada do século, escolhem a corrida para as grandes propriedades rurais, justificada por projetos grandiosos da criação de gado. O local escolhido para este cenário foi a fronteira agrícola Centro-Oeste e Norte, no período de 1964 até a década passada,

concentrando numa quantidade cada vez maior de terras os grandes proprietários em relação aos latifundiários do Sul e do Sudeste (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 54).

O capitalismo avançou sem dificuldades se apropriando das matas, da fauna, dos rios. Saqueou e cresceu pela força de trabalho daqueles que chegavam e dos que por aqui já faziam morada, servindo como mão de obra barata para as elites agrárias amazônicas.

A decorrência da estruturação da produção do capitalismo não se deu de forma tranquila, muito pelo contrário, o capitalismo veio carregado de contradições e exploração, e muitos foram obrigados a perambular de um lugar para outro à procura de recursos e espaços de trabalho que os sustentassem (PERIPOLLI, 2009).

Compreendemos por Perdigão e Bassegio (1992), que o saque em Rondônia começa a partir da Segunda Guerra Mundial com a extração da borracha. Com a presidência de Juscelino Kubitschek, nos anos 50, implanta-se a rodovia 029 que de forma desordenada provoca anúncios ao povoamento dos chamados “espaços vazios”.

Os indígenas, ribeirinhos, seringueiros, posseiros, garimpeiros que por essas terras faziam morada foram esmagados e no futuro próximo serviram de mão de obra e fortalecimento do capital pela exploração do trabalho. Os que não serviam aos interesses do capitalismo teriam que ser moldados para oferecer a força e a jovialidade para o crescimento das produções básicas do capitalismo e isso reforçou ainda mais a marginalização os deixando esquecidos pelas margens da rodovia, das políticas agrárias e educativas.

A monocultura não fazia sentido para o capitalismo, a intenção de ocupação era transformar os tidos “espaços vazios” em espaços industriais. Transformando não só os espaços geográficos, mas também os que deles faziam sua morada. Transformando-nos em meros consumidores, produtores e explorados por uma potência articulada o capital.

A partir dos anos 70, com a abertura de rodovias como a Perimetral Norte e a Transamazônica, cria-se o Programa de Integração Nacional (PIN). O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) faz o primeiro assentamento na região: o Programa Integrado de Colonização (PIC). As fortes chamadas de ocupação fizeram com que os espaços fossem rapidamente povoados, e assim, dar-se-á a abertura de muitas lutas, escravidão e silenciamento. De acordo com Oliveira (2001, p. 108):

Os projetos de colonização implantados nos anos 70 não consistiam apenas na distribuição de lotes de terras rurais. Trabalhando em plena selva, o INCRA demarcava os lotes abrindo picadas, denominadas de linhas, e os colonos eram encaminhados aos seus lotes e, em seguida, os tratores faziam as estradas. Esses colonos enfrentavam a mata densa, as doenças endêmicas, principalmente a malária que dizimava centenas de pessoas. As derrubadas das árvores vitimavam grandes quantidades de trabalhadores em constantes acidentes. Apesar de todas as

adversidades, muitos venceram, propiciando um processo de transformação, criando uma nova fronteira agrícola no Brasil.

Portanto, ao que se pode perceber, é uma negação por parte das histórias oficiais, camuflando todas as ações estrategistas do Estado que vem agregado ao capitalismo. Só há um pano de fundo, passando a imagem de uma ocupação pacifista e tolerante, minimizando e silenciando os sujeitos. Algumas das poucas obras sobre a região são regidas em torno de grandes heróis da Amazônia.

Com o intuito de romper com essa lógica, movimentamos com a contradição<sup>22</sup> da História e apresentamos, nessa pesquisa, as memórias de pessoas que estiveram dentro do processo de colonização e podem rememorar a partir de suas marcas, tanto físicas como emocionais as experiências construídas e inventadas em espaços colonizados estrategicamente pelas forças capitalistas. *Não sei se eu consigo dizer aqui com palavras as lembranças das explorações e dos sacrifícios que passamos aqui* (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017). Ou seja, estamos falando de uma história sempre regida pelos vencedores e que nega uma parte da sociedade. Excluída.

Essa memória é negada pelo poder capitalista ressaltando somente a história de grandes desbravadores, que teve fortes influências na colonização de outros espaços como é o caso de Vilhena como veremos em seguida.

## **2.4 Vilhena: uma cidade de migrantes**

Início essa seção com as palavras de De Certeau (2012, p. 55), “este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocado, no liminar de seus relatos [...] o impossível ele representa”.

Valemo-nos do sentimento do autor, para descrever sobre os sujeitos que inventaram o espaço, o cotidiano, permaneceram resistentes, confiantes, reapropriaram os espaços, atalhos, criaram maneira de ser e de estar, golpearam, usufruíram das astúcias de um caçador (CERTEAU, 2012).

O lócus da pesquisa fora delimitado não só por ser o espaço de subsistência da pesquisadora, mas por gestar uma história fecunda em minhas raízes de migrante que se assemelha a de tantas outras pessoas que migraram para as terras da Amazônia brasileira.

---

<sup>22</sup> “A fonte de movimento é a contradição – a luta dos contrários. [...] expressam a unidade de diferenças, de contrários, quer dizer, sua unidade relativa”. Para mais informações consultar a obra.FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

Filha de migrantes, meus pais saíram do Paraná com destino a cidade do Mato Grosso, mais especificamente o município de Juína, à procura de melhores condições de vida. Comovidos com as propagandas de progresso, meus pais se arriscaram novamente, dessa vez tendo as terras rondonienses como destino de sobrevivência. Chegando na “Terra do Novo Eldorado<sup>23</sup>” perceberam que as notícias estavam um tanto distante da realidade, o ambiente era rude, sem saúde, energia elétrica ou escolas. Sem dinheiro e condições de seguir viagem tivemos que viver e fazer da força do trabalho a sobrevivência. As terras eram ricas em madeira e, influenciados pela comercialização, sem qualquer êxito, meu pai e avô começam a exploração das matas, servindo aos interesses do grande capital.

Rondônia, “O Novo Eldorado” surgiu desse grandioso plano que tinha por objetivo resolver as tensões sociais das regiões desenvolvidas no país. Os Governos Militares promoveram uma política de Colonização e Reforma Agrária que geraram conflitos pela posse das terras aqui em Rondônia os quais até hoje se fazem ecoar (GOMES, 2012, p. 179).

Contudo, para compreendermos a trajetória de colonização é necessário categorizar o que entendemos por migração. Aydos (2010), apresenta a migração como uma força populacional tomada pelo desequilíbrio da economia. Com outras palavras, podemos dizer que os grandes centros de desenvolvimento econômico, usufruem das populações que são economicamente menos favorecidas explorando a mão de obra em potencial.

A migração entre as décadas de 1970 e 1980 estão ligadas ao deslocamento de colonos para os centros urbanos e para a manutenção das indústrias, ou seja, podemos assim dizer que esse fenômeno pode ser visto sobre essas duas óticas. O fluxo da economia foi o grande precursor desse movimento que exigia a produção, comercialização e a força do trabalho alienado que alimentava sem medidas o capitalismo.

Vale lembrar que as décadas de 1970 e 1980 foram fortemente marcadas pela migração de pessoas para os grandes centros urbanos, muitos camponeses abandonam as monoculturas dando espaço para a modernização ou, sem condições financeiras de permanecer no campo, vendem a baixo preço suas terras para grandes latifundiários. As políticas de colonização incentivam toda essa agitação de interesses, portanto, a “colonização deve ser vista e entendida como resultados de um acúmulo de forças do capital para inibir o avanço das organizações dos trabalhadores da cidade e do campo” (PERIPOLLI, 2009, p. 59).

O capitalismo acelerou a ocupação dos grandes centros urbanos causando congestionamentos e modificando fortemente as estruturas sociais. Nos períodos de 1960 e

---

<sup>23</sup> Significado é “aquele que é encoberto de ouro”. Conta a antiga lenda que bem distante, no interior da floresta, existia um reino onde seus palácios, casas e ruas eram construídas e adornadas com ouro. E as expedições para as terras amazônicas seguiam esse lema do reino fantástico (GOMES, 2012, p. 34).

1980 foram levantadas pesquisas estimando que cerca de 43 milhões de pessoas saíram do campo para morar nas cidades, principalmente nas partes periféricas com o destino de trabalhos em indústrias, ou seja, servir de mão de obra (AYDOS, 2010).

Diante disso a migração pode ser relacionada a melhores condições de sobrevivência ou, a melhores condições de subsistência. Em suma, para o autor supracitado, Aydo (2010), a migração rege em torno de três acontecimentos que marcam a história das terras da Amazônia, sendo, o primeiro, os incentivos governamentais que iludiam os colonos, o segundo, as ações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Reformas Agrárias (INCRA) que potencializou a demarcação de terras para aqueles que regiam o capitalismo, excluindo os pequenos posseiros, e o terceiro foi o avanço das empreiteiras privadas.

Nesse contexto, há necessidade de se compreender o movimento de migração e colonização que regia a ocupação dos “espaços vazios” e os interesses camuflados de um sistema que se apoia no capital e na massa da força do trabalho, uma vez que esses interesses não estão desassociados da sociedade que se formava em Vilhena e da educação. Todas essas conflituosas migrações e colonizações têm legitimado a luta de classes nos espaços sociais de Rondônia, gerando os mais diversos tipos de conflitos, que vão desde os interesses migratórios até a educação.

A partir das narrativas da memória podemos relacionar as dimensões sociais que motivaram as famílias nos deslocamentos e nas escolhas que as motivaram a enfrentar um lugar ainda em formação. “O tempo dos acontecimentos é determinante em termos dos fatos concretos da vida e que marcaram alterações substanciais” (MEIHY, 2002, p. 83).

*Eu tinha o sonho de trabalhar na escola, e ter a minha vida longe dos familiares, começar em um lugar novo. Meu marido tinha o sonho de possuir terra, ele tinha feito a inscrição no INCRA e estava à espera de um lote. Se eu fosse fazer uma avaliação da minha aventura, faria tudo de novo. Sofremos muito, mas foi bom!* (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).

Vale destacar que as memórias que compõem essa pesquisa apresentam também as experiências cotidianas que influenciaram na migração e servem de contribuição para o desenvolvimento de pesquisas como essa, que contemplam a história da educação. Permite-nos dar visibilidade sobre os diferentes discursos que inspiravam “sonhos de possuir terra” em que o sofrimento é compreendido como parte do processo, e os interesses camuflados do progresso podem ser tomados sem resistência, alimentando a produção de riquezas e o ávido capitalismo.

## 2.5 Em busca da terra prometida: a abertura da rodovia 029 atual BR-364

Para compreender como a educação começou no primeiro estabelecimento de ensino da cidade de Vilhena no período de 1960-1980 precisamos resumidamente nos situar na história a fim de ter uma visão global e compreender a estratégia que regia no espaço delimitado.

No início do século XX as terras isoladas da região norte do Brasil, em que constituíram o estado de Rondônia, começaram a ser o alvo das linhas telegráficas. Por volta de 1907, o presidente Afonso Pena nomeia Cândido Mariano da Silva Rondon, para chefiar a Comissão de Linha Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMTA) que tinha como missão estender a comunicação, ou melhor, uma linha telegráfica entre Mato Grosso (Cuiabá) e Santo Antônio do Rio Madeira (atualmente denominado de Porto Velho). Esse ligamento promoveu a ruptura do isolamento do Oeste Amazônico, tendo iniciado no governo de Afonso Pena e finalizado no governo de Hermes da Fonseca no ano de 1912. Foram assim, ao longo da trajetória, construídas 28 estações de linhas telegráficas de Cuiabá (MT) a Porto Velho (BRASIL, 2000). Com determinações governamentais, Marechal Rondon abre as picadas e começa a exploração das terras, a procura de riquezas e do estudo da biodiversidade que as matas ofereciam. Rumores surgiam que as terras ofereciam muitas pedras preciosas, que podiam ser encontradas as margens dos rios e riachos da região.

### 2.5.1 No início, Vilhena: “faltava tudo, mas era a terra tão sonhada!”<sup>24</sup>”

Meu pai chegou aqui num fim de dia,  
Há muito tempo em cima de um cavalo  
E era pobre e moço e só queria  
Semear de calo as mãos de plantador  
Com minha mão casou-se assim que pode  
Da terra boa e semeou o milho  
E semeou os filhos, e semeou o amor.  
(RENATO TEIXEIRA)<sup>25</sup>

Os migrantes que vinham para as terras da região norte do Brasil traziam no mais íntimo o desejo da terra boa, da terra tão sonhada. Projetavam e construía a imagem utópica da terra farta, ludibriados pelas propagandas. Chegavam das mais diversas maneiras. A força e a garra eram a máquina que regia a “esperança” e as “mãos de plantadores”. Esses se alegraram, decepcionaram, construíram, modificaram o cenário, criaram modos de viver, de

<sup>24</sup> Trecho (JAROLA, Vilhena, 20/01/2017).

<sup>25</sup> Letra da música *Sina de Violeiro* de Renato Teixeira.

se adaptar aos espaços improvisados, viveram de forma coletiva e comum. Eram pessoas que se deparavam com as controvérsias da realidade e buscavam modificar um cotidiano inóspito, semeando os filhos e o suor do trabalho.

No recorte temporal que nos propomos a pesquisar, Vilhena fazia parte do Território Federal de Rondônia. Anterior a isso, até o ano de 1943, o território fazia parte do Estado do Mato Grosso e do Amazonas. Com a promulgação do Decreto de Lei nº 5.812<sup>26</sup> de 13 de setembro de 1943, pelo Presidente Getúlio Dornelles Vargas, houve o desmembramento das terras surgindo o então, Território Federal do Guaporé.

O Território Federal do Guaporé manteve esta denominação até o dia 17 de fevereiro de 1956 passando por alteração na nomenclatura, tornando-se Território Federal de Rondônia em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon com o Decreto de Lei nº 2.731.

No decorrer do tempo o Território foi elevado à categoria de Estado, através da Lei nº 41, de 22 de dezembro de 1981. De acordo com Gomes (2012, p. 18, grifo do autor);

Até 1943, a região encontrava-se fragmentada, dividindo-se entre legislações educacionais dos Estados do Amazonas e do Mato Grosso. Em 1944, as primeiras ações administrativas passaram a ser tomadas nesse sentido, quando o governador local solicitou ao Inep *um plano geral para os serviços de educação*. O pedido foi atendido, e as novas diretrizes começam a ser traçadas, dentre as quais a criação do Departamento de Educação constitui-se de importância fundamental para a organização e administração do sistema escolar do território.

Cabe destaque ao mencionar que no ano de criação do “Território Federal do Guaporé, o país vivia sob o Estado Novo, regime instituído pela Constituição de 1937 e cuja vigência, até 1945, caracterizou-se pelo final de um sistema político de exceção, ditado por novas regras legais e políticas que concorreram para importantes mudanças” (GOMES, 2012, p. 19).

No ano de 1943 chega às terras vilhenenses o indígena Marciano Zonoecê, que foi o primeiro indígena a ser alfabetizado para administrar e zelar o Posto Telegráfico de Vilhena. O capital encontra as mais diversas formas de apropriação “nascemos sob a égide de um modelo, ou de um projeto “sui generis”, mas que trazia/traz, na sua essência, o germe tipicamente capitalista, qual seja: a busca desenfreada do lucro” (PERIPOLLI, 2009, p. 46).

Brasil (2000, p. 14), ratifica dizendo que “Marciano chegou à região pelas picadas abertas por Rondon e já naquela época observava a presença de seringueiros na região”. Extraíam o produto e usavam as picadas, montados em lombos de burro para vender em Cuiabá. *Antes de a gente chegar aqui tinha outra família na nossa casa. Ele era telegrafista e*

---

<sup>26</sup> Todas as citações de leis podem ser encontradas nas referências.

*aí ele foi transferido para Cuiabá. Aí a gente ficou no lugar dele* (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017). Podemos assim, compreender o processo a partir do próprio sujeito do contexto histórico, como nos é apresentado e rememorado pela filha do indígena Marciano Zonoecê.

*Meu pai era o Marciano Jonas Zonoecê e Maria Augusto Sani é minha mãe. Eu nasci aqui. Nasci lá no museu na antiga casa do telégrafo de Marechal Rondon. Meu pai era telegrafista, eu morei naquela casa até ficar grande, só saí de lá quando casei. Lá atrás da nossa casa era um cemitério da uns 300m de distância. Nós chegamos aqui em 1943 depois de 1944 minha irmã nasceu, depois foi vindo os outros irmãos. Aqui não tinha parteira, mãe tinha sozinha. Tinha as crianças ela e deu! Ela entrava no quarto e ia ter a criança. Aí ela só pedia água quente, e os remédios que ela deixava pronto. Meu pai pegava o bebê depois que ela chamava, ela tinha sozinha. Naquele tempo não tinha parteira, quando eu fui ter meus filhos minha mãe que cuidava de mim. Minha mãe e meu pai era da tribo dos Parecis, por isso antigamente era chamado de Chapadão do Parecis. Isso aqui era Mato Grosso. Meu pai foi pegado pelo Marechal Cândido Rondon no Utiariti<sup>27</sup> e levado para um colégio interno para aprender a ler e escrever e fazer a telegrafia. Meu pai saiu de lá casado e já veio para cá! A função do meu pai era ser telegrafista, mandava notícia para as outras cidades. Ele ia batendo naquele negócio para enviar a mensagem. Não tinha rádio não tinha nada, as pessoas que chegavam procuravam meu pai para perguntar se podia mandar uma notícia. Meu pai ganhava salário do governo. Meu pai conheceu o Rondon, andava junto com ele. A gente ia para o campo caçar frutas, tipo cajuzinho do campo, jabuticaba, mangaba, tinha muita pitomba, tinha muita fruta no campo! Aí, a gente saía com uma cesta para catar. Nossa mãe e pai o dia que ele tinha folga, ia caçar no campo. Matava veado. Tinha muito veado, aí ele matava para nós comer. Tinha muito pássaro que parece galinha, a carne que nós comia era só de bicho, o nosso arroz era da roça, meu pai fazia roça. Nosso feijão era da roça, nos tinha criação também tinha galinha, porco. A gente buscava na roça as coisas para fazer a comida, par fazer a farinha. Nós plantava de tudo um pouquinho, para nós comer. No riozinho tinha aqueles carazinhos e lambari* (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).

Um pulo na história e chegamos à década de 1960, que engatinhava na organização do vilarejo e da educação, com os reflexos do Estado Novo. Nesse período quem regia o governo do Território Federal de Rondônia era o Paulo Nunes Leal, que junto ao Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, traçou o acordo de abertura da BR-029, abrindo a passagem para a exploração capitalista. O insignificante vilarejo era visto como uma potência para o agronegócio e que as terras amazônicas precisavam abastecer o setor das indústrias, que se expandiam como o vento.

Até então, o pequeno vilarejo sobrevivia da plantação doméstica de mandioca, banana e hortaliças. Quando precisavam de recursos maiores se deslocavam a regiões mais próximas.

*Algumas comidas vinham no lombo dos burros e cavalos, era muito difícil vim, mas, quando vinha era assim. Uma tropa de carga. Eles traziam e deixavam em Utiariti de lá a gente pegava. Demorava 15 dias para chegar de volta. Essa cidade Utiariti é no Mato Grosso, aí daqui a gente ia buscar* (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).

<sup>27</sup> Atual Município de Diamantino- MT.

Com o acordo e a abertura da picada que posteriormente se tornara uma estrada, em uma escala de tempo muito menor do que em relação a outros Estados, Rondônia recebe um contingente elevado de migrantes que se juntaram aos poucos colonos que por essas terras já faziam morada.

Segundo Campana (2012), que contribui com suas abordagens, dizendo que a região já havia sido desbravada e com isso já havia resquícios de colonos na região. A expedição Amazônica, tendo como comissão de frente Marechal Cândido Rondon, foi responsável pela ativação da rodovia e a passagem das linhas telegráficas que ligaria a região norte às demais partes do Brasil.

Com a abertura da estrada, que por sua vez apresentava péssimas condições de tráfego, foi incontrolável a migração que atendia às intensas chamadas publicitárias de terras férteis.

A região vilhenense, por fazer divisa com Mato Grosso e ser a entrada para as demais localidades da região, ficou conhecida como o “Portal da Amazônia” e o “Cone Sul do Estado de Rondônia”.

As famílias chegavam em busca de um pedaço de terra “rocha”, sonhavam com esse “EL-DORADO”. Em minha lembrança de menino muitas coisas saudades vai e vem de pessoas, muita poeira ou lamaçal, um clima de Bang-bang pairava nos “patrimônios” que se formavam do dia para a noite. As pessoas andavam comumente armadas e o meio de transporte era mula, burro ou cavalo (GOMES, 2012, p. 173).

Com as chamadas voltadas principalmente para o setor agrícola, muitos migrantes acreditavam que as terras eram tão férteis que “Um pé de milho produzia sete espigas; pé de quiabo crescia tanto que as pessoas subiam para colher; maracujá dava de quilo; abóboras e mandiocas gigantes; tinha rios que pareciam oceanos e feras indomáveis, as quais comiam pessoas” (GOMES, 2012, p. 174).

Os investimentos em propagandas financiadas pelo governo não passavam de ações estrategistas de mercado para a atração e ocupação das terras da região norte. As campanhas públicas giravam em torno dos *slogans* “Integrar para não Entregar”; “Marcha para Oeste”; “Terra sem homem da Amazônia ao homem sem terra do Nordeste”; “O Ouro da Amazônia” (GOMES, 2012, p. 177).

As propagandas foram um implante de táticas governamentais articuladas das formas mais geniosas possíveis. As propagandas oficiais surgiram no primeiro governo de Vargas que implicavam na manutenção da repressão e do controle. O Departamento de Imprensa e Propagandas (DIP) eram orientados a organizar propagandas de chamadas colonizatórias. Secreto (2007, p. 11), diz que as propagandas não passavam de chamadas ilusórias;

[...] o trabalhador que aparecia nos cartazes produzidos pelo DIP era representado como força do trabalho. A organização racional do trabalho era representada pelo binômio trabalhador-máquina. Nesse binômio, a máquina ofuscava o trabalhador. Havia-se uma negação de identidade de classes, substituída pela identidade nacional. As propagandas eram destinadas ao recrutamento de nordestinos para a Amazônia, o homem-trabalhador foi a figura central na iconografia. [...] a batalha pela ocupação dos “espaços vazios” se encaixavam nas propagandas de ocupação e colonização.

Com o Golpe de 1964, passamos a fazer parte de um sistema repressor de controle, medo e civismo. O golpe da ditadura militar se junta à sede do progresso, da industrialização e da ocupação dos chamados “Espaços Vazios da Amazônia”.

No decorrer dos anos, com a atuação dos militares no governo, registra-se um alto índice de desemprego, o que reforçou ainda mais a migração tornando-os presas fáceis do capitalismo por oferecer a força e o trabalho patenteado em troca da sobrevivência. Atraídos pela áurea do “Eldorado”<sup>28</sup> os migrantes se deparavam com o solo árido e com terras que precisavam de trabalhos e cuidados (BRASIL, 2000).

*Eu cheguei aqui com os meus pais. Meus pais vieram para cá para conhecer e plantar arroz. Chegando aqui a mata era muito fechada e não tinha maquinário. Eles partiram para o comércio e deu certo ainda bem, porque com a plantação não ia dar, me lembro de que a terra era seca e tinha muita areia (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Nas narrações podemos perceber sobre o início e a influência que marcaram a chegada dos migrantes a região. Os anúncios também foram grandes incentivadores desse percurso.

*Olhei os anúncios na revista da veja, e resolvemos conhecer a cidade. Já viemos de mala e cuia porque era muito longe e difícil de voltar. A gente chegou aqui com a ideia de abrir uma padaria, com muito custo começamos a construção de um barraquinho que futuramente seria a nossa padaria. Não tinha comércio na cidade, quem abrisse ganhava dinheiro, porque era gente chegando todo dia e com fome (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Muitos migrantes enfrentavam as dificuldades das estradas para alcançar sonhos de conquistas. A região oferecia um clima tropical com chuvas intensas no início do ano e calor no final. Com condições desumanas as pessoas se arriscavam a enfrentar um espaço hostil, sem qualquer tipo de estrutura para a sobrevivência. Com condições mínimas de sobrevivência, e ausências governamentais muitas famílias se abrigavam em espaços inapropriados. Muitos migrantes chegavam com o pouco do dinheiro que restava das economias ou da venda de algum bem para investir no pedacinho de terra. Lidavam com a falta de alimentação, de moradia que a maioria das vezes era divididas com outras pessoas conhecidas, até a derrubada de madeiras para a construção do “barraquinho”. Sem

---

<sup>28</sup> Significado da palavra “Aquele que é encoberto de ouro”. Muitas expedições procuravam esse reino encantado e a lenda dizia que esse reino estava nas terras da região Norte (GOMES, 2012, p. 35).

saneamentos, saúde, moradia, alimentação e escola, se mantinham na posição de um tanto distante da realidade, as famílias foram alvo de um poder capitalista e estrategista. O controle populacional nas regiões de fronteira poderia garantir as conquistas governamentais e controlar as invasões de países vizinhos.

*Lembro-me muito bem quando a gente chegou aqui em Vilhena, era no dia 28 de outubro de 1968, era uma tarde quando eu olhei para tudo isso aqui, meu Deus! Me deu um desespero. Eu saí do Rio Grande do Sul viemos de caminhão de pau de arara, com várias outras pessoas. Não ficamos aqui em Vilhena logo de início, moramos em uma serraria que fazia divisa do Mato Grosso com Vilhena. Tinha muitas serrarias aqui, ficamos morando nessa no meio do mato (BITELLO, Vilhena, 03/02/2017).*

As imagens construídas e alimentadas nos migrantes eram logo desconstruídas quando os mesmos se deparavam com a realidade do espaço. As propagandas se mantinham distantes da realidade, as terras precisavam de muito trabalho, adubo e suor humano da força do trabalho.

*Chegamos como desbravadores mesmo para a região, nosso carro quebrou na estrada. A estrada era horrível, cheia de buracos, um atoleiro resumidamente falando. Terminamos de chegar à região de carona. Foi uma época muito difícil, com o acerto do trabalho do meu esposo compramos um pedacinho de terra aqui. Viemos em busca da terra prometida (JAROLA, Vilhena, 22/01/2017).*

As demarcações para as estradas ainda estavam em construção e manutenção o que dificultava muito a vinda dos migrantes, que a todo custo chegavam abarrotados de mudanças em caminhões de pau de arara e pela única companhia de ônibus que iniciava o trabalho de transporte da região. O deslocamento era muito cansativo e exigia, muitas das vezes, montar acampamento à beira das estradas.

*Nossa vinda para cá foi assim! Meu marido tinha vindo para cá primeiro conhecer e aí voltou para o Paraná decidido para vir embora. Nós arrumamos nossas coisas e viemos nós e um casal de amigos. Colocamos nossas coisas em um caminhão, e seguimos atrás de Fusquinha. A gente parava muito porque a estrada era terrível, muita poeira, muita terra. Terra no corpo todo, só os olhos ficavam brancos. (Risos). Parávamos nas beiradas dos riozinhos, tomávamos banho, dava banho nas crianças e eu tinha trazido linguiça frita e uma carne de panela. Eu fazia um arroz e comia e dava para os outros. Dormíamos na beira das estradas. Era uma tortura porque era muita terra mesmo, não me lembro de quanto tempo demoramos, mas, demoramos muito de Cuiabá para cá. A gente não aguentava mais de tanto cansaço (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

Com uma migração acelerada, estes fatos reforçaram o surgimento de uma massa de trabalhadores tanto de migrantes como de indígenas. Grandes foram as migrações sulistas para a região de Vilhena, esses fugiam do tempo gelado que açoitava os campos. Os nordestinos também chegavam em grande massa fugindo dos campos secos do Nordeste e ofereciam a força do trabalho como mãos de obra quase que de graça. O trabalho e o esforço dos migrantes começaram a fazer a movimentação do mercado com a produção de milho,

arroz, feijão e mandioca. Todas essas misturas de raças provocaram não só uma diversidade de costumes como uma nova cultura para a região norte do Brasil (CAMPANA, 2012).

O período de 1960 a 1970 foi muito marcante para a região norte do Brasil, que intensificou a colonização com cadastramento de terras pelo Governo Federal. Estrategistas controlavam a distribuição “Em todas as licitações, ocorreu a inevitável concentração de terras nas mãos de poucos, através de recursos dos chamados “Testas de Ferro”” (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1999, p. 89).

Mesmo com péssimas condições de sobrevivência na região, os espaços se desenvolviam. A população aumentava regularmente, além das necessidades básicas de sobrevivência.

As famílias de migrantes encontraram em Rondônia enormes dificuldades. Acostumados em outras regiões, derrubam uma área aqui e alguns anos depois está toda encapoeirada devido ao calor e à umidade, faltam créditos, a maioria dos colonos não têm condições de trabalhar com as culturas permanentes seja pelo investimento que exigem, seja pela demora em ter retorno (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 178).

Com o golpe militar de 1964 empreiteiras como Camargo Corrêa S/A (CC); Companhia Construtora Brasileira (CCBE); Companhia Industrial Brasileira (CIB); Força Aérea Brasileira (FAB) vinham para dar suporte estrategista para a colonização e abertura da cidade.

Na região vilhenense, nos anos de 1965 e 1966, por consequência da revolução militar de 1964 chegou ao vilarejo o 5º Batalhão de Engenharia e Construção (5º BEC), junto suas famílias. Na entrada do vilarejo o batalhão ficou responsável em montar barreiras de restrição de acesso, com horários de saída e de entrada para a região. As distribuições de terras começaram a partir de 1964, com o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (BRASIL, 2000).

As margens da BR-029 a atual BR-364, se forma um vilarejo e a aglomeração de casinhas começa a surgir em volta da única travessia de acesso da cidade e que liga a região às demais localidades da Amazônia. Com a atuação do 5º BEC foi criado uma pista de aviões onde a Força Área Brasileira (FAB) fazia os procedimentos de utilidade do vilarejo.

A partir desses avanços, traços de um vilarejo começa a parecer e a ganhar um contingente considerável de comércios, no ano de 1966 é implantada uma serraria na região: a BERNECK com uma considerável estrutura e organização. Essa madeireira foi o espaço de trabalho de muitos homens e mulheres, que necessitavam trabalhar para a sobrevivência. Como as terras necessitavam de muitos cuidados e apresentava características arenosas,

muitos agricultores não tinham condições de tratá-la e deixavam o sonho da agricultura para assumir o trabalho servil da madeireira.

*Lembro que muita gente trabalhava na madeireira BERBECK, o apito da madeireira era o nosso guia diário para os afazes. Não tinha opções de trabalho a gente tinha que trabalhar, então se arriscava no que tinha. A terra não era boa para plantar. Quem conseguia voltar, voltava! Quem conseguia seguir a diante para os outros vilarejos, seguia! A gente ficava... (Risos) (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

No ano de 1968 é criada uma delegacia que atendia as necessidades locais, e começam a chegar caminhões pipa para fazer o transbordo de água do Rio Pires de Sá que atendia a cidade.

No ano de 1969 com o Decreto de Lei nº 565, Vilhena passa a ser distrito de Porto Velho. A emancipação de Vilhena ocorreu em 11 de outubro de 1977, tendo como Governador do Território Federal, Humberto da Silva Guedes, que nomeou o primeiro Prefeito de Vilhena, Renato Coutinho dos Santos, tendo a Câmara Municipal de Vilhena criação no ano de 1979.

No decorrer dos anos, vários outros tomaram posse da administração pública da região. O nome da cidade de Vilhena fora batizado em homenagem ao companheiro de excursão de Marechal Rondon, o engenheiro chefe da Organização da Carta Telegráfica da República, Senhor Álvaro Coutinho de Melo Vilhena.

Cabe salientar aqui, um trecho sugestivo de Alfredo Bosi (1993, p. 13);

*A colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retornar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório.*

De acordo com Le Goff (2013, p. 139), os fatores históricos aqui apresentados não se tratam especificamente de inovar uma condição histórica, ou talvez de invocar uma causalidade histórica pura. Mas também está atuação pretende recusar a validade de qualquer explicação. Podemos assim, recusar toda e qualquer apresentação idealista de historicismo. “Mas reivindicar com força a necessidade da presença do saber histórico em toda ação científica ou em toda práxis”.

Pesquisar sobre a educação de Vilhena significa compreender a sua história, compreender desde a abertura das estradas até o fluxo contingente de migração que passa a necessitar de uma educação para seus filhos, que se torna a grande problemática da pesquisa.

Espaços foram sendo ocupados, comércios abriam as portas da noite para o dia, os campos foram sendo ceifados, profissionais da saúde surgiam, famílias foram chegando e multiplicando, a cidade crescia e com ela surge então, uma necessidade básica de sobrevivência. Educação. Vale mencionar que no ano de 1953, no governo Vargas existia

uma Lei de nº 1.806 artigo 7º, que ressaltava o plano de valorização da Amazônia mencionando que,

[...] estabelecer uma política demográfica que compreenda a regeneração física e social das populações da região, pela alimentação, a assistência à saúde, o saneamento, a educação e o ensino, a migração de correntes de população que mais convenham aos interesses da região e do país, e o agrupamento dos elementos humanos da região ou de outros Estados em áreas escolhidas, onde possam constituir núcleos rurais permanentes e desenvolver a produção econômica.

A problemática dessa pesquisa é gestada dentro desse contexto, é neste momento que surge a preocupação em conceituar, como a educação surgiu em meio a um processo colonizatório sem qualquer tipo de estrutura profissional e mesmo material?

O decreto da Lei 1.806 de 1953 ficou um tanto longe da realidade. As condições deveriam alinhar-se a uma política de ocupação e valorização da Amazônia, a educação e o ensino constavam nos subitens. A educação em Vilhena foi sancionada depois de fortes reivindicações da sociedade, à administração do Território. Ou seja, a lei de garantia só permaneceu nos efeitos do papel.

Compreendemos que através da metodologia da história oral e memória podemos atentamente *ouvir* o soar da história contada pelos professores e alunos e (re)compor o cenário, as memórias da escola da cidade de Vilhena/RO tendo como recorte temporal o período 1960-1980. Pois os sujeitos da História são “os líderes comunitários, jovens que cultivam utopias, são militantes, mulheres que labutam no cotidiano da maternidade, intelectuais, são os educadores que participam da formação das novas gerações [...]” (DELGADO, 2010, p. 55).

Ouvir os professores e alunos nos permitiu investigar e compreender elementos indispensáveis de nossa História, nos permitiu “produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de determinado período histórico por intermédio de suas referências e também do seu imaginário” (FREITAS, 2006, p. 81).

Mas por que estudar a educação a partir das memórias de professores e alunos de Vilhena tendo um recorte histórico de 1960 a 1980?

Partimos da experiência de reconstrução da história a fim de compreender a implantação de um processo educativo em um período que a cidade ainda estava em pleno processo migratório, que era o ano de 1960. Com a falta de estrutura para atender as crianças da região, espaços foram sendo improvisados, métodos foram sendo inventados, professores leigos foram se constituindo e se formando a partir das experiências diárias com os alunos.

No decorrer do período, as estruturas da educação são abaladas com o Golpe da Ditadura Militar o que ocasiona mudanças radicais na educação. Estudar memórias de

professores e alunos nos permite ter uma experiência de dentro do processo educativo e perceber como se compunha esse cenário, apresentando as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, trafegando do professor ao aluno; dos alunos aos professores.

A cidade de Vilhena não foi um espaço planejado. Em verdade a cidade foi colonizada de maneira intencional e articulada, por um Governo inspirado na lenda do “El Dourado” e das chamadas de ocupação dos “espaços vazios”. Enfim, toda essa repercussão teve grandes influências e efeitos, no percurso de 10 anos a região teve um “aumento de aproximadamente 353% em seu número de habitantes, superando em três vezes o crescimento da população do Brasil” (GOUVEIA, 2016, p. 47).

No período de 1960, os espaços tidos como vazios segundo um pensamento governamental e militar são habitados e com isso a necessidade de escola para o atendimento dos filhos dos moradores da região.

O Território, responsável pela educação, não trazia professores licenciados para o trabalho docente, sendo que o mesmo também se constituía. Por essa razão surge à delimitação temporal, devido o ano de 1960 ser o início do movimento para a instituição da primeira escola da região e no decorrer da década tem-se uma ruptura com o Golpe Militar o que ocasiona reflexos na educação.

Em resumo, podemos justificar esse período temporal em três momentos cruciais da pesquisa. O primeiro se justifica por ser o ano de 1960 o período de chegada de muitas famílias a região norte do Brasil. O segundo momento se justifica por ser a consolidação da educação e por ter as marcas de uma ditadura que, concomitantemente, influenciou na formação de muitas crianças em período escolar. E o terceiro, não menos importante, se justifica por ser um período de construção de uma identidade profissional e cultural.

Arrolado no âmbito da História da Educação, esta pesquisa visa contribuir para com a História da Educação de Vilhena/ RO. Abarcando as mais diversas experiências do cotidiano da escola, desfolhando sobre a sociedade e sobre a cultura escolar.

Assim, Halbwachs (2015, p. 86), apresenta que, a história “não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado, ao lado de uma história escrita a uma história vivida, que se perpetua ou se renova através do tempo [...]”.

A partir de Certeau (2012, p. 80), nos apresenta uma visão diferenciada da história. Podemos perceber que muitas histórias estão atreladas à formalidades práticas. “Ocultam também as categorias sociais que “fazem história”, pois a dominam”. Podemos começar a pensar em uma história diferenciada, aquelas que são reprimidas como os – sonhos, que Freud

encontrou. “Continuamos com a travessura, a memória de uma cultura. É tão ativa. É tão avida. As narrativas daqueles camelôs de ruas, daqueles rendeiros, distinguem-se dos demais. Reconhecer, parece distingui-los das demais pessoas” (CERTEAU, 2012, p. 81).

Assim, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa vamos perceber como os fatores migratórios estão diretamente relacionados a educação da região.

### 3 AS FACES DA ESCOLARIZAÇÃO DE VILHENA (1960-1980)

**Fotografia 2** - Escola de Vilhena: “Wilson Camargo”, 1970



**Fonte:** Arquivo pessoal professora Noemia, 2017.

Minha escola primária...  
Escola antiga de antiga mestra.  
Repartida em dois períodos  
para a mesma meninada,  
das 8 às 11, da 1 às 4.  
Nem recreio, nem exames.  
Nem notas, nem férias.  
Sem cânticos, sem merenda...  
Digo mal – sempre havia  
distribuídos  
alguns bolos de palmatória...  
A granel?  
Não, que a Mestra  
era boa, velha, cansada, aposentada.  
Tinha já ensinado uma geração antes da minha.  
[...]  
A casa da escola ainda é a mesma.  
\_Quanta saudade quando passo ali!  
Rua Direita, nº13.  
Porta da rua pesada,  
Escorada com a mesma pedra  
da nossa infância.  
[...]  
(CORA CORALINA, 1983, p. 75).

A educação brasileira, sem dúvidas, fora moldada e marcada por diversos interesses que atendiam às políticas dominantes, econômicas e industriais que regem nossa historicidade. Pensar esse movimento de Estado e sociedade brasileira nos permite compreender a educação como parte dessa totalidade, que por diversas vezes esteve e está nas mãos da elite, da burguesia industrial, dos grandes latifundiários, políticos, militares, representantes do capitalismo.

Para entendermos o cotidiano educacional da cidade de Vilhena, entre os períodos de 1960-1980, é necessário refletir sobre a educação e os fatos que contribuíram para o desenvolvimento de sua educação regional. Por meio da historicidade e das narrativas coletadas nessa pesquisa, vamos percebendo como a educação se consolidou e como os reflexos da negligência e das desigualdades sociais atingiram a implementação da educação local, como podemos perceber nas páginas a seguir.

### **3.1 As representações da educação brasileira (1960-1980): do auge ao declínio<sup>29</sup>**

Por volta da década de 1960, diversas foram as políticas de redefinição voltadas para esforços em reestruturação e organização da educação no Brasil, os fatores ligados ao analfabetismo causavam atrasos em relação ao desenvolvimento de outros países.

Movimentos populares ganham olhares e pequenos espaços, nesse sentido a “Educação Cultural”, que se caracterizava com expressões do tipo “educação para o povo”, “educação do povo”, tenta romper com o quadro imposto à sociedade. Cabe destaque aqui Paulo Freire que foi o fomentador de diversos caminhos para a alfabetização da massa excluída da sociedade, incentivando diversos programas de educação (SAVIANI, 2013). Com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, abre-se a expressão da “Campanha e Defesa da Escola Pública”:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. É a educação passa a ser vista como instrução de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2013, p. 317).

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Saviani no livro: História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada e publicada em 27 de dezembro de 1961, a partir da qual acontece uma redefinição dos processos educacionais. O “[...] golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (SAVIANI, 2013, p. 322).

Nos períodos de 1964-1980, a sociedade brasileira é marcada do auge de onde nunca esteve para o declínio. A expansão das indústrias e o golpe militar foram inevitavelmente fatores transformadores na história da educação. A preparação de mão de obra humana, rápida e técnica, para atender o desenvolvimento de uma sociedade capitalista e concentrada no setor econômico atingia o novo apogeu. A ideologia do condicionamento, da ordem e da repressão eram fatores que regiam os ensinamentos educacionais.

O desenvolvimento dos programas educacionais é interrompido, para atender aos interesses políticos, capitalistas e econômicos. Os países se articulavam para os setores produtivos, ou seja, um sistema de produção nacional. Inserir o homem nesse espaço fazia parte do capitalismo, pois adaptar-se às tramas das novas aspirações traria um novo progresso à sociedade e à educação (FERNANDES, 2008).

[...] escola pública e gratuita consistia não apenas no risco do esvaziamento das escolas privadas, mas consistia, sobretudo, no risco de extensão de educação escolarização a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurado às elites (ROMANELLI, 2010, p. 146).

Romanelli (2010) assevera que, com a implantação do novo regime, o sistema educacional foi marcado por dois momentos importantíssimos na evolução a partir de 1964: “os acordos bilaterais”. O primeiro corresponde às políticas de reocupação de uma nação pelo viés da economia e da industrialização. E ainda um acelerado crescimento na demanda educacional, para atender ao ritmo da industrialização que provocou uma crise na educação. O segundo ponto que fomenta esse percurso, foram as assinaturas de convênio entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Agency for International Development (AID), que asseguravam uma assistência técnica e medidas para adequar o sistema educacional.

O ensino estava organizado em três níveis de instrução, sendo: o Ensino Primário, o Ensino Médio e o Superior. Saviani (2013, p. 314), nos apresenta uma leitura crítica sobre o ensino, dizendo que ele é representado da seguinte maneira: “Para a elite, o sistema educacional deverá preservar os valores tradicionais, reservar o ensino superior à elite e eliminar a educação dos trabalhadores ao ensino elementar”. A constituição do capital é sustentada pela força da população que se preocupava com uma educação quantitativa para atender as demandas do mercado, em outras palavras, atendiam a ideologia de capitalizar para

investir. De certa forma, podemos perceber a manipulação, em que temos nossos direitos maquiados. Com um ritmo acelerado de expansão da sociedade em termos populacionais e com limites para a expansão das redes públicas, o sistema educacional entra em crise.

Em resumo, podemos salientar que houve grandes embates, lutas e crises no ensino, nas universidades em contexto geral. As leis sancionadas ainda estavam longe do fim do caos no setor educacional, um exemplo disso era a Lei 5.692, de 11 de agosto de, que apresentava o ensino de 1º e 2º grau como um formador de potencialidades para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Manacorda (2010, p. 358), enfatiza que:

É preciso esclarecer logo que ele não pensa absolutamente numa instrução profissional de crianças destinadas a funções subalternas nem numa instrução pluriprofissional ou “instrução profissional universal”; esta, de fato, lhe parece “uma proposta predileta dos burgueses” que, longe de resolver os problemas da formação do homem, não resolve sequer os problemas do mercado de trabalho.

A efetivação de uma educação de qualidade estava e está um tanto distante da realidade de muitas escolas. As ações concretas encontradas nos cenários de diversas regiões brasileiras foram as péssimas condições em estrutura, em recursos pedagógicos e humanos.

A educação do Território Federal de Rondônia era um desses cenários de crise e reorganizações. Até o ano de 1944 o Território fundamentava-se nas leis do Amazonas e do Mato Grosso, com a criação do Departamento de Educação em 25 de fevereiro de 1944, com o Decreto de Lei nº 13, de 10 de abril de 1944, é que a educação começa a ser pensada para atender as necessidades da região. O ensino passa a compreender aprendizados profissionais, sendo para os meninos cursos técnicos e rurais e para as meninas cursos destinados à área doméstica, corte, costura, bordados, arte e culinária (GOMES, 2012).

A Divisão da Educação passou, então, a ser constituída dos seguintes órgãos: Turma de Administração; Secção de Ensino; Secção de Difusão Cultural; Secção de Assistência ao Escolar; tendo como finalidade: promover, orientar e fiscalizar o ensino em todo o território; manter estabelecimentos escolares de grau e natureza compatível com as possibilidades da região; organizar, manter e auxiliar, quando de iniciativa privada, instituições complementares do ensino que visem ao desenvolvimento cultural da população (GOMES, 2012, p. 94).

Os processos formativos tinham como finalidade assumir um caráter social e atender as principais necessidades da comunidade. O foco era sanar os déficits de falta da leitura, escrita e do cálculo, deveria tratar também da inserção do sujeito em contextos sociais.

O plano de educação não foi estático e, diante de uma situação já estabelecida, teria de acompanhar continuamente as medidas de colonização e organização que lograssem ponto de realização, teria ainda de abranger medidas de precisão, dos planos de fomento da produção e elevação social (GOMES, 2012, p. 72).

No decorrer daí, a implementação do plano de ensino primário tinha como desafio atender a Lei 5.692/71 Art. 4ª que fomentava a inserção de alunos em idade escolar, ou seja,

faixa etária adequada a cada ensino. O espírito de renovação, criação e entusiasmo deveriam estar contidos nos processos de formação, e nos profissionais contratados para que assim pudessem organizar os planos de desenvolvimento do Estado. “Os aprendizados teriam a função de preparar a mão de obra para servir na Estrada de Ferro Madeira Mamoré e da mesma forma, formar professores para multiplicar os saberes” (GOMES, 2012, p. 75).

Ainda no decorrer da década de 1970, existiam muitos professores leigos, em outras palavras, muitos professores que assumiram a função pedagógica sem formação para o exercício da função. A Lei 5.692/71, em seu Art. 30, atribuía a contratação de professores com formação mínima para a atuação e exercício do magistério: a formação em 2º grau para ensino de 1º grau: 1ª e 4ª séries; no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª série, habilitação específica em grau superior, por cursos de licenciatura de curta duração. Em 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em graduação com licenciatura plena.

Nos artigos decorrentes da lei é mencionada sobre as formações que ficaram a cargo dos Sistemas de Ensino, seguindo as normas de qualificação todos os professores deveriam cursar nível superior para o exercício da docência e permaneceriam na atividade somente aqueles que estivessem licenciados, podendo ser a curto ou longo prazo, a partir daí vários foram os processos formativos para os professores leigos que passaram a existir.

Todos os processos educativos eram regidos pelo Território, os recursos financeiros vinham do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo projeto de Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942. Todos os trâmites legais de construção e desenvolvimento do ensino deveriam atender às especificações do Ministério da Educação e Saúde, órgão responsável e fiscalizador do período. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esteve à frente da implementação do Convênio Nacional do Ensino Primário, estabelecendo e organizado os convênios e proporcionando recursos para tentar sanar o alto índice de déficit de matrículas escolares existentes.

O Território Federal de Rondônia, com uma escala de longo tempo foi superando as dificuldades e fragmentações da educação. Não estamos dizendo que superou, mas, ao olharmos ao longo da historicidade, tem lentamente superado algumas dificuldades.

Eram ainda precários os benefícios destinados para a formação e qualificação dos profissionais da educação. Outro ponto que vale destaque era o esforço capitalista em criar estabelecimentos de ensino para a alfabetização e permanência do produtor agrícola na região.

De acordo com Gomes (2012), “[...] a escola tem a meta de promover a fixação do homem ao campo, diminuindo o êxodo rural através do uso e do conhecimento de novas tecnologias de produções agrícolas e pecuárias voltadas ao pequeno produtor”. O autor ainda

reforça dizendo que, ao longo da década de 1980, Vilhena ainda se agrupava aos municípios vizinhos de Colorado do Oeste e Cerejeiras, chegando a ter perto de 120 (cento e vinte) escolas rurais. Essas escolas hoje, não existem mais, aos poucos quem abandonou o campo? A escola ou os alunos? Vamos parar por aqui, pois essa pesquisa é para um futuro próximo.

Retomando, a meta traçada pelo governo de Juscelino Kubitschek era a transformar os “espaços vazios” em potências agrícolas e em espaços colonizados, para que países vizinhos não ocupassem terras brasileiras e para que isso de fato fosse concretizado não foram medidos esforços. Essa política trouxe um atraso alarmante à educação da região, espaços educativos foram sendo abertos e, conseqüentemente, com os anos foram sendo fechados por falta de verbas e manutenção. E esvaziamento.

Portanto, esse panorama ainda que sucinto, do contexto político-educacional da época nos fornece uma moldura sobre os reais desafios enfrentados pela sociedade e como esse ainda tem sido um viés de luta pela sociedade atual.

### **3.2 Reconstituindo os contos: a primeira escola de Vilhena/RO**

*A história da educação de Vilhena está errada. A verdadeira história tem que ser contada da maneira certa, o nome da escola não foi em homenagem a nenhum normalista. Esse normalista, acho que nunca existiu! A gente não tinha educação aqui, eu mesma não fui à escola, depois que fizeram uma casinha para ser a escola (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

No início da investigação, tudo parecia ser linear, até o momento que nos deparamos com essa narrativa que instantaneamente mobilizou nossa atenção: era uma história construída desde a minha fase de aluna da escola Wilson Camargo. Dúvidas começaram a saltitar de nossas mentes e novos rumos investigativos foram repensados.

Isso não quer dizer que a pesquisa seja falha, isso quer dizer que essa pesquisa “privilegia o anônimo e o cotidiano onde *zooms* destacam detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo” (CERTEAU, 2012, p. 55 grifos do autor). As idas e vindas da escola, as visitas em arquivos, as narrações, as prosas. Pareciam nos fazer sentir as palavras de Certeau (2012, p. 43), ao descrever que;

*Eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida as meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher mais anônimos, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro.*

Não estávamos preocupados em encontrar os “donos da verdade” na rememoração, reafirmamos a “importância de tomarmos conhecimento dos processos vivos de criação humana dos sujeitos que tecem a trama histórica” (GOLDER, 2004, p. 15).

Para começarmos a interpretação histórica vale mencionar sobre a imagem de abertura desse capítulo que, nas palavras poéticas de Cora Carolina (1983), desenha um cenário escolar em palavras poetizadas vividas por muitos de nós e realça a nossa memória ao tocar nas experiências, nas desventuras da migração, na extraordinária capacidade do homem de transformar um espaço hostil em um lugar construído com “*astúcia*” e “*arte de fazer*” (CERTEAU, 2012, p. 74, grifos do autor).

A educação na cidade de Vilhena começou nas casas dos próprios moradores, aqueles que sabiam ler e escrever ensinavam o próximo da família, como uma herança cultural transmitida de um para o outro. *Eu aprendi os primeiros rabiscos com minha mãe, meu pai mandou buscar uma cartilha lá em Utiariti que tinha vindo de Cuiabá* (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017). As cartilhas serviam como instrumento de aprendizagem e os passos eram seguidos de acordo com as instruções que vinham no desenvolvimento das atividades elaboradas pela cartilha.

Junto às empreiteiras que eram contratadas para construir a estrada vinham as famílias, que se juntavam aos indígenas e ribeirinhos da região para servir de mão de obra para a construção da rodovia e abertura da cidade. A “*invenção*”<sup>30</sup> da vida cotidiana dessas famílias vai se escalonando com as técnicas do trabalho.

Para a permanência das famílias nas inóspitas terras, Sebastião Camargo, dono e responsável da construtora/colonizadora Camargo Corrêa S/A toma a iniciativa de construir uma pequena casinha para servir e abrir uma escola e poder atender aos filhos dos trabalhadores da construtora, dos ribeirinhos e dos indígenas que viviam no pequeno vilarejo. Assim, as famílias poderiam se “fixar” na região, já que a empreiteira necessitava da mão de obra dos trabalhadores locais.

Assim, a rústica escola fora construída tendo as características de uma casinha simples de madeira, com uma porta na frente e duas janelas de madeira. O telhado era feito de telhas de vinil, presas com pregos grandes, sem forro ou energia elétrica. O chão batido de terra, as paredes eram de madeira com cores variadas, da beleza natural do recurso, parecia pintar o futuro das crianças que esperavam e sonhavam com o espaço escolar, pois, “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2012, p. 61).

---

<sup>30</sup> Termo utilizado por Michel de Certeau no livro: *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. A referência da obra se encontra no final dessa pesquisa, para maiores informações.

Com os restos de tabúas que sobravam das madeiras e ainda com ferpas, eram feitos os bancos, que com o tempo eram alisados pela movimentação e plainada das mãos. Alguns dos materiais foram doados pela construtora/colonizadora Camargo Corrêa S/A, e o restante do material eram recursos da natureza que cercava a região. Podemos ainda perceber que bem na frente da pequena escola, foi colocado uma placa com o primeiro nome da escola sendo, “Escola Rural Wilson Camargo” e, mais abaixo, o nome Pires de Sá, principal rio que cortava a cidade e servia de recurso para as famílias. Ao lado direito estava o suporte para a bandeira do Brasil, como um saudosismo à pátria e também representava um espaço e um sentimento de pertencimento ao país.

Alicerçados pelas memórias, vamos cuidadosamente tecendo a história, incorporando todos os minuciosos detalhes da educação de Vilhena. Assim, adentrando no interior da pequena escola, podemos constatar durante as narrativas, que as aulas eram ministradas por aqueles que sabiam pelo menos o mínimo da leitura e escrita. Os conteúdos das aulas estavam contidos nas cartilhas que o senhor Sebastião Camargo mandava buscar no vilarejo de Utariti, ponto de apoio para as mercadorias vindas de Cuiabá/MT.

Cada família era responsável por providenciar o caderno, o lápis e a borracha. As aulas aconteciam somente na parte da manhã, até por volta das 11h. Os ensinamos eram pautados na memorização das letras e na reprodução da escrita. *Tudo era muito simples e sem luxo! Tinha vez que eu ia levar meus irmãos e ficava na janela, olhando a Dona Esmeralda esposa de Osmar Costa dar aula (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

**Fotografia 3** - Primeira escola de Vilhena “Escola Rural Wilson Camargo”



**Fonte:** Arquivo de memória pessoal “Camargo Corrêa S/A”.

A imagem da foto nos possibilitou diversas leituras para o período histórico. Essa revela a inauguração da primeira escola do vilarejo, as pessoas que compõem a imagem eram o senhor Sebastião Camargo à direita, um trabalhador da empreiteira ao meio e o indígena Marciano Zonoecê.

A escola, no início, era rural. Cabe, pensar aqui que até meados de 1960 grande parte da população brasileira vivia em espaços rurais. Com o golpe de 1930, a sociedade que antes era agrária passou a ser uma sociedade urbana industrial. Porém, mesmo com a transformação das cidades, o campo continuou a ter sua relevância, uma vez que abastecia as cidades. As forças políticas da burguesia incentivavam, com estratégias governamentais, a migração para os centros urbanos, fazendo os pequenos produtores vulneráveis aos grandes latifúndios. “Com a crise provocada pela queda do preço do café, muitos trabalhadores do campo, das fazendas de café, foram obrigados a buscar trabalho nas cidades, ou seja, transformaram-se em operários, mão de obra para a indústria” (PERIPOLLI, 2009, p. 58).

Faz-se necessário enfatizar, de acordo com Perdigão e Bassegio (1992), que ainda em meados de 1980 a região norte estava em processo de (re)ocupação, cerca de 65% da população vivia no meio rural. Diversas famílias eram insentivadas a se deslocar em busca, predominantemente de terras rurais, que posteriormente se tornaram os espaços urbanos. “O

que o sistema quer com as famílias de migrantes é que elas preparem o terreno para as futuras empresas agropecuárias” (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 172).

Contempla ainda descrever que para os autores existem basicamente três maneiras de ocupar uma região de fronteira agrícola. Uma delas é a implantação de grandes fazendas em plena selva; o regime de escravidão; e o processo da colonização.

Naturalmente, em Rondônia, optou-se pela estratégia da colonização porque esta propicia não só a criação de bolsões de subsistência de mão-de-obra na região, como também o barateamento do custo da mesma. Fica evidente que o modelo físico de ocupação proposto para o Território de Rondônia constitui-se num magnífico exemplo de tentativa oficial de formar núcleos de pequenos produtores destinados a se autoproduzirem como forças de trabalho para a empresa agropecuária. Inicialmente o governo faz pequenos investimentos para garantir essa mão-de-obra, como: estradas, escolas etc. Mas seu objetivo último é garantir a mão-de-obra para o capitalismo que se implantará. Este o objetivo último de se deslocar tantas famílias de migrantes para Rondônia (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 172).

Percebe-se diante das narrativas e dos estudos teóricos que os grandes responsáveis pelas conquistas educativas eram os migrantes onde experiências e práticas se misturavam e;

[...] por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de internalização ele tira daí efeitos imprevistos (CERTEAU, 2012, p. 86).

A primeira professora com formação em magistério a chegar à região foi a Professora Noeme Barros Pereira, que tomou a responsabilidade de coordenar as atividades da rústica escola e preparar as aulas para as crianças. Os materiais escolares eram de difícil acesso, porém, comprado pelos pais, e assim a professora dava continuidade às aulas.

No decorrer das aulas, as atividades escolares eram fortalecidas com a ajuda de um professor normalista<sup>31</sup>, esses juntam-se à sociedade para fazer reivindicações e pedir um espaço adequado e uma escola que atendesse de forma segura as crianças, pois a primeira escola já apresentava perigo. Nos dias de chuva forte a pequena casinha, com estruturas um tanto abaladas por conta do tempo, tinha que ser esvaziada.

A missão da escola era o atendimento da sociedade que aumentava gradativamente, o espaço que antes era um tanto rústico e localizado em espaço rural ganha abertura e estradas e formas de uma cidade.

No ano de 1960, as lutas e as reivindicações chegam até o Departamento de Educação do Território Federal de Rondônia e as solicitações começam a surgir efeito. A

---

<sup>31</sup> A história do nome da escola era regida em torno desse professor normalista que se chamava Wilson Coutinho, professor normalista que ajudava na alfabetização das crianças da época. No ano de 2010 a escola comemorou 50 anos de existência e o filho do dono da empreiteira C.C S/A foi pessoalmente à escola explicar a caracterização do nome e pedir para que a história da escola seja revisitada, ou seja, ela existe muito antes do decreto de lei. E a origem do nome em homenagem ao pai Sebastião Corrêa e a construtora colonizadora Camargo Corrêa S/A (Relato da atual gestora da escola Professora Tati, 2015).

gestão de Paulo Nunes Leal assina o Decreto nº353 de criação da escola no dia 10 de agosto de 1960. Para Mészáros (2008, p. 51), com o tempo;

[...] as classes dominantes já não podem governar à maneira antiga, e as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga. Esses são momentos absolutamente extraordinários na história, como o demonstraram no passado [...]. Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização [...].

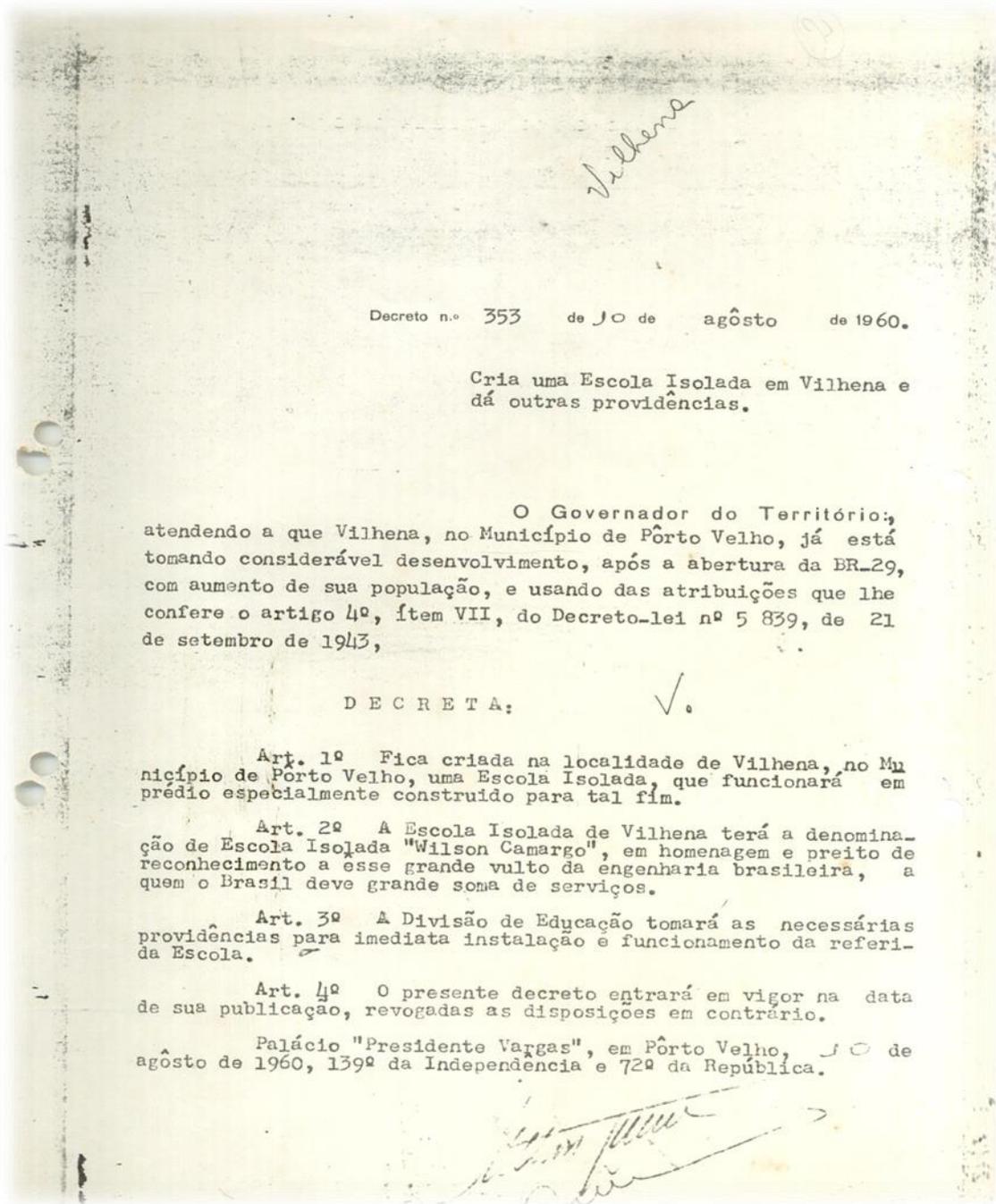
Na abertura do decreto é mencionado que Vilhena já possui uma quantidade expressiva de pessoas, e que o crescimento demográfico da região é levado em consideração, e que esse crescimento se deve após a abertura da BR-029, o que reforça ainda mais a relação da migração com a educação e a necessidade de atendimento às crianças e adolescentes da região.

No decorrer dos artigos de número 1º e 2º do decreto, menciona-se que será construído um prédio especialmente para o atendimento desses alunos e por se tratar de uma Escola Isolada<sup>32</sup>, sua denominação oficial foi Escola Isolada Wilson Camargo. Isso pode ser confirmado com o decreto de criação da escola:

---

<sup>32</sup> Vilhena é um dos municípios mais distante de Porto Velho com 720 km. (atual capital do Estado), os municípios vizinhos foram recolonizados depois de Vilhena que servia como ponto de apoio aos demais. Então a escola seria “Isolada” por ser a única na região.

**Figura 3** - Decreto de criação da Escola Isolada Wilson Camargo, 10 de agosto de 1960



**Fonte:** Arquivo do Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

Cabe destacar que as atividades escolares foram também organizadas na casa da professora Noeme. *A aula antes de chegar na escola foi na casa de uma professora que ensinava na casa dela, uma casa de madeirinha bem rústica e simples. Depois que veio a criação da escolinha. E aos poucos foi ficando grande (BITELLO, Vilhena, 03/02/2017).*

Posteriormente, utilizou as estruturas da Força Aérea Brasileira (FAB) até o ano de 1970 que ficou sob a responsabilidade da mesma professora e sendo mantida pelo Território Federal de Rondônia (BRASIL, 2000).

No ano de 1970 a escola começa a ser estruturada na Avenida Capitão Castro espaço de permanência até os dias de hoje. A escola possuía três salas, divididas da seguinte maneira: uma direção, duas salas de aula, separado ao lado uma cozinha pequenina e um banheiro, sem energia elétrica e sem água encanada.

*Minha primeira escola foi o Wilson Camargo, só existia ela. Na escola não tinha cerca não tinha nada, não tinha muro, só tinha duas salas de aula e a minha sala de aula não me esqueço dela, porque tinha uma dispensa e nessa dispensa guardava toda alimentação que chegava. Era uma época muito boa! (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

A escola não tinha muita coisa, a água chegava até a escola com o auxílio de um caminhão pipa que abastecia alguns comércios, e o que sobrava abastecia o depósito de água da escola. A água se destinava para a manutenção da escola e para saciar a sede dos alunos. As dificuldades estavam relacionadas às mais diversas naturezas, além da pedagógica, a de cunho material era também uma dificuldade concreta que precisava ser superada.

*Tinha momentos que a gente não tinha como escrever, porque não tinha lápis. Eu ensinava desenhando na areia. A gente fazia prova oral, a gente dava um jeito. Era muito esquisito! Mas a gente se virava e os alunos se saíam bem pra caramba. Eles se saíam ótimos parece que as ideias deles eram diferentes, eles tinham uma vontade de aprender. Os pais também cobravam muito, os pais ficavam em cima (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

A escola era respeitada pela sociedade, muitos procuravam a escola para arrumar emprego, para festividades, para o atendimento médico voluntário.

*A escola era o centro de todas as coisas. Tudo que as famílias precisavam corriam para a escola que era sinal de muito respeito. Nós professores éramos muito respeitados. Parecia que a escola tinha que resolver todas as coisas, a gente se unia e tentava fazer o que dava conta. Nosso trabalho tinha cooperação (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/17).*

Percebe-se como a escola era extrema necessidade social para a comunidade, havia uma atmosfera de respeito entre a sociedade que se formava e os funcionários da escola. A escola atendia não só as necessidades formativas da comunidade, mas também as necessidades pessoais da sociedade através da cooperação.

Leontiev (2004, p. 81), considera esse trabalho humano como

[...] uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho: assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.

A escola inicia as atividades educacionais com o ensino de 1ª a 4ª série, com as atividades curriculares de Comunicação e Expressão e Matemática dando mais ênfase nas práticas da leitura e escrita. De acordo com as contribuições de Brasil (2000, p. 113);

[...] os primeiros anos de ensino eram destinados a preocupação de alfabetizar os alunos. O ensino era limitado a instruções nível primário, funcionando no estilo multisseriado, devido ao número reduzido de alunos, falta de recursos humanos e materiais. A pequena escola, porém, soube suprir e cumprir suas funções sociais naquele momento inicial.

No ano de 1966, a nomenclatura da disciplina de Comunicação e Expressão é alterada para Língua Portuguesa como consta nos boletins. Com o número considerável de crianças o espaço físico da escola se torna pequeno e os responsáveis pela escola junto ao Departamento de Educação do Território, resolvem alugar uma casa ao lado da escola Wilson Camargo para o atendimento às crianças e adolescentes da região. Uma casinha simples, de madeira, assoalho, com mesas e carteiras feitas de tábuas longas que serviam de apoio para os dias de aula.

*No ano seguinte foi alugada uma casinha de madeira para funcionar como sala de aula, tinha dois cômodos e era bem simplesinha. Essa ficava quase na esquina da quadra do lado da escola. As pessoas iam chegando de todos os lados e as salas foram ficando abarrotadas de gente. Nós não tínhamos carteiras o suficiente, eu levava um banquinho de casa e outras crianças levavam também, quem tinha. Montamos uns bancos com tábuas também. Estudamos no chão, sentávamos onde fosse legal para estudar (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

Para a realização da matrícula das crianças a escola cobrava uma taxa para o custeamento de recursos como materiais para a secretaria e higiene pessoal.

*Quando as famílias iam fazer as matrículas dos filhos era cobrada uma taxa das matrículas, essa taxa era obrigatória. Mas aqueles alunos que não tinham condições nunca foram dispensados, alguém pagava ou eles arrumavam o dinheiro para pagar. Isso faz tempo, esse caixa era para comprar o que a escola precisasse (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Uma ficha de inscrição com os dados pessoais do aluno e dos pais era quesito essencial para a matrícula do aluno. Como demonstra da figura de número 5.

**Figura 4** - Requerimento de matrícula da Escola Isolada Wilson Camargo, 1977

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

ESCOLA WILSON CAMARGO  
NOME DO ESTABELECIMENTO

Ano: 78 Curso: \_\_\_\_\_ Série: 3ª Turno: tarde

Nome do aluno: TEREZA Mª DOS SANTOS Profissão: \_\_\_\_\_

Naturalidade: MT Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Nascimento: 29-05-10 anos Endereço: av. 1º de maio

Nome do pai: Pedro Francisco dos Santos Profissão: SUSP

Nome da mãe: Maria Fernandes dos Santos Profissão: casa

Responsável: \_\_\_\_\_ Endereço: \_\_\_\_\_

Último Colégio frequentado pelo aluno: \_\_\_\_\_

De: \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_

Requeiro a matrícula acima indicada, aceitando as disposições expressas no Regimento Escolar do Colégio.

28-12-77

Local e data

Maria dos Santos  
Aluno

Resp. p/ Matrícula

**Fonte:** Arquivo do Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

No ano de 1974 com a portaria de número 096<sup>33</sup>/SEC, de 04 de junho institui a 5ª série do ensino de 1º grau – passando a ter um atendimento do ensino de 1º grau.

*Tinha só até a 4ª série na escola, quando as crianças terminavam a 4ª série não tinha mais o que fazer. Eu juntei o pessoal da escola e falei vamos abrir a 5ª série eu vou ser a professora de matemática. Como eu tinha habilidade com números fui ser a professora. Os professores faziam tudo, limpava as salas, arrumava a merenda quando tinha. A Marisa Castiel era a representante da educação e ficava em Porto Velho, ela me chamava e eu atendia ao pedido dela que era para levar as fichas dos alunos. Todo mês eu pegava o “Búfalo” que era o avião do exército, e todo mês ele deixava o meu lugar e dizia: Esse lugar aqui é da nossa diretora! Eu trazia de volta alguns poucos materiais que eles davam. Eu enchia as caixas, e voltava de ônibus. Uma tortura! (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

Na narrativa da professora podemos perceber que a iniciativa de ampliar os atendimentos de ensino partiu dos próprios professores, os mesmos percebiam a necessidade de formação para a sociedade. Ao término da 4ª série as crianças não tinham mais atividades na escola, muitas crianças partiam para o campo com a função de ajudar o pai nas plantações e no cuidado com os animais, ou muitas vezes dar continuidade ao trabalho do pai nas grandes fazendas.

A luta dos professores em concretizar a continuidade do ensino, estava na possibilidade de garantir às crianças e adolescentes a permanência na escola e a continuação dos aprendizados, pois “o recurso à força, à revolução, pela classe que, se tem de ser livre,

<sup>33</sup> INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO WILSON CAMARGO. Portaria nº 096, de 04 de junho de 1974. Dispõe sobre o atendimento do ensino de 1º grau. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

necessita conquistar os meios de sê-lo, não será outra coisa que não a força empregada somente pelos explorados contra os exploradores” (MARX, 2008, p. 33). Em um espaço que tinha tudo para ser feito, os professores e a sociedade não mediam esforços para se juntarem e superar os limites impostos por um sistema político inoperante. “Todos os progressos humanos, todas as transformações sociais e políticas da nossa espécie têm sido obra da força” (MARX, 2008, p. 33).

A carga horária distribuída teria que atingir 180 dias letivos e 720 horas totais de aulas dadas, com um calendário que determinava o início das aulas em fevereiro e término em novembro. As aulas só eram dispensadas nos dias de feriados nacionais e estaduais e aos domingos. Os sábados eram contados como letivos, os professores se reuniam para fazer os planos de aula, rodas de conversa sobre as turmas e faxinas na escola. Com o tempo passou a ter algumas formações com representantes da educação da capital e os sábados eram os dias marcados para essa qualificação.

As férias eram de acordo com o calendário anunciado pela secretaria de educação do Território. Os calendários escolares eram modificados de acordo com as instruções públicas ou qualquer alteração advinda da secretaria do Território. “A preocupação maior da escola se resumia na alfabetização dos alunos” (BRASIL, 2000, p. 88).

*A gente ensina Português e Matemática sempre, dava prioridades para essas disciplinas. Depois ensinava as outras disciplinas. Por exemplo, todos os dias tinha aula de português e matemática. Depois as outras aulas, mas a gente fazia assim, quando a gente trabalhava com textos (aula de português), já contava quantos personagens tinha para trabalhar com a (matemática), ou, e depois de um texto a gente já puxava para ciências e começava a falar dos animais. E assim, ia dando aulas, mas sempre com as iniciais que era português e matemática (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

De acordo com Sá (2007, p. 149), que o “primeiro preceito determinava a necessidade de reservar o primeiro período das aulas para as disciplinas que, segundo eles, requisitam maior esforço e atenção do aluno”. No decorrer das aulas o segundo preceito era a escala de disciplinas que permitiam o descanso dos alunos como, por exemplo, a aula de ciências.

Para as turmas de Alfabetização e 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> séries, as disciplinas eram divididas da seguinte maneira:

**Tabela 1** - Distribuição das disciplinas 1ª e 5ª séries do 1º Grau da Escola Wilson Camargo ano 1960-1970

Disciplinas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Comunicação e expressão	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X
Ciências			X		X
Integração Social				X	

**Fonte:** Produzido pela autora a partir dos relatos da professora Rosa, (2017).

De acordo com a tabela organizada a partir das narrativas orais podemos observar a distribuição das disciplinas sendo que, a disciplina de Comunicação e expressão e Matemática ocupam todos os dias de disciplina no decorrer das aulas, enquanto as outras disciplinas como: Ciências e Integração Social acontecem com menos frequência e mais próximas ao final da semana, sendo que os alunos já apresentam um certo cansaço por serem mais estimulados na de Matemática e Comunicação e Expressão. Segundo os relatos orais das professoras, as disciplinas de Integração Social e Ciências eram divididas com atividades motoras realizadas no pátio da escola.

*A gente não seguia método, seguia nossa intuição e o que a gente queria era fazer os alunos ler e escrever. Meu material de trabalho era o quadro. Eu trabalhava muito a mãozinha dos meus alunos, eles tinham que conseguir fazer as voltinhas das letras. Eu adorava porque eles tinham que fazer a letrelinha certinha. Eu trabalhava muito a lateralidade da criança. Você sabia que isso tem que ser trabalhado? Então, eu amarrava uma fitinha na mão direita de uma cor e na mão esquerda de outra cor. Levava eles para o pátio no dia de outra aula qualquer como a por exemplo, ciências. Aí, eu trabalhava com as atividades motoras, mandando levantar a mão. Eu aprendi com as crianças! Conforme a dificuldade aparecia (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

As atividades que regiam o ensino de 1ª a 5ª séries do 1º grau eram as cobranças com relação à leitura e a escrita, memorização, leitura oral, tabuadas, horas, ditados e interpretação. As professoras mencionavam que tinham as atividades variadas que eram leituras silenciosas, textos construídos a partir de imagens, muitas caligrafias e para que as atividades fossem desenvolvidas com presteza as professoras elaboravam atividades motoras. De acordo com Certeau (2012, p. 239);

*A escola só fez unir, mas por uma costura que muitas vezes ficou frágil, as duas capacidades, a de ler e a de escrever. Com efeito, elas estiveram por muito tempo separadas no passado, até durante um bom trecho do século XIX; hoje, a vida adulta dos escolarizados dissocia aliás bem depressa, em muitos, o “ler apenas” e o escrever.*

Com a criação das demais turmas, as atividades curriculares eram regidas sob a Lei de nº 5.692/71 que traçavam modalidades de disciplinas e preparação para as necessidades do mercado do trabalho local ou regional. Para as turmas de 6ª a 8ª série do 1º grau eram Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Educação Moral e Cívica; Religião;

Educação Física; Técnica Industrial; Técnica Comercial; Educação Artística; Educação para o Lar; Inglês; Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

As aulas que pareciam ser “optativas”, mas que não eram tão optativas, como por exemplo, as de Ensino Religioso, eram cuidadosamente orientadas por formadores como padres, irmãs que tivessem parceria ou vínculo com o Mistério da Educação e Cultura da capital. As aulas formativas eram direcionadas à fé cristã, aos cuidados e ajuda ao próximo.

*A aula de Higiene e Religião era colocada na grade curricular e vinha uma irmã de Porto Velho para dar formação para nós, ela passava para nós como era para ser dada as aulas e tinha que ser do jeito que ela falava. Em Ensino Religioso a gente não trabalhava falando de Santos, a gente trabalha no geral falando de Deus. Mas era uma irmã que vinha quando ela não vinha chegava o padre. Depois de um tempão que começou a vir um pastor e ficou legal os debates (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Com a Resolução de nº 15/CTE no dia 19 de outubro de 1976, ficou oficialmente registrada e autorizada a criação, funcionamento e reconhecimento do Pré-escolar na escola. No ano subsequente com o Parecer nº 032/CTE/1977 de 29 de setembro ficou autorizado o funcionamento dos cursos de Magistério de 1ª a 4ª séries e Auxiliar de Contabilidade.

Para que a implementação dos cursos formativos e de habilitação em Magistério e Auxiliar em Contabilidade fosse aceita, no ano de 1977 foi elaborado um processo de análise e estruturação de professores.

A comissão investigativa solicitou a distribuição das disciplinas e as formações dos professores sendo apresentada da seguinte forma: Professor Ângelo Angelim- Licenciatura plena em Letras, Pedagogia e Filosofia, indicado para o exercício de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Educação Artística. Professora Marlene Andrade- Licenciatura em Educação Física, indicada para o exercício de Educação Física. Professor Valdir João Bier- Licenciatura curta em Ciências, indicado para o exercício de Ciências, Física, Biológica, Programas de Saúde. Professora Maria Helena Pinheiro da Rocha- Licenciatura curta em Matemática, indicada para o exercício em Matemática. Nelson Luctchemberg- Licenciatura em Estudos Sociais, indicado para o exercício de História e Organização Social Política do Brasil. Professora Úrsula Hahn Dal Toé- Licenciatura em Geografia e Pedagogia, indicada para o exercício de Geografia e Educação Moral e Cívica, Fundamentos da Educação. Professora Maria Lazara Bernardi, dos Santos- Licenciatura em Letras, indicada para o exercício de Língua Inglesa. Padre Fausto Boen- Teologia, indicado para o exercício de Ensino Religioso. Professor Sagami Okimoto Hattori- Licenciatura em Pedagogia e Técnico em Contabilidade, indicado para o exercício de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino do Ensino de 1º Grau, Contabilidade e Custos.

Foi ainda disposto no documento que com o aumento considerável da demanda escolar, implicaria na necessidade de abertura de novas escolas. A implementação do 2º grau se justificava na necessidade de formar e suprir as necessidades da sociedade que se formava, pois, o deslocamento de outros professores para a região era dispendioso. Para a abertura do curso de Auxiliar em Contabilidade se justificou por perceber o crescimento e desenvolvimento da região com o Projeto do INCRA, o surgimento de empresas agroindustriais e várias ativações de comércios.

Com a criação dos cursos técnicos a escola passou a atender um número maior de alunos de todas as regiões vizinhas e tinha como prioridade a formação técnica para a execução e manutenção da demanda de trabalho. A continuidade e permanência das pessoas nas áreas rurais passaram a ser responsabilidade da escola.

*A escola tinha a função de formar pessoas de todos os lugares. Mas, a gente dava prioridade para formar os alunos em magistério que moravam nos sítios. Porque depois de formados eles podiam ajudar nas escolas, como professores (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Aqueles que possuíam condições financeiras, garantiam uma educação para seus filhos fora da cidade, os que não tinham esse privilégio reproduziam a sistemática organização das suprimidas liberdades capitalistas.

Justifica-se pensar aqui na consagração desse ensino dual, e na oficialização da distância que se mostrava na prática, entre educação da classe dominante (escola primária acadêmica e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Esse reflete o dualismo que opera o retrato da organização social brasileira até os dias de hoje (ROMANELLI, 2010, p. 42).

*Quando eu cheguei já existia a escola Wilson Camargo, mas estava lotada. Eles alugaram uma casa de madeira que ficava no meio da outra quadra. Enfim, perto da escola! Era de madeira e tinha duas salinhas, eu estudava a noite. Minha mãe estranhava porque eu e minha irmã éramos de idades diferentes, mas dividíamos as mesmas salas. O horário de aula era das sete às dez da noite. Acho que o horário era assim, porque tinha muita gente que trabalha na serraria. E porque desligava a energia, bem depois que a escola conseguiu comprar um gerador (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

A escola passou a executar as atividades no período noturno, porém, enfrentando os desafios cotidianos, como a falta de iluminação. As aulas tinham que terminar às 22 horas porque os geradores da Central de Energia Elétrica de Rondônia (CERON) só tinham condições para ativação da prestação de serviço até esse horário.

A professora Argemira, narra em suas memórias, que foi uma festa quando a escola conseguiu comprar um motor gerador de energia. Relata ainda que conseguiram após muito trabalho com organização de festas, rifas e doações.

*No primeiro ano a energia da escola Wilson Camargo era desligada às dez da noite, os alunos ficavam de olho no relógio, porque a gente tinha que soltar um pouquinho mais cedo. Então, era um prejuízo muito grande, para os professores e para os alunos. Não dava tempo de passar todo o conteúdo, os alunos não conseguiam ter muito proveito. Imagina entrava às sete da noite até todos se organizarem e logo já terminava. A gente trabalhava de unhas e dentes para a escola, na época de festas juninas a gente se reunia e organizava a festa. Trabalha muito porque nosso objetivo era comprar um gerador de energia. Foi uma festa só, o dia que conseguimos comprar. Fizemos a casinha, colocamos. Quando estava perto do horário de desligar e energia da CERON a gente já ficava na porta da casinha para ligar o nosso gerador. Foi muito legal! (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Novamente a escola sofre alteração no nome, no dia 06 de outubro de 1977 com o Parecer de nº 033/CTE/1977, passando a se chamar Escola Territorial de 1º e 2º graus Wilson Camargo. No ano de 1989 a escola tem o reconhecimento de Escola de 1º e 2º graus “Wilson Camargo” e no decorrer do ano de 1993 com o Decreto de nº 5956, a escola é elevada a Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo. No ano de 1996, em 11 de dezembro, com a Resolução nº 074/CEE/RO/1996 é alterado a denominação da escola.

A estrutura da escola foi sendo aos poucos organizada, da mesma maneira que a sociedade. A adaptação dos professores e alunos ia sendo aprimorada e adequada à realidade cotidiana de “toda poeira e suor da cidade” (CERTEAU, 2012, p. 71). Portanto, pensar a implementação da educação é pensar também na migração, pois estão correlacionadas.

Podemos assim, dizer que a educação estava ligada ao pleno processo de colonização e desenvolvimento da cidade, sendo a escola a principal referência de formação para a sociedade.

As narrativas nos possibilitaram contribuições de leitura do passado, e nesse viés, nota-se, que “somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída” (HALBWACHS, 2015, p. 39), e como estão articuladas em torno dos acontecimentos tanto individuais como dos acontecimentos coletivos.

Para o autor Certeau (2012, p. 56), vivemos em uma sociedade que antes era reinada pelo nome, hoje é reinada pelos números. O da democracia, da cibernética. Sociedade em que pairam heróis quantificados e perdem seus rostos e linguagem por números. Perdem sentidos que não pertencem a ninguém, são esquecidos e deletados.

A tentativa de recordar as memórias da educação nos possibilita perceber a trajetória histórica que ainda está viva na memória das pessoas que estiveram presentes na sociedade e que não foram deletadas, nem mesmo esquecidas. Construir e (re)compôr esse percurso é dizer que as memórias são cheias de sentidos e pertencem ao mundo das experiências do passado.

### 3.3 Os padres salesianos, a sociedade e a educação

Padre Ângelo Spadari, é considerado um marco na história da cidade e da educação. O padre Ângelo veio para a região ajudar o padre Adolpho Rohl<sup>34</sup>, ambos salesianos, que tinham a missão de substituir os jesuítas que catequizavam os indígenas desde o ano de 1915. Padre Ângelo chegou à Vila de Vilhena no ano de 1963, onde rezou a primeira missa e menciona em seus relatos que foi bem recebido pelos “fidalgos”, muito bem educados da construtora. Existia no pequeno vilarejo somente a estação telegráfica e a FAB, os operários e responsáveis pela rodovia, alguns índios e ribeirinhos, logo chegou o 5º BEC (LIVRO TOMBO, IGREJA CATÓLICA, 1915, p. 1)<sup>35</sup>.

O padre tinha a missão de desbravar e catequizar onde fosse preciso. No “lombo de um burro” o padre seguia missão adentro das matas e florestas até vilarejos, fazendas ou resquícios de civilização, desafiando as doenças, o clima, a escuridão da noite e o sol do dia. Em homenagem a uma cura que recebera após cair do lombo do burro e quebrar a segunda vertebra, o padre tem a iniciativa junto à pequena vila de fundar uma igreja em homenagem a Nossa Senhora Aparecida (LIVRO TOMBO, IGREJA CATÓLICA, 1915, p. 3).

Devida à precariedade da região, o missionário exercia diversos tipos de ajuda à comunidade. Além de catequizar a sociedade, tomava os cuidados de um enfermeiro com remédios naturais e como conselheiro (BRASIL, 2000).

Além da escola, a igreja passou a ser outro ponto de referência para a sociedade. Os padres, junto aos professores, buscavam meios de educar e sanar as necessidades sociais. Organizavam formações para os professores leigos da região, além de assumirem a disciplina de Ensino Religioso. As narrativas dos professores mencionam que as formações eram sempre muito sérias e carregadas de ensinamentos. O respeito ao próximo era o início de todos os ensinamos educativos.

O padre Ângelo Spadari era fiel à missão que lhe fora atribuída, rezar missas e catequizar nas áreas de mais difícil acesso. As Glebas eram os principais pontos de apoio para o abastecimento alimentício, descanso e para a realização da catequização e o contato com as primeiras palavras.

---

<sup>34</sup> De acordo com Oliveira (2001, p. 103), o projeto integrado de colonização (PIC), deu nome de Padre Adolpho Rohl a um projeto implantado em 20 de novembro de 1975 e colonizou a região de Jaru município do Estado de Rondônia. Devido a participação ativa no acompanhamento das famílias da região.

<sup>35</sup> LIVRO TOMBO DA IGREJA CATÓLICA, Nossa Senhora Auxiliadora. Vilhena, 1915. Disponível nos arquivos da instituição religiosa.

Com a abertura da BR-029, a atual BR-364, glebas passaram a surgir às margens da estrada, madeireiras se apropriam dos espaços e muitas famílias migrantes ao transitar já arrumavam empreitas de serviços;

*Antes de chegarmos na Vila de Vilhena meu marido conseguiu serviço na madeireira que ficava na gleba, hoje chama de Padronal. No início eu morava na gleba e ensinava os filhos dos madeireiros e dos indígenas que faziam serviço de retirada da madeira, corte e transporte. O padre que passava por lá nos dava apoio e alguns caminhos a serem seguidos (BITELLO, Vilhena, 03/02/2017).*

Ao redor das madeireiras eram constituídos vilarejos para que os trabalhadores permanecessem nos espaços e servissem de mão de obra barata e exploratória. As matas nativas ofereciam a diversidade de madeiras, que ao longo do tempo se tornou um dos principais produtos de comercialização e negociação ilegal.

Rondônia, que outrora fora rica em madeiras nobres, hoje vê suas florestas destruídas e muitas espécies em extinção, devido à ação predatória das madeireiras que aqui se instalaram junto com as correntes migratórias que vinham em busca de terras e outras atividades minerais. Essas madeireiras, atraídas pelo lucro fácil, se instalavam ao longo da BR 364, próximas às vilas que surgiam em consequência da colonização e dos projetos de assentamento agrário. Essa indústria foi se expandindo junto com a colonizadora (OLIVEIRA, 2001, p. 110).

Portanto, podemos perceber como as madeireiras se instalavam e exploravam não só as florestas, mas também a massa migratória. A professora narra que, um dos apoios eram os padres salesianos que paravam nas glebas e ajudavam na organização dos escassos materiais e dos roteiros de alfabetização. Quando o padre chegava à gleba distribuía lápis e alguns caderninhos que carregava junto de sua bolsa surrada pelo tempo de uso. Os padres preparavam alguns momentos de formação para os responsáveis em coordenar a educação da gleba.

**Fotografia 4** - Comunidade formada na Gleba Padronal, 1970



**Fonte:** Livro Tombo da Igreja Católica de Vilhena/RO.

Na imagem podemos perceber uma quantidade de crianças, considerável, junto a seus familiares que serviam de mãos de obra para os donos das madeireiras. A professora relata, ainda que a maior dificuldade dela em sair da gleba foi deixar as crianças, que sem atividades educacionais teriam que voltar ao trabalho braçal. Pois, enquanto se dedicavam ao estudo estavam livres das atividades pesadas dos adultos. *De tanto me chamarem para dar aula no vilarejo, na escola Wilson Camargo eu fui. Mas, deixar meus alunos da gleba foi muito difícil. Eles tinham que voltar a trabalhar no pesado* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

Nesse sentido, o trabalho age como um processo de marginalização que leva a expulsão dos povos indígenas de suas terras e se apropria não só do espaço, como das matas, dos recursos naturais, favorecendo todo o movimento de recursos financeiros concentrarem em torno de uma só mão (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992).

A situação do migrante é a do trabalhador que tem dificultado a aquisição da terra, que não possui os instrumentos de trabalho, e cuja maioria está à disposição do capital para vender sua mão-de-obra em condições de serviços temporário como “bóias-frias” ou para se tornar escravo do capitalismo selvagem que se implantou em Rondônia (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 107).

É preciso perceber como o modelo implantado em Rondônia de exploração deixou fortes marcas na educação da região que propaga até os dias atuais.

Consta ainda, no Livro Tombo que para continuar com as atividades educativas aos adolescentes e mulheres da sociedade, os padres promoviam cursos de corte e costura. Aqueles que estavam alfabetizados ficavam com as atividades de cortes e escrita, riscos e

fazer as anotações de comprimento e altura. Aqueles que ainda tinham dificuldades eram trabalhados a prática de montagem dos tecidos.

*Eu não estudei porque não tinha escola, meu pai foi buscar em Cuiabá aquela cartilha ABC. Eu olhava a cartilha e ficava soletrando, minha mãe me ensinava aí depois eu ia falando com ela para ver se estava certo, comecei com a cartilha porque não tinha outro jeito. Não tinha escola! Depois comecei a ir à igreja escrever algumas coisas, escrevia bem feio meu nome fui treinando comecei a escrever algumas outras coisas “assim” (a entrevistada fazia os contornos com os dedos) agora eu consigo escrever até mais ou menos. (Risos). A igreja fazia muitas atividades coma gente. Tínhamo-nos muitos cursos! (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

**Fotografia 5** - Curso de corte e costura para as adolescentes/ mulheres, década de 1970



**Fonte:** Livro Tombo da Igreja Católica de Vilhena/RO.

**Fotografia 6** - Curso de corte e costura/riscos, desenhos e medição, década de 1970



**Fonte:** Livro Tombo da Igreja Católica de Vilhena/RO.

As imagens retratam a divisão do trabalho e a cooperação para que todos tivessem a oportunidade de aprender e expressar o que estavam aprendendo. As roupas produzidas eram vendidas para a comunidade, custeado as despesas e o restante dividido entre as pessoas que realizaram o trabalho de confecção.

O trabalho era realizado durante toda a semana, aos sábados e domingos as famílias se dedicavam na realização e participação das Missas Eucarísticas e dos cultos. O padre Ângelo Spadari, junto com outros padres, preparavam também a formação de Ministros da Palavra<sup>36</sup>, para os dias que não estivessem presentes no vilarejo e assim, pudessem realizar os cultos. As preparações eram regidas nos ensinamentos da leitura, escrita e interpretação da bíblia.

Para custear as despesas da comunidade, o padre Ângelo realizava festa na comunidade Nossa Senhora Auxiliadora, sempre na mesma data. O que se transformou em uma tradição na cidade, sendo ainda a santa Nossa Senhora Auxiliadora a padroeira da cidade.

Leontiev (2004, p. 291), considera que “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Assim, as práticas educativas se misturavam com a religiosidade transformando não só o espaço, mas modificando culturalmente toda uma sociedade. A “arte de fazer” se misturava com a “invenção do cotidiano” (CERTEAU, 2012, p. 32).

### **3.4 Quem eram os professores? “*Eu não era ninguém, fui ser professora*”**

E a vida só parece significar se ela recolher de outra época o alento (BOSI, 2015, p. 82).

De acordo com os relatos orais os perfis dos professores eram de pessoas simples que carregavam muitos sonhos, coragem, vontade de vencer a pobreza e poder mudar a vida da família. Eram pessoas jovens que se agarraram a oportunidades de sobrevivência, no alento das experiências buscavam significar e superar as dificuldades da vida.

Não podemos anular um passado, tampouco fazer com que seus reflexos deixem de existir. Quando rompemos com as barreiras que nos separam do presente e passado temos a oportunidade de construir uma ponte que permite compreender os fatos que impulsionam o presente. E de fato a vida passa a ter sentido quando compreendemos e recolhemos o alento de outras épocas (BOSI, 2015).

---

<sup>36</sup> Responsável pela celebração eucarística na ausência do padre.

Tornar-se professora em um espaço hostil era como lançar raízes em terra seca e rezar para que a chuva viesse e as flores brotassem. *Diante de todos os ditames e reflexos do passado podemos dizer que florimos* (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

Preparamos um quadro resumo de alguns professores, a fim de apresentar de forma sucinta as características de quem eram os professores do período e que aceitaram participar da tessitura dessa pesquisa, as identificações são compostas por nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, conforme previsto e aprovado no parecer<sup>37</sup> do Comitê de ética em pesquisa. A seguir fazemos uma apresentação das professoras cujas narrativas serviram de documentos investigativos sobre a história da educação.

**Quadro 1** - Descrição dos professores entrevistados da Escola Wilson Camargo

Nome	Origem	Data de Cheg.	Escolarização	Entrada na educação
Sônia	Paraná	1981	1ºAno magistério (incompleto)	1981
Áurea	Paraná	1976	Magistério	1977
Maria	Mato Grosso	1979	Magistério	1979
Bitelo	Rio Grande do Sul	1968	Magistério	1968
Argemira	Paraná	1977	Magistério	1977
Jarola	Paraná	1975	Magistério	1975
Noemia	Paraná	1974	Magistério	1974
Rosa	Paraná	1971	Magistério	1971

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2017.

*Meu sonho era ser professora, mas eu achava que isso nunca se realizaria. Imagina uma empregada doméstica dando aula! Esse era não só meu sonho mas o do meu pai também. Quando me disseram que era para eu vir para Rondônia porque estavam contratando professores, abrindo matas pelo INCRA. Eu não pensei duas vezes!* (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

Para Mészáros (2008, p. 11), “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. O campo educacional tem servido como um cabedal de empregos que reproduz e perpetua uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. O autor nos possibilita pensar a educação como um espaço de conscientização de indivíduos sociais. A escola deveria ser o espaço de emancipação humana, porém, assume a posição de um “[...] mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

<sup>37</sup> Parecer nº :1.728.570 aprovado em 15/09//2016 pelo CEP- Comitê de Ética em Pesquisa da – UNEMAT.

Portanto, as vozes que narram nessa pesquisa nos permitem compreender como se configurou a educação da cidade de Vilhena. *Quem tinha estudo se tornava professora* (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

A educação se constituiu junto com os professores, junto com o crescimento da cidade e a força do trabalho. Conhecer os professores que atuam no contexto delimitado é conhecer dois tipos de narradores como diz Benjamin (1994), os que vêm de fora e só narram suas viagens e os que ficam e narram suas histórias.

Podemos fazer a leitura do quadro percebendo as características que compunham o perfil dos professores. Anterior ao período de criação do curso de magistério na escola Wilson Camargo, a maioria dos professores eram oriundos de outras regiões. Para formar o quadro funcional da escola Wilson Camargo o Ministério de Educação e Cultura do Território Federal de Rondônia permitia a contratação de pessoas que tivessem interesse em trabalhar no setor público, bastava saber assinar o nome. A princípio muitos não aceitavam as propostas de serviço porque os órgãos não pagavam bem e eram imprevisíveis *atrasavam os pagamentos dos funcionários até cinco meses, mas em compensação pagavam todos os meses em atraso* (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

Por um longo período de tempo a escola se mantinha com a escassez de professores. Podemos ainda analisar com o quadro 1 que os professores eram todos de fora do estado, deixando claro e reforçando que não haviam pessoas qualificadas para a docência na região.

Com a criação do curso de Magistério e Contabilidade uma das principais funções da escola era preparar os alunos para exercerem a função formativa e aderir ao “pragmatismo do capitalismo que globaliza sua forma de extração de mais-valia e redefine suas formas de exclusão” (FRIGOTTO, 1987, p. 17). Essa realidade, um tanto precária, foi sendo transformada com o tempo. Turmas foram sendo formadas e profissionais qualificados começam a chegar à região. Durante a década de 80, já existia uma considerável quantidade de pessoas com formação técnica e o mercado de trabalho passou a ser mais seletivo com as contratações, uma vez que a sociedade brasileira passava por novas mudanças.

As formações de professores eram um tanto escassas. Porém no decorrer dos anos, quando havia mudança em algum regimento, ou até mesmo nas leis, eram encaminhados ofícios anunciando a alteração e alertando para as mudanças necessárias. A responsável pela escola tinha missão reunir os professores e fazer a leitura e discussão do material emitido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) tendo a unidade administrativa regional – Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM).

Os recursos de materiais da escola eram um tanto escassos, os professores se utilizavam de um “modo de proceder” (CERTEAU, 2012, p. 56) onde o valor das coisas estava presente nas singularidades da vida cotidiana.

*Os professores davam aulas de qualquer jeito, sei lá, a gente improvisava. A gente achava que as crianças ficavam cansadas só com quadros e giz. Eu mesma levava eles para fora da sala e dava aula na areia. Eu escrevia na areia para as crianças. E eles aprendiam* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

*Bem no início a gente fazia de tudo um pouco na escola. Limpava, cozinhava, buscava água no rio Pires de Sá. Nós que organizávamos tudo, desde a chegada do aluninho até a volta dele para casa* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017). Nas narrativas dos professores podemos perceber que houve uma divisão dos trabalhos na escola. Logo no início o professor tinha a função não só de educar, mas de limpar a sala, fazer a merenda dos alunos, cuidar da parte mantenedora da escola, organizar os documentos dos alunos.

A professora narra ainda que a escola por diversas vezes era mantida pelas atividades que os professores desenvolviam. Os professores buscavam meios de contribuir com as necessidades emergentes que surgiam, criando ideias e produzindo recursos que ajudassem na manutenção. Uma das alternativas era: *Buscar a ajuda dos Circos. Quando era a temporada de circo, era muito bom! A gente ia até lá e pedia a noite do circo para nós, era para nossa escola. Eles aceitavam, e toda a renda da noite eles passavam para nós* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

As professoras eram pessoas simples que carregavam além do sonho de migração, o sonho do trabalho promissor. Os professores narraram que os processos formativos foram construídos ao longo da docência e que a concretização do trabalho foi uma mistura de necessidades.

*Eu era recém formada, na minha cidade já não tinha muitos empregos. Eu queria colocar em prática o que eu tinha estudado, e tinha o desejo de realizar meu sonho. Que era ser professora! Eu me fiz professora com as experiências do dia a dia da escola. Posso ter errado muito, mais a gente tinha nossa intuição para seguir e alcançar o objetivo. Mas eu posso assim, dizer que foi uma fase muito boa muito... Boa mesmo! Valeu a pena os anos que eu vivi dentro da escola. Para mim foram os melhores, a gente ia para a escola com vontade de fazer alguma coisa. A gente queria ver, a gente queria a sala limpa, a gente queria ver a sala construída, a gente queria ver o pátio arrumado, a gente queria ver o aluno bem! Era gostoso estar lá, nossa eu dava minha vida!* (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).

A professora Áurea, diz ter chegado a Vilhena no ano de 1976. E que nesta data não estavam contratando professores, porque era um ano político e não podiam fazer contratações foi à escola e deixou seus dados pessoais, dialogando com outra professora disse que tinha

como formação o magistério<sup>38</sup>. No ano seguinte foi convocada às pressas na escola para assumir uma das turmas, porém sendo contratada como CLT<sup>39</sup> a princípio e tempo depois contratada como efetiva, [...] *só tinha a escola Wilson Camargo aqui* (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017). A professora trabalhou na docência até chegar à fase da aposentadoria.

*Meu sonho era ser professora, era também o desejo do meu pai! Eu queria sair da vida que eu levava, quando tive a oportunidade não pensei só agir. Era como se eu tivesse ganhado na Loteria, ou na, Mega Sena. Minha alegria era tremenda!* (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

No caso da professora Maria, aposentada, narra que chegou à cidade de Vilhena no dia 22 de julho de 1979. Após uma ligação inesperada de uma sobrinha de sua *patroa* dizendo que estavam contratando professores, não negou esforços para chegar à região e ocupar o cargo de docente, sendo contratada na chegada. Com uma vida um tanto precária essa seria a oportunidade de reconstruir o que por uma vida havia sido negado. Essa relata que passou por diversas exclusões, ao chegar à região serviu de doméstica em horário contrário ao trabalho escolar. Até conseguir *comprar um barraquinho*, pois os anúncios e dizeres se distanciavam da realidade. Relata ainda que os grandes posseiros já tomavam conta dos campos da região, dificultando a apropriação de qualquer espaço (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).

Cada professor trazia consigo os saberes da formação e a reelaboração dos saberes, com sua própria realidade, se constituindo a partir de uma autorreflexão entre realidade e prática como segue na narrativa da professora;

*Eu já tinha experiência com sala de aula. Gostava muito da minha profissão, na verdade a gente fazia o possível, era a minha responsabilidade. Quando eu cheguei aqui eu não sabia fazer outra coisa a não ser dar aula, ensinar as crianças a ler e escrever ou fazer continhas. Eu não precisava de um método, só de olhar para a criança eu já sabia como ensinar ela. E assim eu me saía muito bem!* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

Professora Bitelo, um ícone na história da educação, ganhou um prêmio da cidade de Vilhena como a melhor alfabetizadora da região. Chegou em 28 outubro de 1968, relata que foi um susto tremendo ao chegar à região, o desespero a fez por diversas vezes querer ir embora, voltar ao Rio Grande do Sul. A princípio dava aulas nas escolinhas improvisadas nas madeiras, convidada diversas vezes para trabalhar na escola resolvera sair das glebas para assumir uma educação na zona urbana sendo a escola Wilson Camargo a promotora da educação no pequeno vilarejo.

<sup>38</sup> Habilitação para exercer atividades docentes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, curso nível médios.

<sup>39</sup> Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. É uma lei normativa que regulamenta as leis do trabalho. Muitos professores eram contratados sob esse regime com pagamentos estipulados por hora/trabalho. Decreto de Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 20/07/2017.

Na narrativa da professora Argemira, podemos perceber que não existe uma padronização do perfil de docente. Os saberes escolares, as práticas pedagógicas, os saberes docentes foram sendo construídos gradativamente na vida profissional da professora. Para a professora, ser docente era uma das últimas alternativas de trabalho o que se tornou uma profissão construída, a partir da relação com o espaço educacional.

*Não tínhamos muito professores formados, vieram uma época os supervisores do MEC na escola Wilson Camargo e eles disseram que eu era a única que tinha a carteirinha do MEC. Eles não falaram para mim, foi para a minha diretora, mas, ela me contou. Na minha época quando a gente fazia o magistério e além do diploma a gente tinha que ter a carteirinha do MEC autorizando o exercício para a atuação. Eu nunca quis ser professora, mas, com o tempo fui amando minha profissão! (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Argemira, uma professora que já tinha experiência na educação, vinda do Paraná, chegou em 23 de fevereiro de 1977, para abrir uma padaria, ao se dirigir à escola para matricular os filhos foi abordada por apresentar os documentos pessoais e se denominar como professora. Relutou por diversas vezes para assumir a profissão novamente, sem alternativas e com condições precárias de vida, aceita fazer parte do quadro de professores para contribuir na renda familiar. Foi contratada no mesmo ano.

Já a inclusão da professora Jarola na educação, começou a partir do desejo de estar e fazer parte do processo. Como segue a narrativa;

*Amo tanto minha profissão que continuo nela até hoje! Já tenho idade para aposentar, eu deveria fazer como muitos de meus amigos. Mas, amo a escola, amo trabalhar com meus alunos e não consigo sair daqui. Eu escuto constantemente a som do assoalho da escola e acho que é isso que me faz continuar. (Lágrimas e risos) (JAROLA, Vilhena, 19/01/2017).*

No relato da professora Jarola, ela diz que tinha o magistério e como morava perto da escola Wilson Camargo, ficou sabendo que estavam precisando de professores. A mesma se dirigiu até lá e havia uma equipe de Porto Velho fazendo entrevistas. A professora foi convidada a dar aula, porém, tinha que assinar contrato e teria que viajar para Porto Velho, [...] fomos *daquele avião búfalo, aquele avião fazia o transporte daqui. Era dos militares. O salário a gente esperava juntar um, dois, três meses e passávamos autorização para alguém trazer para nós* (JAROLA, Vilhena, 20/01/2017).

Dentro ainda dessa compreensão e apresentação de realidades distintas, podemos conhecer as diversidades e os múltiplos enfrentamentos dos cotidianos da vida desses migrantes que no complexo das necessidades tornaram-se educadores. Para a professora Noemia, ser professor era ocupar um cargo de respeito e muita responsabilidade. A mesma passou a se perceber quando se tornou docente e podia fazer alguma mudança na vida dos alunos.

*Eu não era professora, eu era dona de casa, mas tinha estudo! Fui chamada para dar aulas na escola Wilson Camargo porque estavam precisando, e eu fui. A gente era muito respeitada, tinham admiração por nossa profissão. Era do tipo: Eu não era ninguém e fui ser professora (NOEMIA, Vilhena, 14/07/2016).*

Para a professora Noemia (2016), [...] a escola era o centro de tudo, tudo mesmo! A professora chegou no ano de 1974 para acompanhar o esposo que fazia parte do 5º BEC e foi indicada para atuar na profissão docente. Com a saúde um tanto debilitada causada pela depressão, menciona que foram experiências construídas e intensamente vividas. Porém, a rotina do trabalho excessivo lhe deixou marcas na trajetória de vida e na saúde.

A inclusão da professora Sônia, na educação fez refletir sobre como a educação e os próprios órgãos responsáveis estavam em um processo de construção e organização. Pois, segundo a professora;

*Antes de ingressar na educação eu era bancária, e não tinha terminado o curso de magistério. Com o tempo tinha que ter formação e eu terminei o curso de magistério. Hoje, tenho muito respeito pela minha profissão, pois é dela que me sustento e criei todos os meus filhos (SÔNIA, Vilhena, 17/01/2017).*

Segundo a professora Sônia que chegou à região no ano de 1981, a cidade se expandia rapidamente e com isso a necessidade de novas escolas. Quando ela chegou à escola estavam fazendo chamadas para a contratação de professores e ela fez a indicação do nome. Passado algum tempo, uma mulher a parou na feira que costumava ter na cidade e perguntou: Por que você não estava comparecendo nas aulas da escola? Sem saber que tinha sido selecionada para a docência e que já havia dois meses de salários pagos e que os contra cheques já estavam na sala da responsável geral pela educação.

Além de todos esses percursos e percalços os professores relatam ainda, que para permanecerem na profissão houve também grandes desafios, um deles era a formação em nível superior.

*Com o tempo foi exigido a formação superior de nós professores, eu encarei uma faculdade do Pará que estava com uma extensão em Ji-Paraná, era a extensão de férias. A gente se deslocava para a cidade de Ji-Paraná ficava por lá 30 dias dormindo no chão do colégio e comendo marmita. Era muito sofrimento. Abandonamos, e esperamos iniciar atividade de faculdade aqui. Logo veio a faculdade AVEC que deu um impulso muito bom para a educação. Muita gente começou a estudar e se formar graças a Deus, porque é melhor para o professor porque melhora o salário e é ótimo para o aluno (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Assim, as identidades e as culturas dos professores foram sendo construídas e fazendo de um espaço limitado e cheio de controversas, um espaço chamado escola e lar. Para (BOSI, 2015, p. 70) esse é “o modo pelo qual se vai formando a reconstrução do passado”.

Os sujeitos entrevistados no desenvolvimento da pesquisa pareciam reabrir antigos livros e diários. Apresentavam a releitura de uma vida, revisitando os detalhes, por menores esquecidos que nos faziam sentir as emoções e os detalhes contidos nas memórias.

### 3.5 O perfil dos alunos da pequena escolinha

Quero a utopia, quero tudo e mais. Quero a felicidade nos olhos de um pai. Quero a alegria muita gente feliz. Quero que a justiça reine em meu país. Quero a liberdade, quero o vinho e o pão. Quero ser amizade, quero amor, prazer. Quero nossa cidade sempre ensolarada. Os meninos e o povo no poder, eu quero ver [...] (MILTON NASCIMENTO)<sup>40</sup>

Para pensar no perfil dos alunos, logo nos recordamos trecho da canção de Milton Nascimento, que apresenta o sonho utópico de um lugar diferente do que estamos inseridos, o de uma sociedade com “Coração viril”: *Éramos crianças simples, cheia de terra na unha [...]* (*Risos*) (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).

As memórias da aluna Dulce, nos possibilitam perceber a visão que eles tinham de si mesmos. E através das narrativas podemos perceber que eram crianças das mais diversas características, idades, raças, cor, etnias, tamanhos, belezas. Eram filhos de agricultores, migrantes, garimpeiros, ribeirinhos, indígenas, com seus modos, jeitos, culturas. Crianças que compartilhavam dos sonhos utópicos dos pais, crianças que se alimentaram das falas e das histórias da terra prometida, da terra fértil, da fartura do pão. Filhos de homens e mulheres de fé, audácia, coragem, trabalhadores que fizeram das dificuldades o sustento e alimento do dia a dia.

Filhos de famílias que sonhavam por justiça, por liberdade, por uma escola em que pudessem aprender e ser o que os pais nunca conseguiram. Crianças que carregavam as marcas do sol, as nódoas nas unhas, os calos nas mãos o aprendizado do trabalho com a terra, essa que acabaria com a fome e proporcionaria o alimento à mesa em abundância. Filhos de famílias simples que aprenderam na partilha, na coletividade, a superar as lidas diárias. Homens e mulheres, adolescentes, crianças que com simplicidade aprenderam o sentido da vida, da partilha, do respeito, do trabalho, da perda e da vitória.

Eram crianças que entravam nas matas adentro para catar os restos de árvores e plantas que serviam de adubo e restos queimados que serviam de carvão para vender no vilarejo: *Eu tive alunos que trabalhavam vendendo carvão. Eles entravam nas matas, tinha muita mata e os madeireiros colocavam fogo em alguns restos de árvores. Ou, alguns sítiantes colocavam fogo na mata para fazer pasto* (SÔNIA, Vilhena, 17/01/2017).

<sup>40</sup> Música de Milton Nascimento. Coração Civil, 1981.

No movimento de rememorar as histórias de vida é que vamos trabalhar, num viés que foge das histórias oficiais dos alunos preparados, que receberam uma educação de qualidade em um ambiente organizado e acolhedor. As crianças lidavam com a diversidade, com as dificuldades que surgiam cotidianamente.

Poderemos aqui conhecer uma pequena parte da pluralidade de trajetórias dos alunos que viveram nos espaços de lutas, alegrias e tristezas. Esses que eram crianças, e crianças/trabalhadoras, tiveram que ser também crianças/escolarizadas, eram crianças, adolescentes e jovens que se empoderaram de conhecimento para ajudar na lida da vida cotidiana. Alunos que cansados do dia de trabalho na roça, ou nos afazeres domésticos conseguiam suspiros para realizar o sonho de aprender.

Assim, fomos construindo os caminhos, as histórias com um movimento contínuo de saber ouvir as experiências que ficaram vivas na vida e nas memórias dos ex-alunos da escola Wilson Camargo.

Através das lembranças e das leituras, foi possível uma reconstrução tecida com muita delicadeza, cautela e cuidado, pois, “[...] lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às margens de agora” (BOSI, 2015, p. 81).

*Eu era bem pequena, mas me lembro que tinha poucas crianças na escola. Na verdade, cabiam poucas crianças lá dentro daquela pequena salinha. Tinha a minha professora e outra professora que era diretora. O município ainda estava começando, eu morava bem pertinho da escola. Eu lembro que aqui perto da minha casa tinha uma delegacia e a escola do outro lado, então, eu morava perto! Comecei a ser alfabetizada na escola Wilson Camargo me lembro da professora, ela já tinha bastante idade, ela ensinava a gente a sentar nas cadeiras, a sentar com as perninhas fechadas. Era tudo bem cheio de regras! Mesmo com as mesas e cadeiras feitas de tábuas, tínhamos que aprender a ser arrumar. Lembro que tinham alunos que sofriam. Toda hora a professora falava chamando a atenção (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Os primeiros contatos das crianças com um ambiente formal de educação, mostra que tinham maneiras simples de se comportar. As regras embutidas dentro da sala de aula modificavam o que antes fazia parte de um mundo natural do comportamento.

Podemos assim compreender que a educação oferecida às crianças não podia simplesmente ser oferecida de maneira comum, sem tal, ou, real significado. Segundo Leontiev (2004, p. 290, grifo do autor):

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O controle era rígido com as relações aos comportamentos das crianças. Se não houvesse esse controle ou a rigorosidade os processos educativos não eram alcançados. A formação dos profissionais da educação era pautada com exigência e disciplina, como podemos perceber na narrativa.

*Antigamente os alunos eram tratados com muita severidade, não tinha historinhas de dar tempo para os alunos contar piadas. O professor tinha que ser assim, se não, não era professor! A administração da escola exigia que fosse assim. A gente era acorrentada, a gente tinha que tratar os alunos assim, por isso que eu digo que os alunos de antigamente foram muito prejudicados. Eles não tinham espaço de criar, não tinha um espaço para falar, eles não tinham liberdade (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

Os alunos, aos poucos construíam e modificavam suas maneiras de comportamento e tomavam formas concretas. A mudança não ocorria só no comportamento, mas sua maneira de estar no mundo. A organização da escola estava pautada no movimento militar que regiam o tempo e o espaço da escolarização dos alunos. A função da escola era a de transformar pequenas crianças em grandes cidadãos de honra e de patriotismo, para ser mais específica, uma escola do silenciamento como já vimos nas páginas anteriores. Com posturas e corpos disciplinados e preparados para o cumprimento da ordem imposta.

Alguns conteúdos faziam parte da vida diária dos alunos, o que tornava as aulas um tanto menos tortuosa e cansativa. Havia uma relação de comprometimento entre os pais e a escola. Pois, acreditavam que o espaço escolar seria capaz de oferecer aos filhos o que eles não puderam oferecer. Os pais geralmente não desautorizavam ou questionavam as ações da escola, muito pelo contrário, apoiavam as ações da escola com ações punitivas fazendo com que as crianças se ajustassem às normas de ensino.

*Meu pai achava que a escola era tudo! A gente tinha que respeitar a escola, o professor. Me lembro que tinha chegado uma professora de agricultura na escola, muito boa! Ela nos ensinava a fazer hortas. Trouxe uma bagagem de conhecimento do Sul. A gente começou a fazer hortas e os nossos pais iam ajudar nos cercados das hortas. Mas, depois com o tempo foi parando, a escola foi crescendo e foi entrando professores diferentes e ia mudando tudo. E foi mudando também o jeito de agir com nós e com as disciplinas (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Ainda;

*Na sala o que o professor falava era o céu, todos respeitavam muito, um respeito total. Nossos pais eram muito rígidos para a gente, eu vejo como hoje os alunos não respeitam mais os professores. Na minha época o que o professor falava não se mudava. Meus pais diziam que ele tinha estudado muito para isso, e a gente tinha que obedecer. Os pais não tiravam a autoridade do professor. Eu não sentia medo porque meus pais falavam coisas e diziam que eles eram bons. Os pais admiravam os professores, os filhos também. A gente tinha uma admiração por eles, porque os pais faziam a gente ter essa admiração (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

A relação professor-aluno, diante da fala da aluna, parecia ser construída diariamente. Porém, essa relação era modificada cotidianamente, havia momentos de carinho, reconhecimento e admiração e haviam também os momentos tensos de cobranças, exigências e choros.

*Na terceira série tive uma professora que me marcou negativamente. Ela ensinava bem, porém era muito brava. Acho que era o jeito que ela ensinava, mas causava um pouco de medo e a gente ficava um pouco retraída com ela. Lembro-me que ela tinha uma régua enorme e quando conversávamos, ela cutucava com a régua (Risos) (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

As exigências eram bem explícitas, lembrando que o contexto político educacional da época era marcado pelo exercício da autoridade e da cobrança.

*Eu era muito brava na sala de aula. Meus alunos tinham que ficar em silêncio. Um dia mandei fazer uma régua enorme. (Risos). Quando os alunos me desobedeciam e eu só cutucava com a régua ou batia ela na mesa. Eu era formada para ter o controle da sala. Claro, que hoje nunca faria isso mais! (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

Podemos perceber que as narrativas da professora e da aluna deixaram marcas durante as atividades escolares. Eram diferentes contextos de vida e níveis, mas as narrativas parecem formar uma colcha. Muitos traços semelhantes foram ressaltados nessas narrativas como, por exemplo, o exercício da autoridade, o autocontrole das cobranças e da ordem. E ainda a formação que era oferecida aos professores que se outorgava na relação de medo. As narrativas foram colocadas propositalmente, sendo que não foram feitas juntas e ocupavam espaços diferentes, mesmo após tantos anos elas ainda conseguem lembrar sobre os fatos que deixaram marcas em suas histórias de vida. O trabalho com a memória nos possibilita ter essa visão aberta da pesquisa, e fazer essa relação de análise.

*Eu tive muitos amigos que desistiram da escola. Tinham que trabalhar, ou os pais mudavam para outros vilarejinhos. Aqui era muito difícil, a terra não é boa. Dava para plantar só mandioca, banana coisas desse tipo. Vilhena tem muita areia, para mexer nessa terra era preciso muito calcário e além de caro, não tinha pessoas para entregar. Mas, a gente tentava! Trabalhava de sol a sol, para ajudar o pai, a mãe (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Muitas crianças precisavam ajudar na renda da família e os pais permitiam que nos horários opostos as atividades escolares esse tempo fosse tomado pelo trabalho.

*Eu tive vários alunos que trabalhavam vendendo salgadinhos, vendendo banana, porque só tinha banana aqui como fruta. Eles colocavam a bacia na cabeça e saiam de casa em casa vendendo. Depois abriu uma portinha perto da escola, um comérciuzinho e o senhor fazia picolé, então eles começaram a pegar picolé para vender. Hoje, eles não permitem mais isso. Mas, antigamente era natural. As crianças que trabalhavam os pais vinham na escola para avisar porque eles sempre chegavam atrasados. A gente deixava eles chegarem um pouco atrasados para colaborar com os alunos. Mas, a gente exigia o uniforme porque as pessoas naquela época eram todos iguais. Eram pobrezinhas, as roupas eram iguais. Tudo era muito simples e a gente queria identificar os alunos. Quem não tinha condições de ter o*

*uniforme à escola doava ou alguma família também levava para deixar na escola se alguém precisasse (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

As crianças desde cedo exerciam trabalhos de adultos. Muitos tinham que ajudar no sustento da família, e contribuía da maneira que dava. As mercadorias de venda era a comercialização de frutas da região, pão caseiro ou, o que a família conseguisse cultivar no pedacinho de terra que possuía. O trabalho muitas vezes atrapalhava o desenvolvimento, ou a escola atrapalhava o tempo de trabalho, fazendo com que muitas crianças desistissem da escola e passassem a estar em situação de exploração.

Permaneciam na região os filhos dos produtores pobres, dos migrantes que fizeram da diversidade da ausência sua subsistência. Percebe-se no relato da professora que “eram pobrezinhas, as roupas eram iguais. Tudo era muito simples” a maioria do público infantil que ocupava os bancos escolares era de famílias pobres que possuíam o simples, o necessário para a sobrevivência. A professora ainda argumenta dizendo “as pessoas naquela época eram todas iguais”, ou seja, a sociedade que frequentava a escola era por sua maioria pobre. Com o desenvolvimento da sociedade e a chegada de outras famílias com mais poderes aquisitivos os espaços sociais foram sendo modificados. Com o avanço e o crescimento da região, o capitalismo parecia engolir os trabalhadores que “[...] encontravam-se subjugados a um regime de trabalho escravo” (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 71).

Hoje, ainda encontramos muitos vestígios dessas desigualdades que estavam presentes não só na sociedade adulta, mas com todo o público infantil. E é nas salas de aulas que isso se reflete. Ainda existiam aqueles que nunca puderam chegar aos bancos escolares como no relato que segue;

*Naquele tempo não tinha energia, aí a aula era só de dia. Era só uma salinha e era pouquinho criança quando começou, tinha umas vinte não me lembro muito certo. Mas, era bem pouquinho! Devagarinho foram chegando gente, depois eles foram inventando as coisas, até uniforme de camiseta branca e calça azul, alpargatas no pé. Os ensinamentos começavam pelo A, B, C eu já sabia porque minha mãe tinha me ensinado. Ficava só de olho nas leituras deles, eu queria ir para a escola, mas não podia tinha as coisas de casa para fazer. Eu sentia vontade de ir, mas tinha que cuidar da casa, da roupa, lavar, tinha comida para fazer, meus irmãos só trabalhavam na roça. Nosso pai carpia (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

As narrativas de dona Basilina, ficaram marcadas em minha memória. Com idade um tanto avançada, ao narrar, às lágrimas desciam em sua face. As marcas do tempo não deixaram de existir na memória, nem tão pouco na vida. A ausência de políticas públicas deixou marcas profundas na vida de uma simples criança que tinha o sonho de sentar no banco da escola e ter acesso ao conhecimento, ao mundo. Um direito garantido por lei estava um tanto distante de ser efetivado. Encontramos ainda hoje muitas crianças com marcas e sem garantia como na história narrada.

A situação educacional do país, em 1970, por exemplo, era bastante precária e deficitária em todos os sentidos: quanto à taxa de cobertura (ampla parcela da população em idade escola ainda permanecia fora da escola – quadro agravado em determinadas regiões do país e nas zonas rurais); quanto aos altíssimos índices de analfabetismo entre o total da população; e, principalmente, quanto à curta permanência dos alunos na escola, expressa nas altas taxas de repetência, fracasso e evasão entre estudantes de baixa renda (REGO, 2003, p. 374).

De acordo com Fernandes (2008), esse é um dos períodos de grande mancha na história educacional do Brasil. Por caracterizar um sistema altamente elitizado e seletivo, organizado para atender somente a camada rica e excluindo o restante, ou seja, atendiam de maneira mínima as necessidades da classe pobre da sociedade. No Brasil ainda, hoje, muito mecanismos em defesa da criança e do adolescente e da permanência na escola foram elaborados, porém, ainda carregados de falhas e problemáticas.

De acordo com essa visão a escolarização desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa. Sendo assim, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2003, p. 16).

Além, de todo esse domínio do corpo e disciplina do silêncio, as crianças ainda tinham que lidar com as doenças que assolavam a infância.

*Meu irmão começou a faltar na escola. Minha mãe achou estranho, porque ele queria faltar. Ele adorava ir à escola, para não ir à roça. Ai, morreu! Com uma dor na barriga. Meu pai o levou em Cuiabá. Mas, não acharam nada, quando ele chegou aqui, morreu com dor na barriga (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

Os responsáveis pela escola procuravam conscientizar as famílias dos perigos que as doenças podiam causar. Por falta de saneamento básico na cidade as doenças eram comuns na sociedade. Os próprios professores e alunos que buscavam mecanismos e meios de conscientização apresentando à sociedade os perigos com a ausência de higiene, tanto pessoal como no ambiente que viviam. As aulas de higiene pessoal eram sempre em conformidade com a limpeza das casas, com o banho, com os cuidados com as fezes e com o lixo. Esses eram cuidados que precisavam ser mediados a população, porém, os saberes populares e a experiência dos mais velhos era muito respeitado, eles ensinavam quais eram as plantas medicinais e a forma de tratamento. Com a ausência de médicos, os indígenas eram grandes conhecedores e curandeiros de algumas enfermidades da região.

*Uma vez deu uma doença muito forte na minha filha chamada de “Crupe”, foi um índio que veio fez um remédio para ela e ela ficou curada. Muitas crianças morriam de malária, muita gente adulta também. Quando tinha muita gente ruim e tinha que ir para fora esse avião búfalo levava, como era do exército eles não cobravam nada. Tinha muita gente com Meningite também eles colocavam no avião e levavam para Cuiabá. A gente proibia ir à escola porque se não contaminaria todas as outras crianças. Os alunos respeitavam quando a gente falava e os pais também e*

*elas ficavam em casa até ficar curado. A gente sempre ensinava na aula de higiene como se higienizar e como deveriam ensinar o papai e a mamãe a cuidar do quintal. (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

O Território do Estado de Rondônia se ausentava das medidas de controle das doenças infecto contagiosas. A responsabilidade de conscientização era transferida toda a escola, que com dificuldades em todos os sentidos, ainda tinham que se responsabilizar por essas necessidades sociais.

É considerado por Marx (2008, p. 33), que; “Todos os progressos humanos, todas as transformações sociais e políticas da nossa espécie têm sido obra da força”. Contudo, pode-se caracterizar que a força, a determinação os desafios sempre estiveram presentes na vida escolar desses sujeitos. O autor vem nos esclarecer que pode haver sempre uma luta contra todo esse sistema capitalista implantado na sociedade que nega a luta das classes, que nega o trabalho explorador e que rejeita todo movimento de trabalhadores.

*Nessa época acho que é a fase que as crianças tinham infância, porque, veja bem! Mesmo que a criança, por exemplo tinham um compromisso, elas eram felizes. Meu esposo era vendedor de secos e molhados, ele saía pela estrada a fora, de terra, passava até dez dias fora de casa. Minha casa era longe do rio Pires de Sá, logo demos um jeito de comprar um barracinho na beirada do rio. Eu juntava as crianças no sábado que não tinha aula e íamos lavar as roupas no rio, eu ensaboava as roupas, a gente colocava no sol. Enquanto quarava, eles pulavam no rio, quando estava na hora de enxaguar eles pegavam, enxaguavam e brincavam ao mesmo tempo. Tinha muitas lavadeiras na época na beira do rio, não tinha perigo, a gente conhecia um ao outro. As crianças eram soltas, a professora Argemira tinha uma padaria, as crianças podiam ir buscar o pão sem perigo. Pegavam a bicicleta velha e pedalavam sem medo, corriam no mato. As crianças viveram suas infâncias, eram felizes. Hoje, não tem criança feliz! (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

Para a professora Áurea (2017), a infância só existia naquela época porque as crianças podiam ter liberdade para brincar. Acredita que hoje, as crianças não têm mais liberdade e tudo oferece perigo. Podemos pensar aqui na composição do ambiente que ainda estava se formando e como os espaços podiam ser explorados de forma diferente pelas crianças.

Os alunos, com seus modos de ser criança, conseguiam transformar todo esse cenário de hostilidade, de trabalho, de ausências, em momentos prazerosos. Por mais que houvesse um distanciamento do direito em viver plenamente a fase da infância, as crianças conseguiam ser curiosas, alegres e estavam sempre à procura de algo que as fizessem fugir do ambiente disciplinado e silencioso. Em suas lembranças podemos perceber que havia também as traquinagens da infância.

*Um dia ganhei uma bicicleta do meu pai, nossa fiquei tão feliz que fiquei louco! Eu descia a rua e subia. Era de terra, ou melhor, cascalho. Eu não tinha medo, moleque, imagina a alegria. Certo dia, meu pai pegou a bicicleta e amarrou dois galões um de cada lado. Eu fiquei sem entender. (Risos). Era para mim buscar água no Pires de Sá, menina eu fiquei tão bravo. Mas, logo passou porque quando eu*

*buscava água eu já pulava no rio. (Risos). Imagina minha alegria durou pouco, a bicicleta era para eu trabalhar. (Risos) O Rio Pires de Sá era mais importante da nossa cidade e ele era chamado de Cascalheira porque era cheio de cascalho. Eu adorava descer lá e tomar banho no rio. Todos os lugares da cidade se chegava no rio Pires de Sá. Hoje, por ele cortar o meio da cidade está poluído, mas ele era caudaloso, tinha partes fundas, era gostoso! Em nossas brincadeiras um dia um amigo falou: Para nadar tem que comer um peixinho! Eu não sabia nadar, ele pegou na peneira o peixinho e pegou-o pelo rabinho e engoli o peixe vivo. Aí eu peguei e me joguei no rio na parte funda, me bati, me bati e sai nadando (Risos). Eu acho que eu tinha era medo! (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

Conforme se pode verificar por meio dos relatos, que os alunos eram crianças que queriam desfrutar da fase que estavam. A diversão fazia parte desse momento, conforme podemos perceber na imagem, abaixo:

**Fotografia 7** - Crianças/alunos em momento de lazer no Rio Pires de Sá, 1970



**Fonte:** Acervo pessoal entrevistado/aluno Spagnollo.

*Tinha momentos que a gente falava que ia para a escola, mas não ia. A gente fugia para o rio (Risos) a gente queria era pular com os amigos no rio e se divertir (DULCE, Vilhena, 14/07/2016). Podemos ainda perceber na fala do Spagnollo, que deveras a diversão estava no rio. Eram crianças que não podiam deixar a diversão no rio passar. Tudo que a gente queria era cair no nosso rio, lá a gente esquecia tudo! O trabalho, o choro, os dias difíceis da escola. Pensa como era bom! Tudo terminava ali... (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

O trabalho era essencial para o sustento das famílias, aprendiam a dar valor desde pequeninos. Com as rotinas na roça que se compunham diariamente de sol a sol, ou de frio a frio a brincadeira estava inserida na vida desses alunos como forma de compreender o mundo ao qual estavam inseridos. Com tudo, as crianças/alunos estavam inseridas em um espaço de invenção. Inventando a si mesmo, ao cotidiano. Inventavam brincadeiras, conversações

podendo já se ter a certeza de que “[...] a arte de contar as maneiras de fazer, estas se exercem sobre si mesmas” (CERTEAU, 2012, p. 154). No fundo, no fundo tudo isso são histórias rememoradas que compõem e desvelam a relação de uma vida diária de alunos que pertenceram e pertence às memórias da escola Wilson Camargo.

#### 4 A CULTURA, AS RELAÇÕES, OS SABERES, E AS PRÁTICAS ESCOLARES: A IDENTIDADE DA ESCOLA WILSON CAMARGO (1960-1980)

**Fotografia 8** - Apresentação cultural da Escola Wilson Camargo, 1960



**Fonte:** Acervo pessoal professora Noemia.

*Que mais marcou a minha vida foi a gente fazer as crianças ler, a gente conseguia chegar aos objetivos. A gente fazia os planos de aula, a gente se juntava para fazer os planos de aula. A gente passava para uma e para outra, ninguém entrava na sala de aula sem plano de aula. O sacrifício maior era ficar sem giz eu não me lembro da mistura que eu fazia, mas eu fazia o meu próprio giz para poder levar para a escola (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

A imagem que abre esse capítulo é a representação de uma das práticas culturais realizadas pela Escola Wilson Camargo em homenagem às datas comemorativas. Ilustra uma apresentação cultural, sendo desenvolvida pelas crianças com a orientação e organização dos professores da escola. Ainda percebemos a participação da comunidade que, ao fundo da imagem, chegavam por diversos meios de transporte para prestigiar a festividade. As características das crianças também são marcantes: as negras com a chibata nas mãos representavam a escravidão. Os indígenas que faziam parte do espaço social e um modelo de aluno padronizado e escolarizado.

De acordo com as narrativas, as apresentações variavam conforme os temas trabalhados em sala de aula. Cada turma tinha como responsabilidade apresentar um bloco de alegorias. Todas as atividades desenvolvidas na escola eram trabalhadas em conjunto, uma reunião era prevista para organizar e executar. Os pais eram chamados a participar também das atividades, ajudando na organização dos trajes e arrumação dos carros. Os coordenadores de pastorais religiosas também eram fortes alicerces na realização das atividades. As costureiras providenciavam os retalhos de tecidos que eram cuidadosamente recolhidos e bordados para vestir as crianças dos personagens a serem apresentados.

Geralmente, as organizações de apresentações aconteciam de acordo com o calendário escolar que priorizava as datas comemorativas do ano. Apesar das limitações de materiais as atividades aconteciam. A participação de todos da comunidade era indispensável. De modo simples e de forma cooperativa a comunidade aprendera a compartilhar das atividades.

A representatividade das atividades escolares tinha um sentido todo especial para a comunidade local que se reorganizava. A professora Argemira, lembra que não havia muitas atividades na sociedade. Mas, no decorrer do ano aconteciam algumas que marcavam, como: a festa da igreja católica e as festas que a escola realizava. Assim, a comunidade se organizava em todos os sentidos para participar do festejo.

Em síntese, podemos dizer que se engendrou na comunidade um estilo de convivência, em que todos se juntavam. A partir, dos relatos podemos perceber que a escola existiu da forma mais intensa e viva. Pois, cada dia ia sendo construída com muita dedicação e mãos. “Mas já se pode ter como hipótese inicial que, na arte de contar as maneiras de fazer, estas se exercem por si mesmas” (CERTEAU, 2012, p. 154).

Vamos apresentar no decorrer do capítulo uma revisitação ao interior da escola. Lugar onde se constituíram as convivências, os vínculos, as idealizações, os desafios, a superação, as relações entre alunos e professores, sociedade e pais. Espaço esse que se

constituíram as relações, os saberes, as práticas escolares, lugar da consciência grupal da composição cultural. Com fontes icnográficas e transcritas, reconstruímos uma pequena parte das experiências cotidianas, engendradas nas salas de aula. Contamos com as memórias daqueles que teceram o sentido da vida e do saber, através do suor que regava o rosto e calejava as mãos na força do trabalho. “Portanto, essa prática discursiva da história é ao mesmo tempo a sua arte e o seu discurso” (CERTEAU, 2012, p. 154).

#### **4.1 A arte, a cultura e os segredos: a escola como objeto de pesquisa**

Para efeito de compreensão, vale ressaltar o trecho citado de Walter Benjamin (1994), na abertura do capítulo em que o autor diz que as experiências são sempre compartilhadas ou recontadas de outras experiências, tomando formas e voltando novamente a ser experiências daqueles que contam e ouvem as histórias. Propondo-nos a refletir sobre a prática da pesquisa de campo e a produção historiográfica da pesquisa, buscamos, no exercício contínuo da reinterpretação da história da educação construída na dinâmica do período, recompor a cultura escolar tecida e confrontada com os escassos arquivos encontrados. Podemos, ainda nessa dinâmica, perceber, nas memórias da professora, como as práticas escolares aconteciam.

Para que pudéssemos construir esse capítulo salientamos dizer que a composição cultural da escola, além das memórias, se resumem em pouquíssimos registros documentais.

Nesse viés, vamos revisitando as experiências construídas no interior da escola. Um passado produzido, simbolizado nas relações, um passado que não poderia ser relido sem a escrita desse texto. Isso faz da escola um objeto de pesquisa por nos proporcionar pensar as práticas e as relações construídas em seu interior. É com os professores e alunos que vamos dialogando ao longo dessa pesquisa, recompondo as pequenas partes desse cenário reinventado por tantas experiências, segredos e artes.

É nesse sentido que vamos descrever sobre a cultura que envolveu o desenvolvimento das atividades educativas na Escola Wilson Camargo. Assim, “para reencontrá-lo, lembrar é preciso” (ARROYO, 2013, p. 17).

Para Bosi (1993, p. 16), o termo cultura tem uma relação entre sujeito e objeto. Os sujeitos criam condições de domínio sobre a natureza e possibilitam/manuseiam condições para transformá-la.

Assim, podemos entender o termo cultura;

[...] na sua forma substantiva, aplicava-se tanto às labutas do solo, a agri-cultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego *padeia*. O seu significado mais geral conserva-se até nossos dias. Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado no processo (BOSI, 1993, p. 16).

Nessa competência, o autor faz referência a uma cultura que presume uma “consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (BOSI, 1993, p. 16).

Cabe destaque aqui que Leontiev (2004, p. 279-301), também apresenta uma abordagem significativa sobre o homem e a cultura, a ideia de um homem social, caracterizado e formado por uma vida em sociedade, na essência da cultura que fora criada e transformada ao longo da humanidade.

As aquisições dos signos e das significações são adquiridas durante toda a vida, a assimilação da cultura é um processo contínuo resultando na adaptação e transformação do ser e do espaço ao qual faz parte. Comungamos das palavras do autor ao dizer que o “[...] movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Entendemos que a função da escolarização está diretamente ligada às atividades culturais, sendo o interior da escola o local de reprodução desses fatos culturais. Podemos perceber e ter a certeza disso ao narrar de Dulce;

*O que a professora falava, ninguém mudava! A gente tomava aquilo como verdade para a vida. Às vezes, a mãe tentava fazer alguma coisa diferente do que o modo como a professora havia ensinado, a gente não aceitava de jeito algum. Por exemplo, nas aulas de religião a gente tinha o ensinamento de deixar em casa a bíblia aberta, se lá em casa alguém fechasse a bíblia era briga na certa! Porque, a bíblia fechada não trazia benção. Assim, a gente aprendia com as aulas (DULCE, Vilhena, 14/07/2017).*

Os diálogos dos autores e as narrativas rememoradas nos possibilitaram relacionar as teorias com o campo empírico, reforçando a argumentação e nos permitindo perceber que a cultura de cada professor e aluno estava embutida nos ensinamentos e no desenvolvimento das atividades, tanto da escola quanto da sociedade que se formava.

Pode-se notar que as experiências educativas estavam carregadas de culturas adquiridas ao longo do tempo e que a transmissão desses ensinamentos vem acontecendo ao longo da história da humanidade.

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na sua origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando

formas tais como o ensino e a educação escolar, diferentes formas de educação superior e até formação autodidata (LEONTIEV, 2004, p. 297).

Nas narrativas da aluna Dulce (2016), percebemos que as diferenças sociais foram se fazendo presentes com a expansão da mesma. A intensidade da vida social, a convivência com outros da escola foram fatos reveladores do momento em que as diferenças começam a existir dentro das próprias salas de aula. Ao narrar sobre esses detalhes, Dulce, acaba recordando sobre o crescimento da sociedade e como chegavam novas pessoas, novos hábitos culturais e classes. E tudo isso se refletia também dentro da sala de aula e eram incorporados a uma parte da sociedade.

*Me lembro que tinha uns alunos, filhos de alguns fazendeiros que veio do Sul e compraram terras por perto e estudaram em escolas particulares. Como aqui não tinha escola particular, tiveram que estudar junto com a gente na escola pública. Eles eram muito inteligentes, a gente ficava bobo só olhando como eles eram espertos. Sempre terminavam primeiro as tarefas. Enquanto a gente nem conseguia pegar no lápis direito, a voltinha a professora sempre tinha que ajudar (Risos) (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Ainda, referindo-nos as ideias apresentadas por Leontiev (2004), o homem é um ser de características imensas e ao mesmo tempo marcado por uma desigualdade latente, oriunda das desigualdades sociais.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formada no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Entendemos que essa desigualdade do trabalho social serve, na maioria das vezes, para o capitalismo reforçar a “distinção entre os representantes das raças “superiores” e “inferiores”” (LEONTIEV, 2004, p. 295). Não há uma forma de guardarmos tudo isso em uma caixinha, essas são questões condicionantes e culturais que carregamos ao longo de toda uma vida pessoal e profissional e que expressamos ao longo da vida.

Portanto, “[...] tem havido momentos que essas questões têm sido mais explicitadas, momentos bastante reeducativos, de confronto com a imagem social que a categoria carrega” (ARROYO, 2013, p. 33).

Para Arroyo (2013), vivemos em uma disfunção de ensinamentos. Temos ao longo do percurso histórico perdido a finalidade da educação, um espaço que deveria ser de aproximação e não de adestramento de trabalhadores. Estamos deixando e modificando nossos hábitos com momentos de modismos e segregamentos, nos aproximando mais uma vez do didatismo. Para o pesquisador devemos acreditar fielmente que temos que refletir sobre ensinar e aprender a sermos humanos novamente: *Eu ensinava muita coisa aos meus*

*alunos [...]. Eu ensinava a pregar um preguinho atrás da porta do quarto e pendurar o uniforme. Minha mãe me ensinou isso e eu ensinei aos meus alunos. Não era fácil, mas aos poucos eles aprendiam (ÁUREA, Vilhena, 19/07/2017).*

Parece haver uma concentração cultural na narrativa que reforça, ao dizer que são hábitos desde a época da infância, ensinados pela mãe. Ainda, na narrativa da professora, os resultados do ser humano bom que a professora é hoje, deriva dos ensinamentos culturais que aprendera. E para que os alunos sigam o mesmo caminho que ela, se faz necessário transmitir os mesmos costumes e maneiras de fazer. Portanto, “[...] não é fácil aceitar uma identidade tão socialmente determinada” (ARROYO, 2013, p. 27).

*A professora mais marcante da minha vida foi a professora Vilma Vieira, porque ela tinha recém chegado de São Paulo. Ela tinha trazido muitas novidades, ela trouxe aula de teatro, aula de coral, resgatou muitos cantos. Ela foi resgatando os cantos e foi trabalhando com a gente e a gente adorava as aulas dela. Logo depois inaugurou a Escola Álvares de Azevedo e ela interagiu as duas escolas. Nós fizemos uma apresentação, tinha que mostrar que aqui também tinha cultura, que a gente também estava atenta ao mundo, lá fora! Que a gente também aprendia, que a gente também fazia coisas culturais (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Essa fala nos chamou muito a atenção, sendo que os próprios alunos se compreendiam como parte do processo de ensino, passando a interpretar as experiências e se apropriar das culturas do espaço. No decorrer da narrativa podemos perceber que a professora com aprendizados trazidos de outro ambiente, acrescenta no currículo uma cultura um tanto distante da comunidade. E que havia uma responsabilidade em evidenciar os trabalhos escolares como se a sociedade não fizesse parte do mundo e que para existir tinham que aparecer de alguma forma nos registros da educação do estado.

Há necessidade de se dizer também que não foram os métodos trazidos de fora que triunfaram no interesse das crianças, mas sim a forma de dinâmica e organização das atividades aplicadas pela professora. Eis a necessidade de um processo de formação profissional, sendo que a falta do mesmo ficou explícito na falta de interesse, por conta das aulas monótonas que reproduziam uma única forma de ensinar. Assim, a falta de formação profissional era um forte ingrediente para o desinteresse e a mesmice das aulas.

*A gente aprendeu a cantar, nós fazíamos coisas culturais! Tínhamos um coral, me lembro da música ainda até hoje, que aprendi da minha professora. Era mais ou menos, assim:*

*O meu boi morreu  
O que será de mim  
Mande buscar outro, oh, morena!  
Lá no Piauí.  
O meu boi morreu  
O que será da vaca  
Pinga com limão, oh, morena!*

*Cura urucubaca.*

*E a gente cantava, nossa! Era muita apresentação, era muita alegria. Tinha muitas musiquinhas, outras até de protesto. A professora era dez! (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

*Essa professora implantou na época uma turma de dança na escola Wilson Camargo. Tipo uma turma de ballet, ela trouxe uns tecidos muito brilhosos de uma viagem que ela fez. Aí ela enfeitava tudo! Para a gente era um encanto, aquelas coisas todas. Me lembro uma vez que ela fez uns papéis com o nome da escola quando a gente abaixava o nome da escola sumia. Quando a gente levantava o nome da escola ficava bem certinho. A professora preparava as coreografias, era muito legal. Ela era muito criativa a gente gostava muito dela! A professora se empenhava demais, as partes mais importantes das escolas eram as partes das comemorações, todos os alunos participavam, a cidade participava, os pais incentivavam. Me lembro que doavam papel higiênico, quando precisava consertar alguma coisa na escola os pais consertavam. Era bom! Me recordo com muitas saudades (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Evidenciamos, durante as narrativas, que as apresentações culturais tinham sob a forma um soar de gritos presos de uma sociedade excluída. A cultura era transmitida de forma que mais tarde estaria nos “sinais inconscientes da sociedade e nos atos dos elitizados intelectuais sem que se percebam” (CERTEAU, 2012, p. 229).

As cantigas populares estavam presentes nas atividades cotidianas da escola, as apresentações e representações teatrais pareciam denunciar e ao mesmo tempo um refugiar da sociedade escolar dos efeitos excludentes do Estado.

As memórias nos conduzem a perceber que a comunidade era bem receptiva às atividades desenvolvidas pela escola. Notemos que como não haviam materiais escolares diferenciados nos comércios locais, a professora trouxe de fora e confeccionou os artefatos para as apresentações. Assim, as ideias eram construídas com os recursos materiais que possuíam. A novidade dos “tecidos brilhosos” chamou ainda mais a atenção das crianças e fazia daquele momento o máximo, o único.

Nesse contexto, percebemos que a escola é uma instituição social onde encontramos as diversidades culturais, a recriação, a produção, a construção de saberes a formação de uma identidade. São campos e espaços promotores de uma mistura de práticas e conhecimentos, que se materializam nos interiores da escola e reflete na educação das crianças.

Segundo Rego (2003), a educação tem um papel fundante na vida e na formação das crianças e jovens. Os estudos de Vygotsky nos possibilitam entender a construção do sujeito na sua interação com o mundo. A cultura está imersa na natureza dos seres humanos em um percurso histórico. “Nessa perspectiva, entende-se o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural” (REGO, 2003, p. 26).

Entendemos, portanto, que ao mesmo tempo em que os sujeitos internalizam as formas culturais eles também as transformam e recompõe transformando seu meio.

*O padre Ângelo, era muito rígido. Quando ele ia visitar a escola a gente ficava tudo quietinho. Não tinha bagunça, a disciplina era muito forte. Quando a gente fazia alguma peraltice ele logo brigava e falava logo do pecado. A gente ficava tudo quietinhos e pensando nas palavras dele e logo tentava se corrigir. Mas, logo, a gente esquecia e começava tudo de novo. Claro! Que não tínhamos maldade como acontece hoje, nas escolas (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

A disciplina era tratada com muito pudor tanto pela escola como pela comunidade religiosa, sendo ainda uma das normas primordiais vivida pelo período. A cultura religiosa estava muito presente nas atividades da escola, pois, se tornava um dos caminhos para a doutrinação das crianças e concentração da ordem.

Havia uma necessidade e preocupação em dominar o espaço, em dominar os saberes em ter o controle para que a desordem não avançasse. Era um peso social que carregavam, as crianças precisavam entender as formas de ser dentro de um enquadramento de regras. Entendemos que o comportamento do religioso estava carregado de uma cultura adquirida ao longo de toda uma vida preparada para a fé religiosa e para a pregação.

Os registros escolares nos levaram a perceber que a cultura, a arte, os segredos escolares guardados pelos ex-alunos e professores trazem características um tanto coletivos e não tão distante dos dias atuais. Rememorar e compartilhar, de todas essas experiências nos faz refletir sobre os traços que se entrecruzam entre a cultura, o saber, a religiosidade, o imaginário e um compromisso de formação. São, portanto, traços que não se apagam do imaginário, da memória enfim, da vida desses que construíram uma identidade a partir desses vieses de aprendizados.

Podemos sondar no decorrer da pesquisa que é no interior das salas de aula, que as culturas escolares se misturam. Há uma diversidade cultural advindas de culturas familiares, crenças religiosas, de ofícios, política, e podemos assim, reconhecer a “[...] escola como um lugar de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida” (VIDAL, 2005, p. 30).

De acordo, com Vidal (2005, p. 26), vamos invadir a “caixa preta” da escola lugar de relações construídas, lugar de disseminação do conhecimento, dos valores, das discussões enfim, da arte de ensinar e da de inventar.

## 4.2 Memórias das práticas escolares: a arte de ensinar e a arte de inventar<sup>41</sup> “era jeito de mãe”

*O interessante é que era tão bom. Era tão bom! Porque a gente trabalhava com amor. Aquele amor que parece que falta um pouco hoje, porque ninguém sente o que a gente sentia pela escola. A gente sentia amor pela escola e pelos alunos era como se fosse meus filhos. Era uma coisa impressionante, quando eu chegava à escola eu me esquecia de tudo ali, parece que eu chegava à um lugar que eu tinha que dar a minha vida, era assim que eu era (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

O envolvimento e o comprometimento com a escola estavam além de um trabalho convencional. As narrativas da professora são carregadas de sentidos e uma delas é a responsabilidade e a doação que se misturavam e uma atmosfera circundava o ambiente educativo, assim;

*Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador (BOSI, 2015, p. 91).*

Como não ter admiração pelos que narram? A *sensibilidade* poética de Bosi nos fez, enquanto pesquisadores, sentir a pesquisa e perceber que cada experiência de vida é marcada por diversas lutas: amaram e odiaram ao mesmo tempo. Foi um encontro marcado, um encontro com nós mesmos. Tantos sonhos, tantas angústias que projetavam para uma escola ideal. O espaço e o tempo foram aliados para o exercício da arte de ensinar e da arte de inventar. Cada um carregava consigo o modo de ser e o modo de fazer, transformavam a si e aos outros, sem medo, sem fim. Tantas “estórias”, tantas lágrimas, aventuras e desventuras, assim foram sendo construídas as práticas escolares e se consolidando a identidade de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980).

Participar dessa atmosfera de sagrado, como tão delicado nos foi apresentado na epígrafe, vem inspirando todo esse diálogo sobre uma herança lembrada de fazeres e desafios que surgiam cotidianamente nas salas de aulas. *Os professores eram muito bons, cada um tinha seu método. Bom! Acho que não era método, né! Era intuição, era jeito para as coisas. Era jeito de mãe!* (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017). É com esse “jeito de ser”, com a “intuição” que os saberes e as práticas foram sendo construídas. Cada um se ajeitava, se formava na relação com a prática *quando não dava de um jeito, a gente logo inventava outro e assim fomos nos fazendo professores* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017). É desse modo, que vamos construindo a história da educação significada e redefinida a cada dia.

*Todos os sábados nós fazíamos nosso planejamento, com o tempo foi acabando. Quando o Francisco Canceliero passou a supervisor do município começou*

---

<sup>41</sup> Termo utilizado/por - ver em: VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

*novamente as reuniões, ele reunia o pessoal para fazer os planejamentos. Ele deixou a semente plantada, depois as supervisoras deram continuidade com os planejamentos. Ninguém entrava na sala de aula sem o planejamento, cada um buscava o que encontrava de melhor (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Os professores elaboravam as aulas com o pouco de recurso que lhes era oferecido e com as experiências diárias passaram a se organizar no decorrer da semana para a elaboração. *No começo não tínhamos nada, a gente ensinava o que achava necessário ensinar (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).* A intuição era o caminho condutor para as práticas escolares, na vida cotidiana surgiam alguns contratempos que eram organizados e pensados no mesmo instante para tentar saná-los.

Alguns professores não tinham conhecimento, em outras palavras, não sabiam fazer os planos de aula. A parceria dos colegas era um forte aliado para essa lacuna, pois segundo as narrativas da professora;

*Quando eu cheguei na escola Wilson Camargo a professora Bitello e a professora Dora já fazia parte do quadro de professores, elas são muito antigas lá. Devo muito às professoras porque elas me ensinavam muito, eu não tinha experiência de nada, não sabia nada e elas me conduziam em tudo. A professora Elvira, também é uma grande amiga que hoje, é minha comadre. Como eu não sabia nem elaborar um plano de aula ela fazia o plano dela e deixava dentro de uma gaveta para mim, as atividades que ela dava para os alunos dela eu dava para os meus. Ela sempre me dava os materiais, não tenho como agradecer o que elas me ensinaram (JAROLA, Vilhena, 20/01/2017).*

As experiências da vida profissional eram tecidas diariamente, evidenciando que não existia um modelo específico a ser seguindo, pois;

Durante o bordado das vidas profissionais, isto é, durante o percurso profissional, vai-se atribuindo sentido ao vivido, transformando as circunstâncias vividas, através de reflexões, em experiências. E este atribuir sentido ao vivido, pode se dar por meio de um processo narrativo, através do qual nos constituímos sujeitos de possibilidades e saberes (BITENCOURT, 2017, p. 82).

No decorrer da década de 60 os materiais utilizados, eram lápis comum de cor preta, borracha, caderno simples de folhas brancas, giz e uma pequena lousa. A cola era preparada de massa de trigo em casa ou pela professora dentro de sala de aula. Quando o giz acabava, e o “búfalo”, ou seja, o avião ainda não tinha chegado com os novos materiais enviados pela secretária de educação do Território, as atividades eram desenvolvidas no pátio (campo aberto) da escola. No decorrer dos anos os recursos materiais foram sendo aos poucos enviados para a escola, possibilitando a elaboração de atividades diferenciadas.

Ainda, na década de 60 os saberes escolares eram compostos pela criatividade dos professores que não mediam esforços para a elaboração de atividades que pudessem estimular os alunos e com muito zelo e criatividade elaboravam os próprios livros: *“Bem no começo eu fazia os livros também, recortava jornal e colava na folha branca. Eu dizia que era nosso*

*livro de aprender, passava para os alunos copiar e fazer leituras* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

Mesmo com a falta de material didática as aulas não eram interrompidas, a criatividade dos professores conseguia sustentar as necessidades. Segundo Rosely;

*As informações eram muito lentas para nós, a gente tinha muita dificuldade com isso. Por exemplo, o “Jornal Nacional” na década de 70 a gente só ia assistir depois de uma semana que já tinha acontecido o fato, isso para quem pudesse ter uma televisão. Os livros eram muito difíceis de adquirir. Lembro que essa professora Vilma tinha conseguido uma coleção daqueles, da coleção Ouro. Ficamos muito felizes. A professora começou a pedir os livros que a gente queria, nos pagávamos e demorava chegar, chegavam depois de uns dois meses. Eu gosto muito de livros, tanto que hoje, tenho a minha biblioteca no meu comércio. Foi essa professora que me incentivou a ler, ela não conseguia chegar a mim. Ela chegou com um livro e me cativou com as historinhas e eu peguei confiança nela, olha para você ver. Com o livro!* (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).

Podemos evidenciar que ao longo do tempo vem sendo desenvolvidas pesquisas sobre, “a cultura dos materiais didáticos disponíveis em um dado momento na sociedade, como uma forma de reorganizar e reestruturar os saberes e o desenvolvimento dos processos didáticos” (VIDAL, 2005, p. 30). Portanto, cabia ao professor a responsabilidade de ensinar, independente dos recursos materiais oferecidos.

Tudo que possuía, imagens ou escrita, eram utilizados como fonte e recurso para o processo de ensino e aprendizagem. As professoras narram, que por volta da década de 70, começaram a chegar muitas revistas, muitos gibis, giz de cera, tesoura e os trabalhos começaram a ganhar formas e cores.

Por vez, os livros didáticos passaram a ser o apoio das atividades desenvolvidas em sala de aula. As lembranças dos livros didáticos é que eles eram bem ilustrativos, era um livro para todas as atividades disciplinares, vinha somente uma página inicial separando e ilustrando os diferentes temas. Os professores desenvolviam as aulas seguindo metodicamente os passos dos livros e acrescentando novos caminhos educativos de acordo com a necessidade de cada turma. As experiências do magistério auxiliavam muito nesse processo de formação das crianças e algumas professoras possuíam essa experiência que servia como uma âncora de ajuda.

*[...] a gente passou a trabalhar muito com revistas de quadrinhos de gibis, usava as frases dos gibis para ensinar. Por exemplo, quando eu tinha que trabalhar higiene, organização, educação, respeito eu sempre recortava e fazia cartazes e pregava na frente da escola. A gente usava a criatividade para tudo! Eu preparava as aulas baseada nos livros que vinham, nós não tínhamos um método certo. Eu por exemplo como era uma das mais velhas da escola, já tinha um pouco de experiência, eu me apoiava no método que eu alfabetizei no Paraná, que eu gostei muito. Foi o método da sentencição, a gente começa da sentença. Depois para a palavra, depois sílaba e a gente começa de cima para baixo por exemplo: “João vai à escola”. Aí você*

*trabalha a frase toda, depois diminui para “João foi à escola”; depois “João e escola”. Depois começa com as letras minúsculas, maiúsculas e assim por diante. Trabalha a frase toda depois fragmentada. Se você me perguntar se é fácil? Vou te responder que não é fácil, nem para quem ensina nem para quem aprende, mas quando pega o fio da meada vai embora. É maravilhoso! Mas, também quando sai da 1ª série sai realmente alfabetizado. Eu transformava e inventava jeitos. Criei muitas formas de alfabetizar os meus alunos e quando as minhas colegas viam que dava certo elas me pediam para ensiná-las. Eu ensinava todos (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

*Eu trabalhava primeiro as sílabas, depois seguia com as palavras. Por último era as frases. Eu ensinava passando no quadro, as crianças aprendiam a escrever e a falar. Eu trabalhava o som das sílabas e juntava com outra e ia fazendo a construção da palavra. No dia seguinte eu pegava a mesma lição, porque nem todos aprendiam, então, eu repetia tudo de novo. Eu fazia a revisão várias vezes, eu chegava a ficar três dias na mesma lição repetindo tudo de novo. A gente escrevia as letras em forma em manuscrito. Sabe por quê? Porque, se eu ensinar só de uma forma depois eles aprendem só de uma forma, e tenho que ensinar tudo, ou seja, fazer o processo de novo. Os meus alunos aprendiam o maiúsculo e minúsculo junto, não era fácil do aluno aprender, mas aprendia e depois eu não tinha mais problema (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

*Eu alfabetizava com o método da abelhinha, eu vim de Londrina e sabia que existia o método. Nunca fiz o curso de formação, achei legal esse método e mandei comprar o material para mim. Demorou muito para chegar. O material trazia as vogais com o som da abelhinha. Por exemplo: Letra A eu trabalhava “aaaaaáaaaa...” até aprender! Nós, não tínhamos ninguém para orientar, não tinha ninguém para dizer como fazer, a gente trabalhava do jeito que dava certo, a gente trocava ideias. Para mim e meus alunos deu muito certo esse método da abelhinha. Não foi muito conhecido, mas dava certo (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

*A gente ensinava assim, se a palavra fosse “CASA” a gente ensinava o C, A, S, A ensinava tudo o que tinha dentro de cada letra. Eu trabalhava o significado das letras, mostrava o barulho que cada uma tem. E depois apresentava outras palavras que começava com “C” e tinha o som de “K”. Era assim, que a gente trabalhava tudo era com muita paciência, os métodos eu planejava tudo. Eu criava eu inventava os caminhos para poder trabalhar com paciência com as crianças (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

Para Certeau (2012, p. 239), “a escola só fez unir, mas por uma costura que muitas vezes ficou frágil, as duas capacidades, a de ler e a de escrever”. O autor ainda nos diz que essas capacidades passaram grande parte do século XIX separadas e quando se uniram foram alinhavadas com uma costura afrouxada. Existiu e ainda existe uma educação voltada para as elites que se separaram das camadas mais baixas da sociedade, enquanto uns têm tudo pensado, outros usam da reinvenção e da invenção como a base para ensinar.

Acreditamos que as características que podemos atribuir aos ensinamentos das professoras são uma mistura cultural de arte, convicção e adaptação de pessoas que acreditavam na transformação através da educação. A paciência parecia ser a companheira diária desse processo que também se tornava uma forma de luta e resistência e através da experiência, as formas de ensinar se juntavam às invenções.

Sendo assim, ainda considerando os apontamentos de Bitencourt (2017), que enfatiza e considera o processo de formação como um percurso de vida, em que o indivíduo toma das

experiências cotidianas, uma consciência de transformação, forma e se forma ao mesmo tempo, havendo uma interação de conhecimento. Percebemos nas memórias das professoras os métodos que elas se apoiavam para ensinar, buscavam trabalhar de acordo com a turma e acreditavam fielmente nos modos e passos que tinham de ensinar para que os resultados acontecessem.

*Hoje, não tem mais Técnicas do Lar. Era uma aula muito boa, a gente trabalha com as meninas receitas e para os meninos a gente trabalhava coisas de escritório. Eles levavam os mantimentos e a gente dava aula. As meninas aprendiam crochê, bordados, pinturas, receitas do dia-a-dia, pratos diferentes. Tinha práticas, de escritório também esse era mais para os meninos a gente ensinava a preencher cheque, recibos, um monte de coisa que você faz no escritório. Os alunos, saiam sabendo trabalhar em um escritório e como preencher duplicatas, preencher formulários. Hoje, tem rapazes que não sabem nem preencher um cheque, é só cartão, cartão... e ainda bem que tem computador porque se não essa geração estava perdida, não sabe escrever um texto. Um dia fui mandar meu neto preencher um cheque para mim, ele não sabia e olha que tem faculdade. Essas disciplinas eram boas, essas coisas fazem diferença na vida das pessoas. A educação moral e cívica, nossa que disciplina maravilhosa a gente ensinava a ter amor à pátria, à bandeira, a gente ensinava o hino nacional. Era um campo vasto, era um campo muito bom! (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

As memórias guardadas pela professora ainda são latentes em seu cotidiano. Há sempre uma comparação de saberes ao ensinamento que ela, enquanto professora, oferecia a seus alunos. A técnica de preparação do aluno para o mercado de trabalho é lembrando pela professora como um ensino completo e que aprimorava e preparava as meninas e os meninos para a vida. A análise desse momento é de que a professora teve uma formação cultural pautada na doutrinação e no preparo para as habilidades domésticas, enquanto os homens eram preparados para enfrentar a vida do trabalho nas empresas. Essa cultura doutrinada se transformou também em uma cultura escolar, na qual os alunos tinham que sair da escola dominando as habilidades empresariais e tendo amor à pátria, para que fossem cidadãos de honra e respeito e que soubessem resolver as condições da vida.

Ainda percorrendo sobre as práticas escolares, entendemos no decorrer das narrativas que as atividades escolares eram bem rígidas. Grande parte das crianças sentia dificuldade no processo, existia uma cobrança muito rígida com relação à escrita, à leitura e aos cálculos.

Nos primeiros anos de funcionamento da escola não existiam aulas de reforço, porque não havia salas disponíveis e nem professores para desenvolver tais atividades, uma vez que os poucos professores que existiam trabalhavam com turmas das 7h00 às 11h00, outra turma entrava, 11h00 às 15h00 e depois das 15h00 às 18h00. A demanda de crianças era grande, o espaço escolar era pequeno e não havia energia na parte da noite. Essa organização de atividades fora desenvolvida por um longo período de tempo, até a compra do motor e o fornecimento de energia pela companhia responsável em atender à sociedade.

*Nós não tínhamos reforço, só depois de algum tempo que começou o reforço. Os alunos que tinham muitas dificuldades, a gente pegava no pé. Aí, depois de algum tempo começou o reforço, mas a gente pegava muito no pé. A gente cobrava demais! Batia em cima da leitura oral e da matemática e a letra tinha que ser bonita. Mas, aquele aluno que não sabia a gente trabalhava com ele, a gente trabalhava bastante mesmo! A gente levava a sério (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

*A gente seguia a cartilha, fazia fichinha, fazia do jeito que a criança pudesse aprender. Até ela aprender a formar a palavra, a gente ensinava o som da palavra! A gente ensinava sem ter um método, ou, seguir alguma coisa. Não era fácil fazer as crianças entender! A gente sofria muita dificuldade, a gente tinha que ensinar e fazer aprender, muitas vezes a gente ficava até 3 dias na mesma coisa, a gente demora bastante nos sons e nas primeiras lições. Porque se eles aprendessem quando de começo, iria no desenvolver embora sem dificuldade. Eu nunca lecionei da mesma forma, conforme surgia a necessidade da minha turma eu mudava maneira de trabalhar. Eu forçava mesmo porque a gente não tinha reforço, não tinha professor e muito menos salas (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

As provas eram sempre aplicadas no final de cada bimestre, sendo o quadro de dias letivos divididos em quatro bimestres. As provas eram de caráter oral e de escrita com perguntas sobre os conteúdos aplicados em sala de aula, enquanto a prova oral era um texto selecionado pela professora. Quem “tomava a lição”, assim como era dito no percurso histórico, era sempre a diretora, pessoa responsável por todas as atividades desenvolvidas na escola. O texto a ser lido pela criança era recortado e colado em um pequeno pedaço de cartolina e a criança que fosse passar pelo processo de avaliação podia levar o texto para casa e treinar a leitura.

*As apostilas não vinham separadas, era uma só com as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e vinha uma página separando os conteúdos. Acho que era a economia de papel. A gente elaborava a prova escrita e também oral. As provas orais eram uma tortura, as crianças que tinham muita vergonha a gente sempre deixava por último. Porque as crianças saíam muito tensas (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

*As piores provas eram a de leitura oral, com toda certeza. Eu até fazia xixi nas calças! Me lembro como se fosse hoje. Era aterrorizante! (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

*A gente não fazia o que queria, a gente fazia o que era mandado. A cobrança era bem firme, não tinha psicologia nenhuma, passava o que tinha que passar e a gente tinha que aprender, era obrigação da professora ensinar e nossa de aprender. Ela chamava muita nossa atenção, a nossa escola era nossa segunda casa a gente passava 4h00 na escola. A gente aprendia artes, aprendia a ler, escrever e as quatro operações. A gente tinha que saber a tabuada e a letra tinha que ser bem bonita. A gente tinha muita prova oral, o professor chamava o dia que ele queria, era a famosa prova surpresa e tinha vez que avisava para a gente ir treinando para fazer a prova oral. Quem não conseguia eles davam outra chance na semana seguinte e tinha que sentar na frente, não tem aquele negócio de criança vai ficar traumatizada, isso não existia (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Conforme Sá (2007, p. 155), a preparação, e a organização curricular dos grupos escolares com a dinâmica do período já mencionado estavam amarrados e preocupados com a “formação moral, intelectual e física da criança, visando a sua atuação na sociedade”. O

domínio da leitura e escrita eram fatores essenciais para esse processo. De acordo com a pesquisadora mencionada, as crianças eram consideradas como pequenos cidadãos miniaturizados defendendo sempre um “ensino útil para a vida e para a sociedade” (p. 156).

Podemos perceber na figura a baixo o modelo de provas que eram elaboradas pelos professores da escola Wilson Camargo, sendo a primeira atividade uma leitura interpretativa, em seguida perguntas de compreensão textual e ditado de palavras.

Figura 5 - Prova aplicada aos alunos da 3ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 70

Tereza... Dona...  
 "PROVA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO EXPRESSÃO" - 3ª Série  
 LEITURA SILÊNCIOS  
 A ÁRVORE

Como era verde e viçosa !  
 Suas flores eram tão perfumadas  
 Os meninos brincavam nos seus galhos fortes.  
 As borboletas gostavam de voar no redor dela  
 À tarde podia-se ouvir o cantar dos passarinhos.  
 Todos gostavam de descansar na sombra da árvore.  
 Mas... enquanto todos dormiam... um balão acabou  
 com a árvore tão linda.  
 Carlos e Marta, quando acordaram, choraram de tristeza.

1- Compreensão do texto:  
 ligar:  
 antes ~~um balão acabou com a árvore~~  
 depois ~~árvore verde e viçosa~~

2- Completar:  
 As flores eram tão bonitas.....  
 As borboletas..... gostavam de voar ao redor de a. X

3- Corte ou errado:  
 Os passarinhos brincavam em seus galhos. E  
 À noite podia-se ouvir o cantar dos passarinhos. E

4- Carlos e Marta choravam porque um balão acabou com a árvore.

Ditado:  
plano, balão, piparote, lágrima, chorar,  
galhos, chiteta, ladeira, água, cachila

5- Complete com o ou a  
 O rato roeu a roupa do rei. a vila é do vovô  
 A menina viu a arara do titio a cama é do menino.

6- Passe para o singular ou plural:  
 O cachorrimo Os cachorritos..... X As meninas As meninas..... X  
 O grilo Os grilos..... X Os vasos Os vasos..... X

7- Dê o aumentativo o diminutivo:  
 gato: gatao  
gatinho garrafa garrafão  
garrafinho

8- Separe as sílabas:  
 passarinho pas-sa-ri-nho..... X azeitona azei-to-na..... X  
 roseira ro-sei-ra..... X arrumoi ar-ru-moi..... X

Fonte: Arquivo do Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

Assim, as atividades avaliativas eram elaboradas e aplicadas aos alunos, seguindo o processo formativo do período. Nos relatos orais percebemos que algumas avaliações tinham como forma a punição ao aluno ou serviam como uma maneira de amedrontar pela falta de comportamento e atitudes indecorosas.

Após as avaliações eram realizadas reuniões de pais e professores. Nessas reuniões os professores tinham como responsabilidade passar aos pais o desenvolvimento do aluno, apresentar as provas e mostrar o boletim de notas.

Segue na figura a baixo o modelo de boletim utilizado até o final da década de 60, e como era o processo de avaliação institucional da escola Wilson Camargo.

**Figura 6** - Boletim escolar utilizado para avaliação de 1ª a 5ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 60

ATITUDES E HÁBITOS DE TRABALHO		Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
É asseado e cuidadoso com a aparência										
Tem boa atitude										
Mostra interesse no trabalho										
Imprime ordem e limpeza aos trabalhos										
Tem cuidado com o material										
Faz bom uso do tempo										
Leva a termo as tarefas										
Frequente a escola com assiduidade										
Obedece aos horários										
Atende às ordens com presteza										
Respeita as autoridades										
Coopera com os colegas										
Relaciona-se bem com os outros										

DOMINIO DAS AREAS DO PROGRAMA		Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Redação				B			B		B	
	Letura				MB			B		MB	
	Ortografia				MB			B		MB	
	Aspectos Gramaticais				B			B		B	
CIENCIAS	MATEMATICA	Inteliação às ciências			R			B		R	
		Conceituação				R			B		R
		Cálculos				R			B		R
		Problemas				R			B		R
Integração Social					B			B		MB	
Faltas										B	
A Classificação mensal relativa aos diferentes aspectos das áreas do programa obedece ao seguinte critério:		<p>de 0 a 49 (I) Insuficiente  de 50 a 69 (R) Regular  de 70 a 89 (B) Bom  de 90 a 100 (M.B) Muito Bom</p>									
Assinatura do Responsável		<p>Vidal Brito  Vidal Brito  Vidal Brito  Vidal Brito</p>									
Rubrica do Professor											
No próximo ano o aluno cursará a 4ª série											
O aluno fará recuperação de		Aprovada									

O conceito do aluno quanto à atitude e aos hábitos de trabalho obedece ao seguinte critério:

O - Ótimo  
B - Bom  
R - Regular  
S - Sofrível

**Fonte:** Arquivo do Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

Os resultados das avaliações eram apresentados por conceitos, sendo: O – Ótimo ou MB – Muito Bom: Esse era o conceito para aqueles que apresentavam um ótimo desenvolvimento e conseguiam alcançar todos os critérios das aulas, correspondia em números de 90 a 100; B- Bom: O conceito “B” era para aqueles alunos que tinham um bom rendimento na sala de aula e estavam dentro da média, correspondia em números de 70 a 89;

R- Regular: Aqueles que apresentavam um desenvolvimento e conhecimento regular durante o percurso de aulas, estavam dentro da média, correspondia em números de 50 a 69; S- Sofrível: Esse conceito estava na casa da reprovação. Significava que o conhecimento estava em um nível de sofrível, em outras palavras sem qualidade, correspondia em números de 0 a 49.

Para que os alunos obtivessem os conceitos apresentados tinham que dominar as áreas do programa que era estruturado da seguinte forma e divisão disciplinar;

**Tabela 2** - Domínio das áreas do programa 1ª a 5ª série do 1º grau

Disciplina	
Grande Área	Avaliação e desenvolvimento
Comunicação e expressão	Redação Leitura Ortografia Aspectos Gramaticais
Ciências	Iniciação as Ciências
Matemática	Conceituação Cálculos Problemas
Integração Social	

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisa de acordo com documentos encontrados, 2017.

As atitudes e os hábitos de trabalho também eram quesitos avaliativos. Os alunos tinham que desenvolver suas habilidades. Nesse sentido, as crianças tinham que aprender e dominar em seus hábitos culturais as seguintes atitudes: Ser aseado e cuidadoso com a aparência; ter boas atitudes; mostrar interesse no trabalho; imprimir ordem e limpeza aos trabalhos; ter cuidado com o material; fazer bom uso do tempo; levar a sério as tarefas; frequentar a escola com assiduidade; obedecer aos horários; atender as ordens com presteza; respeitar as autoridades; cooperar com os colegas; relacionar-se bem com os outros.

Podemos ainda reforçar a análise feita anteriormente sobre as divisões das disciplinas e a concentração na área da gramática e dos cálculos. A primeira necessidade que a comunidade social teria que alcançar era a formação básica e os princípios fundamentais da leitura e escrita, para que pudesse atender a demanda de mercado.

Na próxima figura podemos observar o esquema de avaliação e organização das disciplinas. Esse boletim faz parte do percurso histórico de um dos alunos da escola Wilson

Camargo e tinha como utilidade certificar a aprovação e concedia a autorização para cursar a série seguinte do processo de aprendizagem.

**Figura 7** - Boletim escolar utilizado para avaliação de 6ª a 8ª série do 1º grau da Escola Wilson Camargo década de 70

TERRITÓRIO FEDERAL DE RONDÔNIA,  
- VILA DE VILHENA -  
COLÉGIO VILHENA  
Portaria nº 815 - da Secretaria de Educação e Cultura de Porto Velho - RO -

CERTIFICAMOS que o aluno TEODORO IVAN HOULEF, nascido a 24 de fevereiro de 1963, matriculado na ca. série do 1º grau, neste Estabelecimento de Ensino, obteve aprovação para a 7ª. série, conforme notas finais abaixo:

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	FORMAÇÃO ESPECIAL
PORTUGUÊS (MM)	HISTÓRIA (MM)	MATEMÁTICA (MS)	ORG. TEC. COMERCIAL (MS)
ED. ARTÍST. (MS)	GEOGRAFIA (MM)	PROG. SAÚDE (MM)	
INGLÊS (MS)	ED. MORAL E CÍVICA (MS)	HIGIENE (MS)	
ED. FÍSICA (MS)	O.S.F.B. (MM)	CIÊNCIAS (MS)	

MENÇÕES ADOPTADAS

SS - Superior	10 a 9 - aprovado
MS - Média Superior	8 a 7 - aprovado
MM - Média Mínima	6 a 5 - aprovado
MI - Média Inferior	4 a 3 - reprovado
I - Insuficiente	2 a 1 - reprovado

Vila de Vilhena (RO), 13 de dezembro de 1975.

*Ulysses Soares Benites*  
Ulysses Soares Benites - Diretor.

**Fonte:** Arquivo do Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

Esse documento foi registrado no ano de 1975 e podemos pontuar sobre as menções de avaliação adotadas no período, sendo caracterizadas da seguinte maneira. SS- Superior: correspondia a nota de 10 a 9 correspondendo a aprovado; MS- Média Superior: tinha como valor 8 a 7 e correspondia a aprovado; MM- Média Mínima: o valor era de 6 a 5, corresponde a aprovado. MI- Média Inferior: correspondia a média de valor 4 a 3 esse era por sua vez considerado como reprovação; I- Insuficiente: tinha como valor 2 a 1 e era considerado como reprovação.

*A gente trabalhava com conceitos, o responsável pela administração da escola que elaborava para nos professores a escala de valor. A gente não sabia de lei ou qual era o artigo vigente na época. A gente dava aula! Mas, cuidávamos de coisas da secretaria também, tipo relatório, ficha de aluno, diário essas coisas. A gente cuidava também da limpeza das salas, ajudava com a merenda. Mas, tinha sempre a professora Bitello que tinha mais jeito para mexer com os papéis que vinham de Porto Velho. Ela sempre nos ajudava muito! (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

No discurso do tempo, a professora é bem clara ao mencionar a função que o professor exercia na escola. O professor era responsável pela docência, o serviço de secretariado ficava a cargo de quem tivesse mais aptidões para lidar com a organização da secretaria. Por escalas de tempo os professores iam se formando, construindo suas criações e invenções. Portanto, as memórias nos possibilitam navegar pelos caminhos mais simples da vida e vir a perceber na minuciosidade a grandeza da produção. Assim, as narrativas têm nos feitos perceber que a concentração dos fatos está nas coisas pequenas.

Faz-se ainda necessário salientar sobre a organização do currículo. As disciplinas eram divididas em quatro grandes áreas com suas respectivas divisões disciplinares.

**Tabela 3** - Domínio das áreas do programa 6ª a 8ª série do 1º grau

Grandes áreas			
Comunicação e expressão	Estudos Sociais	Ciências	Formação Especial
Português	História	Matemática	Org. Técnica Com.
Ed. Artística	Geografia	Prog. Saúde	Técnicas Agric
Inglês	Ed. Moral e Cívica	Higiene	Org. Téc. Ind.
Ed. Física	O.S.P.B	Ciências	
	Ens. Religioso		
	In. de Lar		

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora de acordo com documentos encontrados, 2017.

Nas organizações curriculares é possível perceber que o quadro de disciplinas era organizado de acordo com as leis vigentes do período. Para ficar mais claro, acreditamos ser necessária uma rápida menção dizendo que no primeiro momento de abertura da escola, quando ainda funcionava na pequena “casebre de madeira”, construída pelo próprio dono da empreiteira Camargo e Correia S/A, as disciplinas eram seguidas por intuição, pautadas no desenvolvimento da leitura e escrita.

Com o credenciamento e funcionamento da escola, no ano de 1960, a mesma passou a atender sob a Lei de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, lei em vigor no período. A Tabela de número 02 nos mostra que as disciplinas atendiam ao art. 25 da lei em que consta que o ensino primário tinha por fim o desenvolvimento do raciocínio lógico e das atividades de expressão e ainda a integração no espaço físico e social ao qual a criança se encontrava inserida.

Saviani (2013, p. 338), demonstra que esse é também um dos períodos marcantes da história da educação, pois, “entrava na reta final a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), emergia impulsionada pelo arejamento propiciado pelo Concílio Vaticano II. [...] buscava a formulação de uma ideologia [...] inspirada no Cristianismo”. As disciplinas obrigatórias, conforme consta na lei tinham como objetivo o respeito à pátria. Os professores buscavam ensinar as obrigações e os direitos que cada um tinha, as cores da bandeira, a organização política, a organização social, enfim, ensinavam a ter amor ao país.

No ano de 1974, com a autorização de funcionamento e atendimento do ensino de 1ª grau completo, a escola atendia a Lei nº 5.692/71. A Tabela de número 3 nos mostra que as disciplinas atendiam a uma iniciação de habilidades profissionais. As habilidades profissionais poderiam ser em cooperação com empresas e não era necessariamente ter remuneração, ocorriam em forma de estágio. A sondagem de iniciação ao trabalho já se ensinava na preparação para o trabalho e as disciplinas de formação especial seriam o guia para essa habilidade profissional.

Percebemos desse modo, na escrita de Saviani (2013, p. 295), que havia;

[...] a necessidade de que a educação estivesse sintonizada com o seu tempo e com as características da sociedade em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para isso deve tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais da sociedade, inculcando o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador e ensinando a utilizar as realizações da ciência e da técnica para bem-estar da população. A revolução industrial de base científica e tecnológica estaria exigindo que a escola, em lugar da ciência pura e desinteressada, se volte para objetivos mais práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada.

Para efeito, Saviani (2013, p. 291), nos diz que os aspectos do “manifesto<sup>42</sup>” parecia estar mais uma vez sendo convocado e aplicado nas escolas públicas de todo o Brasil. Portanto, conforme o dado apresentado, podemos ter uma visão sobre como era o funcionamento da escola e como estava organizado os quadros curriculares dentro do período em estudo.

Ao longo do tempo, com o fluxo de migração, foram chegando aqueles que possuíam mais desenvoltura em decorrência das experiências educativas construídas em outros ambientes educativos, ou seja, em outras escolas ao qual pertenciam. No início das atividades escolares as crianças, as famílias eram muito *simplesinhas* (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017), muitos conseguiam romper as barreiras e os desafios das dificuldades causadas pelas desigualdades socioeconômicas *eles tinham vontade de estar ali aprendendo, as disciplinas*

---

<sup>42</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é um documento elaborado e escrito por 26 educadores, no ano de 1932. Tinha como finalidade oferecer diretrizes para a política da educacional (SAVIANI, 2013).

*eram difíceis, mas eles conseguiam. A eles eram muito bem avaliados (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

*Estudei na escola Wilson Camargo porque só tinha ela no início, mas também estudei na escola Álvares de Azevedo e na escola Marechal Rondon. Depois fiz um provão e terminei os estudos. Fui para Campo Grande fazer faculdade de Arquitetura fiz o vestibular em uma faculdade particular, passei. Nas faculdades públicas era impossível eu chegar tinha muita concorrência e não tinha o curso que eu queria na cidade que eu podia ficar, porque a minha família era de lá. Então, não tem como dizer que o ensino naquela época era sem qualidade. Isso eu não tinha como mensurar na época, mas agora percebo como era valioso (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

Tanto na narrativa do Spagnollo como na da Maria, percebemos as dificuldades enfrentadas e a resistência de alguns em permanecer;

*Muitos alunos desistiam por falta de condições ou porque a família mudava demais. Alguns conseguiam chegar na faculdade o que era difícil porque naquela época só o técnico já bastava. A faculdade era muito distante da vida dessas crianças. Muitos aqui conseguiram serviço bom, porque a cidade estava iniciando. Aqueles que se destacavam na escola, os mais espertos logo conseguiam trabalho. Mas, tenho muitos alunos formados hoje, mas também tenho muitos anos de educação (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

Em análise, podemos ainda perceber que alguns conseguiam permanecer na escola até completar os estudos, outros ficavam no meio do caminho por questões econômicas ou porque migravam para glebas distantes da cidade. O nível superior estava um tanto distante da realidade dos alunos, devido à falta de condições financeiras e acesso de estradas. Para Saviani (2013), tivemos muitas lutas e obstáculos de acesso à educação. “Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade” (SAVIANI, 2013, p. 223).

Durante toda essa dinâmica de revisitação da história, tomamos consciência de que nossa memória sempre está preparada para ser evocada. O tempo faz parte de todo esse processo de armazenamento. Sempre trazemos à tona momentos que deixaram marcas nas experiências da vida, mesmo que nos comportamos como quem as esqueceu. Tocamos várias vezes sem querer em feridas ainda abertas, em vitórias em meio a tanto descaso, em experiências jamais esquecidas pelo entrevistado. E agora por mim.

Para Bosi (2015, p. 424), há sempre um episódio antigo a ser revisitado. A atuação de cada sujeito dá sentido e parece redefinir cada cena, cada natureza. “Reconstruir o episódio é transmitir a moral do grupo e inspirar os menores. Podemos reconstruir um período a partir desse episódio”.

### 4.3 “Chegou a hora de cheirar a parede!”: os castigos e as punições

Para a organização social escolar percebemos através das narrativas que as professoras eram preparadas e orientadas para serem severas e, se assim não fossem as mesmas não eram vistas como professoras de qualidade. Vejamos as narrativas que afirmam tal, argumentação;

*Tinha castigo também nessa época! Minha irmã era muito arteira, então a gente sempre ia junto para os castigos e geralmente a gente tinha que sentar onde batia o sol. Ficava sentada horas no sol quente. (Risos). Tinha o livro preto também e tinha que assinar. A gente tinha muito medo desse livro, a gente ficava marcado! Os professores não esqueciam quem eram os arteiros (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

*Na minha época ainda tinha as punições. Um menino, uma vez, um aluno com o nome de Gilson chamou a amiga de neguinha, ele disse: “Essa neguinha!” Naquela hora, me pegou assim de surpresa! Me subiu uma ira tão grande que comecei a brigar com ele naquele momento, porque ele não devia ter chamado a amiga daquele jeito. Naquele momento eu fui tão grosseira com ele, que a tempos atrás ele me encontrou e disse: “Professora você não sabe como foi importante aquela bronca que a senhora me deu, porque eu nunca mais fiz isso com ninguém!”. Mas, eu fui tão grosseira naquele dia, porque eu disse: “Olha quem você é, olha para você, olha você não se enxerga!” E fiquei muito brava, e falei para ele: “Chegou a sua hora de cheirar a parede!” Que significava ficar bem quietinho no canto da parede (JAROLA, Vilhena, 20/01/2017).*

*Tinha os momentos de castigo, o castigo era de ficar com a cara na parede. Perto do solzinho, virado de costas para a turma. Nunca coloquei de joelho no milho ou feijão, isso eu não gostava. Eu não tinha muitos problemas com alunos, meus alunos eram bons para mim, as mães sempre gostavam de mim, me elogiava (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

*Tinha castigo para aqueles que não obedecessem, eu mandava ficar de pé e virado para a parede. Depois a gente liberava, mas eu falava: Fica quietinho na parede! Não tinha nada demais eles ficarem ali de pezinho na parede. A gente vivia na época da Ditadura Militar eles apoiavam o uso da palmatória, eu nunca usei, tinha dó deles, sou muito sentimental. Eu conhecia meus alunos um por um, parecia que eu tinha estudado filosofia muito tempo (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

Ainda, os castigos e as punições faziam parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como podemos perceber nas memórias que coletivamente narraram os mesmos posicionamentos. Podemos perceber que se não houvesse punição não existiria aprendizado ou correção, o exercício da autoridade e a cultura do castigo, representava o sinal de respeito e ordenamento. Simbolizava o respeito e detinha a obediência e a moral, a ordem doméstica também fazia parte desse processo escolar, pois os pais admitiam tais ensinamentos.

As contribuições de Rego (2003, p. 367), dizem que os familiares não questionavam os ensinamentos da escola ou desautorizavam as atitudes tomadas pelos professores ou qualquer responsável pela educação dos filhos. Os pais esperavam e pediam tais correções e apreciavam quando os filhos apresentavam boas maneiras, pois só assim a “família estaria bem representada” nos espaços sociais.

*Minha exigência maior era trazer de casa dois lápis apontados e uma borracha. Eu não aceitava lápis sem ponta. Olhava todos os dias. Se a ponta quebrasse tinha o outro para usar, aí eu deixava apontar um. O porquê disso? Não sei, era coisa minha. De mim! As crianças tinham que ter disciplina. Eles tinham que ser responsáveis com o material. Falo até hoje, se a criança não for capaz de cuidar do material, vai ser capaz do que? (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

A disciplina estava nas pequenas coisas que os próprios professores caracterizavam ser importantes para o momento de aprendizado da criança, em outras palavras, seguiam a intuição para ensinar. Na fala da professora podemos perceber que ela não sabia o porquê era importante, mas com aprendizados vindos de sua própria experiência escolar e no momento ocupando a posição de professor, acreditava ser a forma de ensinar os alunos a terem responsabilidade.

Os professores ainda contribuem com suas narrações dizendo que o papel da escola era a formação de cidadãos de bem, que pudesse representar a família na sociedade. Os ensinamentos religiosos também eram rígidos e com punições religiosas, através de contínuas orações em um prazo de tempo delimitado pelo representante religioso. Esses sujeitos alunos, crianças e jovens deveriam ser formados com graus de liberalidade, mas em contrapartida e acima de tudo, esses sujeitos tinham que ser bons trabalhadores, ter aptidões para desenvolver as atividades servis em qualquer ambiente social que necessitasse de trabalho.

Cabe, nesse momento da escrita fazer uma releitura da história, a fim de percebermos como a expansão de um ideal educacional, que poderia controlar e enriquecer uma sociedade capitalista, ainda permanece em fecunda transição familiar e escolar em pleno momento histórico do século XX. E como essas ações ainda são latentes e transitórias nas salas de aula reproduzidas por laços culturais.

Mészáros (2008, p. 80), nos apresenta que, ao longo do tempo, estudos realizados por Paracelso século XVI, acreditavam em um ideal de educação que poderia contribuir e enriquecer a humanidade ao longo da vida. Porém, no século XIX e XX nossa educação fora marcada pelo utilitarismo e capitalizou sem reservas todos os espaços educativos. A “racionalidade instrumental” e a sociedade capitalista estavam mais preocupadas com a economia e preparação servil, sendo as instituições escolares e familiares os principais alvos dessa exploração. Pois, eles poderiam reproduzir essa ideologia dominante.

Portanto, podemos ainda concordar com Mészáros (2008, p. 80, grifos do autor), ao mencionar que;

*Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada e justificada pelos ideológicos mais sofisticados do sistema em nome da “objetividade científica” e da*

“neutralidade de valor”. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista [...].

A imagem que podemos perceber é que os professores tinham que fazer parte do jogo ideológico implantado pelo capitalismo, se o mesmo não o cumprisse estavam desqualificados do exercício da docência. Sendo que os mesmos tinham que apresentar autoridade e formar para os princípios da necessidade social. A liberdade para o exercício dos castigos era larga, e apoiada pela sociedade adulta. Podemos ainda identificar nas memórias da professora, um perfil traçado de aluno que foge de nossa contemporaneidade.

*Quando eu comecei a gente estava com a ditadura militar, a gente podia até bater se a gente quisesse nos alunos dentro da sala de aula. Os pais estavam tão acostumados com isso que eles vinham na porta da sala de aula e falava assim: “Pode bater professora, eu quero que a senhora bate nele, porque ele não me obedece”. Se a gente fosse seguir os pais antigamente a gente vivia batendo, massacrando os alunos. Se a gente falar que não tinha castigo estávamos mentindo, a gente colocava de castigo. A gente colocava de castigo, sim! A professora era quase que obrigada a usar esse jeito, ou, agir dessa forma porque, senão o professor não estaria dando conta da sala. Eu sempre fui contra castigos pesados sempre fui muito contra! Meus alunos eram muito bons, eu nunca tive problema com ninguém. Mas eu era rígida, cobrava as coisas certas. Vejo meus alunos na rua todos me conhecem, vejo eles advogados, doutores. Vilhena, foi crescendo muito rápido, as escolas foram sendo aumentadas com o tempo. E começou a entrada desses alunos que não querem nada com nada da escola. Aí vem o sofrimento do diretor, do professor, do orientador, supervisor e principalmente do inspetor (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Essa movimentação cultural reforça ainda mais os conceitos apresentados por Vidal (1977, p. 26), ao descrever que é no interior da escola que perscrutamos as invenções, as culturas, as relações interpessoais e de conflitos “e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodutora social”.

#### **4.4 O tempo, a forma, a substância, a memória: “A gente aprendia e ensinava a ter amor à pátria!”**

É esse, que ouvimos, tempo represado e cheio de conteúdo, que forma a substância da memória (BOSI, 2015, p. 422).

Convém refletir sobre a forma, a substância que subsiste a todo tempo. Tempo esse que às vezes é longo, às vezes mais curto. Convém refletir sobre o tom, a voz que ouvimos e nos faz ressignificar a vida e a experiência de quem realmente somos. Quando olhamos para trás temos a oportunidade de olhar o que ensinamos e o que aprendemos, podemos focar os marcos de nossa biografia, no tempo, na forma e na substância da memória.

Revisitar as memórias da educação nos tem feito reaver lembranças perdidas no tempo como tão bem apresentado pelas escritas da autora citada à cima. “Chama-nos a

atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, [...], emprego, festas [...]" (BOSI, 2013, p. 415), escola, ensinamentos, professores, família e amigos.

A fala citada propositalmente no subtítulo pertence à professora Áurea (2017), e nos fez pensar sobre o tempo, sobre os marcos de nossa memória. Os aprendizados culturais que reproduziam e transformavam não só a personalidade do professor, mas também a de diversos alunos.

Os marcos mais revisitados e em tom um tanto desinibido da voz foram ao ressaltar as festas realizadas em datas comemorativas do ano. Esse era o momento de encontro das pessoas que compunham a sociedade, muitos vinham das glebas, dos sítios, dos assentamentos, dos pequenos vilarejos vizinhos que se formavam, uma vez que a escola atendia a várias crianças da região. Grande parte da comunidade se juntava à escola para os preparativos dos festejos, em conformidade com as narrativas os preparativos começavam com muita antecedência e planejamento.

A princípio existia a falta de recursos materiais, mas isso não impedia a realização das atividades, como podemos constatar nas memórias narradas pela professora Bitelo (2017);

*Eu dava aula na gleba a princípio. Lembro-me que quando cheguei na escola Wilson Camargo não tinha praticamente nada. Sempre fui muito dinâmica e alto astral, eu falei vamos fazer um grupo de fanfara para fazer a marcha no dia 7 de setembro. Eu fui no avião "búfalo" a Porto Velho para uma reunião e consegui trazer alguns aparelhos de fanfara. Aí, a gente inventou umas músicas. Juntamos as crianças e começamos a bater os pratos, os tambores, chamamos o exército para ajudar e convidamos as autoridades na época. Fizemos um carro alegórico de índio, de soldados e a fanfara foi para a rua. Era o que a gente tinha, foi demais! O povo ficou alegre demais, de lá para cá nunca mais paramos (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).*

De acordo, com os escritos de Certeau (2012, p. 235), temos uma grande contrariedade sobre o desenvolvimento de focos culturais. Na França, por exemplo, por volta de 1970, a massa era excluída dos eventos culturais, as organizações que deveriam promover a cultura a todas as classes só reforçaram ainda mais as desigualdades, selecionando somente para uma parte do público da sociedade. No Brasil, isso não se torna diferente. A elite sempre se beneficia com as organizações e fundos públicos de focos culturais. Podemos perceber claramente nas memórias narradas e obtidas na pesquisa. Os desafios lhes proporcionaram uma pluralidade de experiências, além de serem fatores primordiais para o desenvolvimento da educação da pequena escola. Podemos aqui perceber elementos do que nos apresenta Certeau (2012), de subversão, formas de fazer, criação e invenção pelos professores.

Os momentos dedicados à pátria eram sempre tratados com muita seriedade e patriotismo, conforme as orientações e ensinamentos dados no interior das salas de aula. As

posições do corpo, o olhar, a seriedade dos lábios e os traços das sobrancelhas deveriam ser fechados. Sem gracinhas, risos ou cutucões. Com sons altos e em bom tom, voltava-se para a bandeira prestando um culto patriótico, com hinos, orações e apresentações solenes.

*Na hora cívica, nossa! Parecia militares tinha que ficar naquela postura corretíssima porque se não o castigo vinha. Era castigo de ficar de joelhos ou virado para o quadro ou para a bandeira, tinha alunos que ficavam de joelhos, era horrível. Eu não queria ver um filho meu passando por aquilo lá, eu nunca vi um filho meu passado por aquilo e nunca gostaria de ver, é muito chato. As datas comemorativas eram realmente todas comemoradas, nós éramos obrigados a trabalhar no dia 7 de setembro, tinha que ter desfile. Quando eu entrei já tinha alguns instrumentos da fanfarra, algumas pecinhas que a professora Bitello tinha conseguido. Resolvemos comprar as peças novas, e nós compramos mesmo. Fizemos a nossa apresentação e eles ensaiavam o ano inteiro para quando tivesse se aproximando de 7 de setembro fizesse bem bonito. Então, a nossa Fanfarra era um showzaço aquelas crianças eram ensinadas e com respeito se dedicavam. As festas juninas também eram todas comemoradas com festa. Aliás, todas as datas comemorativas do calendário (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Havia um rígido e fechado programa de doutrinação, que impunham um sistema de ordem, repressão e vigilância.

*Nos momentos cívicos a gente hasteava a bandeira do Brasil a semana toda com muito respeito a nossa Pátria amada. A gente formava fila na frente da escola e um aluno vinha com a bandeira, entregava para outro. E a colocávamos com honra. Fazia apresentação com um poema ou uma encenação. Cantávamos o Hino Nacional tanto que eu sei cantar o hino nacional perfeitamente. E eu falo meu Deus hoje, as crianças nem sabem cantar o Hino Nacional inteiro (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

Uma semana antes dos momentos cívicos, como nos apresenta as falas das professoras, começavam as preparações com hasteamento da bandeira e apresentações culturais. As apresentações culturais estavam sempre voltadas para a apresentação de personagens de destaque da época e tinha uma semana de palestras com os responsáveis da FAB que participavam ativamente da sociedade.

Para apreciar essas questões, tomemos duas imagens iconográficas pesquisadas e selecionadas, a fim, de podermos perceber como era a organização dos desfiles.

**Fotografia 9** - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 60



**Fonte:** Acervo pessoal entrevistado/aluno Spagnollo.

**Fotografia 10** - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 70



**Fonte:** Acervo pessoal entrevistado/aluno Spagnollo.

*O dia 7 de setembro era muito importante também, a professora Vilma Vieira fazia um pelotão dos Estados do Brasil. Umas entravam com as roupas e bandeiras do Brasil. Depois ela vestia todos de acordo com o Estado, minha irmã como era alta, ela fazia de Santa Catarina, então, ela vestia roupas que tinham as características de Santa Catarina. Rio Grande do Sul com roupas do Estado e eu era do Paraná,*

*porque era mais pequeninha. Era assim, muito bonito! Ela se empenhava muito (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

O momento cívico era um dos principais espaços que os alunos apresentavam as homenagens culturais, as bandeiras de outros estados e nações, para a sociedade que se colocava ao redor das apresentações. Vale destacar a narrativa de Dulce (2016), ao se referir que foram feitas faixas de queixas, dizendo: “Sou esperança do Brasil que criamos”, “Viver para não morrer! Brasileiro eu sou”. É interessante perceber que são colocações comuns para nossa organização social, hoje. Porém, um desafio e confronto ao momento ditador da época.

*A gente tinha esse momento com muito respeito e seriedade, aliás, a gente era preparada para isso. Agora consigo perceber, mas antes era natural. Nunca me esqueço de tinha vez que a professora mandou fazer umas faixas de protesto. Porque eram muito precárias as coisas. A professora Argemira, era demais. Foi um tempo legal me marcou muito (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

**Fotografia 11** - Desfile de 7 de setembro em comemoração a Independência do Brasil, década de 80



**Fonte:** Acervo pessoal entrevistado/aluno Spagnollo.

Na primeira imagem podemos perceber que todas as crianças estavam com vestes brancas e apresentavam um desfile sem muitas alegorias. Na segunda imagem, já podemos perceber uma evolução em termos de recursos materiais que circulavam com mais frequência. As crianças passaram a ganhar características de autores, heróis, guerrilheiros, profissões de pessoas que se destacavam na sociedade, com atitudes honradas e patrióticas.

As falas foram evidentes nas imagens que selecionamos. Os professores escolhiam as crianças que tinham características próximas dos estados a serem apresentados. As roupas

eram preparadas e pensadas pelos professores e tendo auxílio das famílias. As turmas de corte e costura, organizado pelos religiosos, eram responsáveis em tecê-las com os retalhos juntados durante o ano para a ocasião. Rohden (2016, p. 132), contribui com esse momento dizendo que;

Assim, é relevante enfatizar que se tratava de uma década onde o regime militar instaurava conceitos que buscavam promover o civismo e o patriotismo na tentativa de mobilizar o povo brasileiro, de fazer com que o pensamento de “amor à Pátria”, de obediência, de ordem e progresso atenuassem as imagens de tortura, de censura, enfim, de conflitos políticos e sociais. Dessa forma, a importância para que esses rituais tomassem forma através dos atos cívicos, festas e comemorações onde fosse possível visualizar os efeitos de grandes heróis constituíam formas que o poder utilizava para que a ordem social fosse mantida. E a escola, nesse cenário, era local propício para se cultivar os valores determinados pela elite que governara o país.

A autora é objetiva ao dialogar sobre as estratégias militares do período, e em como todo esse pensamento de amor ao patriotismo eram acortinados teatrais que escondiam toda a trama política.

Apesar de todas as camufladas estratégias e negligência política, tanto os alunos como os professores apresentam em alguns momentos da fala satisfação em participar dos momentos cívicos. Pois, naquele período era a única oportunidade que tinham de demonstrar à sociedade que a escola também era promotora de momentos culturais e momentos de lazer.

*Nas datas cívicas, nossa era uma loucura! Eu sempre participei era uma responsabilidade minha. Eu tinha prazer em organizar meus alunos para apresentar alguma coisa. Eu nunca fui obrigada, eu sentia um desejo isso eu posso dizer por mim não pelos outros. Eu adorava, era assim! (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

As comemorações cívicas tinham um cunho solene patriótico, normalista, tradicional e técnico que, estrategicamente, eram encobertos, que reforçavam a disciplina e a ordem. Por outro lado, ela se prestava também para a demonstração de empoderamento da sociedade. No relato de Dulce (2016), notamos que era a oportunidade de demonstrar que a organização da sociedade estava lutando e resistindo a opressão e abandono.

*A gente ajudava os professores, os nossos pais também ajudavam a escola no que fosse preciso. Eu gostava porque era o momento de mostrar o que a gente podia. Tinha vez que eu tinha vergonha e também o sol era terrível, mas não tinha nada na cidade a não serem essas coisas (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Segundo Halbwachs (2015), a memória nos possibilita uma valorização da identidade social, e constroem para si uma visão de mundo. No caso da sociedade escolar, a escola Wilson Camargo, mesmo em meio a um espaço tão hostil e um tanto rude, uma identidade de escola estava se formando e transformando a realidade de muitos alunos. Podemos afirmar o pensamento do autor quando a aluna Dulce (2016), lembra-se das organizações festivas como parte da sociedade escolar.

A memória grupal apresentada por Bosi (2015) está ligada ao pensamento de Halbwachs (2015), o que nos chama a atenção, pois;

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consciência. Imagine-se um arqueólogo querendo reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu (BOSI, 2015, p. 412).

Buscamos com essa compreensão ter cautela ao apresentar as análises das memórias. Além do cuidado, buscamos refletir sobre o significado que a educação, a escola, que os ensinamentos religiosos e culturais, representavam na vida de quem esteve na convivência dos anos a fio. Ou seja, buscamos respeitar todo o contexto de experiências, tanto dos professores quanto dos alunos, a fim de preservar aquilo que foi importante para a trajetória de vida de cada sujeito entrevistado.

#### **4.5 Da partilha do “pão” a merenda escolar**

Para conhecermos vestígios da educação de Vilhena no ano de 1960, uma vez que não existem materiais oficiais sobre esse percurso histórico, trouxemos em destaque as memórias, a voz de Dona Basilina (2017), que não foi aluna da escola, mas contribuiu de forma direta com a preparação dos irmãos para a ida à escola. É narrado por ela que os irmãos gostavam muito de frequentar a escola, moravam em um campo distante, vale menciona que era o posto telegráfico, como já apresentado no início do delineamento da pesquisa, de onde tivera iniciado o pequeno vilarejo. Por conta da distância, os irmãos saíam de madrugada de casa para chegar no horário de início das atividades escolares. Com campos grandes e com arbustos rasteiros as caminhadas se tornavam prazerosas e propícias para brincar e ser quem de fato eram... Crianças.

*Eles gostavam muito de ir para escola, o material tinha que comprar, a escola não dava, meu pai que comprava em Uriariti. Eles saíam de casa às cinco da manhã, para chegar a tempo na escola. Nossa casa era muito longe e eles vinham a pé. Brincando no campo. Não tinha lanche na escola, a mãe fazia farofa, arroz (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

*Eles traziam de casa a merenda, alguns traziam em panelas que tivesse em casa. Na hora do lanche a gente deixava colocar a panela em cima da mesa deixava eles se alimentarem e exigia que trouxessem de casa uma toalhinha para forrar em baixo. Sempre tinha aquele que não tinha comida, e como a gente sempre lia sobre a partilha do pão na “Santa Ceia” a gente pedia para repartir. E assim, foi algum tempo viu. Até que começou a vir a merenda escolar (ÁUREA, Vilhena, 19/01/2017).*

No início das atividades escolares os lanches eram de responsabilidade dos alunos, porque a escola não tinha condições de oferecer. Os alimentos geralmente eram arroz, farofa, ovos e frutas típicas da região. Nem todas as crianças podiam levar o lanche para a escola e como os cultos religiosos ensinavam sobre a “partilha” isso se tornava algo concreto entre eles. Não demorou muito e o apoio da Secretária da Educação do Território começou a enviar mantimentos para a escola.

O grande desafio da pequena escola era construir um refeitório e uma cozinha maior para que pudesse atender as necessidades.

*A gente não tinha refeitório na época, então quando o sinal tocava a gente mandava as crianças fazerem uma fila na porta da cozinha, pegava o lanche e sentava no pátio. O pátio que eu falo era um campo aberto, tipo um quintal da escola. Na minha época vinha muito lanche de Porto Velho, chegava caminhão cheio de mercadorias. Era muito arroz, feijão, charque, macarrão, farinha de mandioca daquela bem amarelinha. A gente fazia aquela sopa de farinha que era uma delícia. Na minha época tinha comida à vontade. Mas, teve um tempo que eu sei que não foi fácil para as professoras e nem para os alunos que vinham de longe. Depois as crianças ficavam no pátio reformulamos o recreio várias vezes, tinha momentos que a gente fazia escala de acompanhamento, outras a gente organizava o recreio, teve momentos de contar historinhas enfim, a gente sempre ficava de olho para as crianças não se machucarem e para não ter brigas. O ruim era que o espaço era muito pequenininho, mas a gente se virava (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017).*

Assim, aos poucos a escola foi se estruturando e o apoio do Plano Nacional de Alimentação Escolar começou com as atividades de manutenção alimentícia da escola, e as dificuldades foram sendo outras. O horário do recreio era o momento de curtição das crianças, o momento em que se esqueciam das severas regras, dos castigos, das provas, das posturas. Era o espaço onde elas podiam brincar e desfrutar da fase em que estavam. *O recreio era tudo de bom, a gente brincava demais, era como se a gente se libertasse... (Risos) (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Para os alunos o horário do lanche significava o momento mais prazeroso da aula. *O momento do lanche era a hora de comer, aquela delícia de sopa, ou comer aquelas carinhas no meio do arroz. Era bom demais, na verdade gostoso (DULCE, Vilhena, 14/07/2016).*

Era no recreio que as crianças podiam se manifestar, construir suas relações de amizades e companheirismo. Nessa parte da pesquisa podemos perceber na face dos que narraram a presença de sorriso e olhares atenuados ao recordar sobre as brincadeiras que aconteciam no momento do recreio. *Parecia ser uma liberdade, mas era uma falsa liberdade. (Risos), porque tinha limites (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Há ainda a necessidade de mencionar sobre a preparação da merenda, que os próprios professores preparavam. Havia uma escala de horário para a organização do lanche, na qual se registrava o professor responsável em preparar a merenda. Com o tempo os

professores foram substituídos pelas merendeiras que assumiam a responsabilidade de preparar o alimento das crianças. Lidavam diariamente com as enormes panelas, com o calor do fogo e do ambiente, as professoras narram em suas memórias que a maior dificuldade no período era a falta de água que chegava à escola com muita escassez.

Nas memórias narradas pela aluna Rosely (2017), o recreio era um momento de lazer e ao mesmo tempo percebemos que os ensinamentos dos professores sobre a higiene pessoal eram colocados em prática e uma relação de poder os faziam agir com cautela. Notam-se ainda as características da sala de aula quando menciona sobre “sair de um calorão”, as salas não tinham muita ventilação e como o clima da nossa região é tropical, na fase da seca o calor dificultava ainda mais o aprendizado das crianças.

*O recreio a gente brincava muito, a gente corria em volta da escola era muita brincadeira de pega-pega, de queimada, corria com a bola, brincava com os amigos, era muito ativa. A gente saía do calorão da sala de aula e queria correr, mas quando terminava as brincadeiras a gente corria para o banheiro, para se limpar e se lavar, mas sem muitas algazaras para não irritar o professor. Porque se o professor falava a gente tinha que obedecer. Aí a gente se arrumava toda (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Para o aluno Spagnollo (2017), que participou de um momento primário da educação em que o recreio ainda acontecia na rua e quando a escola também havia alugado um casebre ao lado por conta da quantidade expressiva de alunos matriculados. Essa casa serviu como um apoio por bom tempo, quando as salas estavam lotadas com 30 (trinta) alunos a escola não rejeitava matrículas, acolhia a todos e formava novas turmas para estudar na pequena salinha da casa de madeira ao lado da escola. O som do sino era o relógio para as aventuras, para as conversas e as correrias.

*O recreio era bem legal, a gente ficava na rua. Uma vez a gente estava brincando na rua de queimada e lá vinha uma Kombi uma Perua, Sabe! Ela foi desviar de uma poça de lama e me atropelou, foi uma loucura a gente sobrevivia com essas coisas! (Risos). Quando o sinal tocava na escola do lado a gente escutava lá no meio da esquina da outra quadra e entrava correndo para dentro da sala de aula. A gente ouvia o sino da escola também para troca de professor, quando soava o sino o professor também. As carteiras eram de madeiras daquela que a mesa era junto com a cadeira. Era engraçada, tinha uns buraquinhos tipo um lugar para tinteiro. Nunca usamos! (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

A análise das memórias da professora Maria (2017), nos possibilita compreender sobre o aumento da escola e como foram as organizações do recreio a partir disso. O recreio no final da década de 70, começo de 80, passou a acontecer somente no pátio fechado da escola, devido ao crescimento demográfico da cidade as ruas não apresentavam mais tranquilidade e as normas escolares precisavam ser cumpridas.

*O recreio da escola Wilson Camargo teve duas fases, a primeira era o recreio na rua em um lugar aberto. A segunda era o recreio já no pátio da escola um espaço*

*fechado e limitado. A escola evoluiu muito rápido, a demanda crescia a cada semana. Vinha muita gente! Depois dos anos 80 mudou muita coisa, a gente revezava para cuidar das crianças no recreio. De 77 a 80 nossa, foi um fluxo migratório muito acelerado para Vilhena. Alunos chegavam e professores com magistério também. A gente era poucos professores formados, depois começou a encher a escola, assumir a direção e outros espaços da escola (MARIA, Vilhena, 22/01/2017).*

A rotina do recreio passou por várias dinâmicas que podemos analisar sob três ângulos de divisão e as tentativas de organização. Primeiro podemos perceber a divisão de gêneros, onde meninos e meninas não podiam brincar no mesmo espaço. No segundo momento as professoras modificam para um recreio dirigido e em outros deixam as crianças à vontade para brincar. Essa dinâmica de organização nos permite perceber que com o tempo as professoras foram modificando suas práticas, deixando de ser um momento controlado para que fosse de alguma forma descontraída.

*Uma época o recreio era solto, depois o recreio começou a ser dirigido. Tinha vez também que soltava primeiro as meninas depois só os meninos. Teve época que a gente ficava cuidando dos alunos para eles não se machucarem. A gente colocava música, quando eles estavam muito agitados. Uma música mais calma para tranquilizar. A gente tinha o devido cuidado com os alunos na hora do recreio. Às vezes eles brincavam, pegavam a bola na secretaria, era uma festa. Era alegre! (ROSA, Vilhena, 20/01/2017).*

Às vezes as memórias podem passar ou serem apanhadas de alguma forma que não podem ser compreendidas, ou não conseguimos registrar o seu raiar na história. Se tivermos a chance de lembrar é porque essa memória fez sentido na vida de quem está a rememorar. Da mesma maneira as lembranças fazem parte das correntes sociais e atravessam os sujeitos, mas somente com o tempo serão significativas na vida de quem às lembram (HALBWACHS, 2015).

Contudo, o recreio parecia ser o momento mais esperado da escola. Ali, estava o momento de saciar a fome, estava o momento das aventuras, das descobertas e das criações. Ali, podiam ser quem quisessem, até que o soar do sino anunciasse que o tempo findou.

#### **4.6 Era preciso abandonar as velhas roupas**

*No começo da escola não tinha uniforme, meus irmãos iam com um pouquinho de roupa que tinha. Quando meus irmãos começaram a usar uniforme, nossa, meu coração acelerou. Tudo que eu queria era tirar aquelas roupas velhas e ter usado aquele uniforme novo e ir para a escola. Mas eu não podia, já tinha casado e tinha filhos (BASILINA, Vilhena, 20/01/2017).*

As memórias de Basilina foram marcantes para essa pesquisa ao mencionar sobre o sonho que carrega de abandonar as velhas roupas e usar o uniforme escolar. Isso nos fez pensar sobre a massa de excluídos que ainda lutam para vestir o uniforme escolar, que aqui,

segundo as memórias narradas carregam o sentido de luta e resistência de acesso à educação. *Quem usava o uniforme da escola nossa, era demais. É como se fosse quem faz faculdade hoje!* (ROSELY, Vilhena, 14/07/2017). Ainda, segundo Basilina, o uniforme novo parecia lhe proporcionar uma vida diferente do destino que tivera, parecia que o uniforme traria um empoderamento e de certa forma, ela poderia mudar em todos os sentidos seu ser e seu estar. É pela memória e através dela que podemos registrar essa realidade tão amarga que muitas crianças viveram. A educação ainda está um tanto distante de muitas Basilinas em nossa sociedade e que carregam no mais íntimo de suas memórias o desejo de abandonar as velhas roupas.

De acordo, com Mészáros (2008, p. 82, grifo do autor). “Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*”.

*Menina, quando a gente chegou aqui não tinha quase nada. Os índios viviam tudo pelado na rua a gente tinha até alguns alunos. Os alunos foram aumentando foi muito rápido os migrantes chegavam rápido. A gente dizia que na escola não podia entrar sem roupa. Tinha também aqueles simplesinhos que não tinham muita coisa, e as roupinhas eram bem surradas. Outros já vinham com roupas melhores, para ninguém se sentir mal, pensamos então no uniforme* (BITELO, Vilhena, 03/02/2017).

Era notória a presença indígena na região. No ano de 1970 foram registrados diversos ataques contra os povos indígenas, desapropriação de suas terras e submissão à transformação e reorganização de seus hábitos culturais (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 40). Podemos perceber ao longo da história que muitos indígenas foram também elementos transformadores de sua própria realidade e de resistência tentando sobreviver em seus espaços modificados e ocupados desenfreadamente.

A professora nos apresenta pequenos detalhes da vida cotidiana vivida nos espaços escolares e como elas lidavam com essa diversidade cultural. O uniforme escolar tomou na história da construção dessas memórias um novo sentido e significado. As características dos uniformes eram de tecidos simples e de fácil acesso, pois, eram comprados pelos pais, eram camisetas de cor branca para as meninas e saia azul até no joelho, meias brancas e tênis *kichute*. Para os meninos camisa de cor branca, calça ou bermuda azul até no joelho e tênis *kichute* pretos. A higienização e a arrumação das roupas deveriam ser definidas ao corpo da criança, bem engomadas e sempre limpas. Meninas deveriam usar o cabelo preso para não pegar piolho e os meninos com o cabelo bem escovado ao lado ou para trás.

*A gente tinha uniforme que era a saia azul e blusa branca. Quando era a aula de educação física tinha que colocar o short de elástico por baixo da saia para não levantar e mostrar o bumbum e camiseta grande e meia até no joelho (ROSELY, Vilhena, 10/03/2017).*

Dessa forma, podemos ainda perceber que o cuidado para que a criança não se dispusesse era tomado pela organização da escola. E ainda, *os [...] uniformes eram essenciais, porque muitos intrusos começaram a entrar na escola e o uniforme identificava nossos alunos* (ARGEMIRA, Vilhena, 19/01/2017). O cuidado e a forma de controlar a entrada e saída dos alunos da escola também eram condicionados ao uso dos uniformes escolares.

*Na quinta série a gente não tinha uniforme, já na sexta a gente tinha. Como não tinha ninguém para pintar a camisa branca éramos nós mesmo que pintava. Lembro que a professora formava um grupinho de pessoas para pintar as camisetas. Nossa calça era azul. Era muito legal! (SPAGNOLLO, Vilhena, 18/01/2017).*

Observa-se, que com o passar do tempo as camisetas começaram a ser pintadas com o nome da escola. Essa arte era elaborada pelos alunos da própria escola Wilson Camargo, e, cada aluno tinha como responsabilidade pintar sua camiseta.

E assim os professores iam construindo seus modos de fazer junto aos alunos. Notamos que para todos os acontecimentos existe um tempo, e esse tempo é marcado por esses modos de fazer, portanto, “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que permanecem como pontos de demarcação em sua história” (BOSI, 2015, p. 418). Finalizamos, dizendo que ontem, “[...] esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade”.

## **5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS SEM PONTO FINAL, POIS TRAÇOS NOVOS AFLORAM**

O futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram suas raízes e sua identidade e, mais que nunca fascina-os (LE GOFF, 2013, p. 213).

No desenvolvimento da pesquisa o fascínio pelos momentos vivenciados nos promoveram diversos tipos de sensações de aprendizados e reflexões acerca do novo, da descoberta, do passado, das contradições que foram experiências significativas para a escrita dessa pesquisa dissertativa. Ao nos lançar no campo empírico o futuro e o passado nos atraíam, nos permitindo compreender inquietações e acima de tudo maneira(s) de pensar sobre as nossas “raízes” e a nossa “identidade”.

Os sentidos que compõe essa pesquisa levaram em consideração o objetivo principal deste trabalho, que foi investigar a formação educacional escolar de Vilhena/RO, entre o período de 1960-1980, notadamente a implementação da Escola Wilson Camargo, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s).

Podemos perceber que a migração está diretamente ligada ao processo educacional do município, sendo que a sociedade ganha massa populacional com a abertura da BR 364. Diversos eram os tipos de necessidades, porém tomamos como foco a educação para o estudo dessa pesquisa, uma vez que a escola era considerada pelos trabalhadores migrantes como almejo para mudança e condições de melhoria na vida dos filhos. Táticas governamentais estavam diretamente ligadas ao processo de migração e diversos meios foram utilizados para manipular o incentivo do acelerado processo de ocupação, e ainda vale mencionar sobre a integração dos “espaços vazios”, que negam a existência de ribeirinhos, seringueiros e indígenas na região.

Para Mészáros (2008, p. 47), precisamos confrontar e alterar todo um “sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”. Assim, optamos pela história oral e como metodologia, uma abordagem de pesquisa qualitativa, por acreditar que as evidências orais podem nos aproximar, ou até mesmo ter sensações de captação do mundo social dentro período em dinâmica.

Portanto, voltamos na história para desmistificar o cenário pacificador de ocupação e apresentar, a partir das memórias dos próprios professores e alunos que foram migrantes, a real contradição do que nos foi apresentada ao longo da vida. Propositalmente queríamos apresentar as condições de vida que os migrantes eram submetidos para alcançar o tão desejado sonho da terra prometida e da educação que já era tida como direito. Trabalhadores,

que sempre tiveram que lidar com a falta e com o abandono de um governo negligente. A luta pela subsistência era a máquina que engendrava, ou seja, que movia a vida cotidiana dessas pessoas.

Estamos certos de que as vozes que alimentam essa dissertação não seriam reconhecidas sem tal pesquisa. Assim, buscamos um viés que nos direcionasse na contra mão a tudo que já foi apresentado, como forma de trazer os verdadeiros vencedores da história. Contudo, buscamos ouvir as experiências daqueles que, de fato, foram explorados pelo capitalismo e pelo advento da industrialização, no decorrer da década de 1960, em que o Brasil passava por notáveis transformações econômicas e sociais. O foco estava voltado para o eixo Amazônico no qual seria a fonte inesgotável de matéria prima para o sustento das indústrias. Os planos do então, presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, previam o desenvolvimento e a integração dos recursos Amazônicos como potência para o desenvolvimento contínuo do país. Vários foram os projetos implantados de demarcação das terras para a ocupação e, a partir disso, o enfrentamento das dificuldades do abandono com aqueles que ocupavam a região norte do país. Contudo, o que as forças manipuladoras queriam era que os pequenos agricultores “amaciassem” as terras como tão bem nos apresentou (PERIPOLLI, 2009).

O contato direto com os entrevistados nos permitiu perceber que permanecer na região era também uma forma de resistência. Todos os enfrentamentos e ausências de saúde, saneamento, alimentação, transportes e escola foram aos poucos sendo superados com o movimento do trabalho. Toda essa história encarnada nos faz perceber um descaso total e ao adentrar nele nos causa emoções de uma viagem de descoberta de pessoas próximas que foram peças fundamentais na transformação e superação das dificuldades, para que possamos contemplar a sociedade de hoje. Vale ainda mencionar que foi de grande valor fazer essa dialética e voltar às raízes da educação de Vilhena a fim de perceber sobre as marcas do abandono educacional e como isso ainda reflete em nossa comunidade, que a passos lentos tenta superar.

Segundo Le Goff (2013), precisamos de historiadores que tenham audácia em pesquisar, invadir cada particularidade para que comecem a sair do seu terreno ou do seu mundinho fechado de pesquisas voltadas a grandes heróis ou uma história de dominantes. É preciso pesquisadores que desejam fazer história, mas que não seja uma história qualquer. As histórias de vida dizem muito sobre nossa sociedade, pois é a partir dela que também se alimenta a história, as teorias, enfim, a pesquisa.

Direcionados pelas leituras do autor percebemos, ainda nas particularidades das narrações, que além das ideologias de terras boas, fartas, os migrantes ainda acreditavam em uma educação para os filhos, essa que serviria para a superação da vida sofrida. Podemos, ainda, ressaltar sobre a política educacional do período que estava atrelado a uma política ditadora com uma formação voltada para as forças capitalistas e técnicas. Sendo que a educação deveria formar a mão de obra que desenvolveria a economia do país, sendo a peça chave para tal feito, os recursos humanos.

O desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou perceber que muitas eram as dificuldades que conviviam com a educação de Vilhena, entre elas estavam a falta de materiais escolares, a ausência de materiais didáticos, a inexistência de formação profissional e metodológica, a falta de recursos humanos para o trabalho docente, a falta de água, energia elétrica e a própria estrutura escolar.

Em uma simples casinha de madeira, a escola começa a funcionar e a resistir a todas as precariedades. Os professores leigos que assumiram a educação ocupavam um lugar de luta constante e sobrepujamento. Aprendiam nas maneiras cotidianas os modos de fazer e ensinar as crianças que se tornavam alunos aprendia, mas também ensinava a arte do movimento do aprendizado.

Crianças simples, pais trabalhadores, professores que “atuavam com e sobre os detalhes” (CERTEAU, 2012, p. 42), aprendiam a superar, produzir, crer, pedir em orações forças para a superação da realidade imposta. Com a ajuda dos padres salesianos e da comunidade os professores comprometidos com a pequena escola tornaram-se superiores aos embaraços.

Provocamos ainda, reflexões sobre o interior da sala de aula e como eram organizadas e pensadas as aulas. Um espaço de aprendizados técnicos e ditatórios, como regia o período em que passava a sociedade. A cultura de cada professora era a bússola orientadora das ações e maneiras de trabalhar com os alunos. As professoras eram vistas pelos alunos como mães que orientavam e ensinavam as práticas cotidianas, do falar, ler, se comportar, cuidar dos uniformes, da higiene, dos trabalhos domésticos e outros sendo do “tipo tática” (CERTEAU, 2012, p. 46).

Portanto, através dos relatos orais podemos ter a visibilidade das táticas que envolviam os aprendizados e ainda pudemos desenhar o perfil dos estudantes e professores. Há de se dizer que os alunos, os professores, a religiosidade, a sociedade, as negligências governamentais, expressaram modos diferentes nas representações e ensinamentos da infância. Podemos assim dizer que a cultura escolar da escola Wilson Camargo fora moldada

nas relações e formação de uma infância condicionada, visando a formação de crianças sem vozes e hábeis para a execução do trabalho. Os ensinamentos e as disciplinas seguiam os movimentos da legislação de 1960-1980, com currículos vinculados à organização política e pública do governo que regia. Por mais conservadora que fosse a educação evidenciamos ainda, a falta que a mesma fez na vida de alguns alunos e os desejos que ainda permanecem na memória daqueles que não puderam saber o que é ser aluno.

Ao final de todas as entrevistas perguntamos o que a escola significava para os participantes da pesquisa, grande parte respondeu ou significaram com outras palavras dizendo que “era um tempo muito bom”. Os hábitos culturais que existiam na região foram ao longo do tempo sendo misturados às culturas de diversos migrantes e lugares da região, principalmente da região sul do Brasil. E assim, conseguimos perceber culturas e identidades um tanto mescladas, construídas no interior da escola Wilson Camargo. “Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências” (BOSI, 2015, p. 84), portanto, podemos assim salientar que contar histórias, trocar experiências, memórias ainda são peças-chaves para a construção de pesquisas futuras.

Quando citamos no título que traços novos afloram, quero dizer que essa pesquisa não necessariamente precisa terminar por aqui, ainda necessitamos da oportunidade de cotejar as escolas rurais e sua organização no período em dinâmica. Precisamos dar condições e visibilidade à arte das narrativas e romper com uma única verdade legitimada sem contradições e aprisionada nos livros dos grandes heróis. Notamos que no decorrer da década de 1970 houve a criação de diversas escolas que foram com o tempo sendo deixadas para trás. Cabe pensar sobre esses desaparecimentos das escolas que tinham como missão instruir a comunidade campesina.

Aqui, nessa pesquisa ficou não só os registros, mas todos os sorrisos, olhares, desconfiança, vitórias e choros desses que se dedicaram aos modos de lembrar e contar a partir do “som do assoalho da escola e a saudade das peraltices das crianças. Ainda escuto” ... (JAROLA, Vilhena, 19/01/2017).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nadir. **Terceiro Igarapé**. Canoas: Adhara, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **Construir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras- trabalhadoras do campo em Juara/ MT**. Programa de Educação, 2016. Dissertação de mestrado Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2016/Amanda\\_Pereira\\_da\\_Silva\\_Azinari.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Amanda_Pereira_da_Silva_Azinari.pdf)>. Acessado em: 14 jun. 2016.

AYDOS, Mariana Recena. **Migrações Internas no Brasil Contemporâneo: reflexões teóricas e analíticas dos principais fluxos interestaduais 1930-2008**. Programa de Educação, 2010. Tese de doutorado Universidade do Rio de Janeiro, p. 45-80. Disponível em: <[http://www.ippur.ufrj.br/download/semana\\_pur\\_2010/pdfs/resmariaydos.pdf](http://www.ippur.ufrj.br/download/semana_pur_2010/pdfs/resmariaydos.pdf)>. Acessado em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Legislação informativa**, Lei n. 5.812, de 13 de setembro de 1956. Dispõe sobre os desmembramentos dos Estados do Pará, Amazonas, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina, os Territórios Federais do Amapá, Rio Branco, Guaporé Iguassú e Ponta Porã. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm)>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação informativa**, Lei n. 2.731, de 17 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre mudança na denominação de Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2731-17-fevereiro-1956-355081-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação informativa**, Lei n. 41, de 22 dezembro de 1981. Dispõe sobre a criação do Estado de Rondônia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1980-1987/leicomplementar-41-22-dezembro-1981-363034-norma-pl.html>>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação informativa**, Lei n. 565, de 11 de outubro de 1977. Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Município e dos Territórios Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6448-11-outubro-1977-366388-norma-pl.html>> Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação informativa**, Lei n. 1.806, de 6 de janeiro de 1953. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência da sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação informativa**. Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942. Dispõe sobre a organização do Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **LDB**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apresenta diretrizes de zelo com ensino público. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **LDB**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre a fixação de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acessado em: 14/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 13, de 10 de abril de 1944. Aprova o regimento interno do Departamento de Educação. Porto Velho, 1944. Coleções das Leis de Rondônia, Porto Velho, 1990.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 5956, de 27 de Maio de 1993. Dispõe sobre as escolas Estaduais de 1º e 2º graus "Marechal Rondon", em Ji-Paraná e "Wilson Camargo", em Vilhena, e dá outras providências. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

\_\_\_\_\_. **Decreto** n. 353, de 10 de agosto de 1960. Dispõe sobre a criação da primeira escola de Vilhena com denominação de Escola Isolada Wilson Camargo. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria** n. 15, de 19 de outubro de 1976. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento do pré-escola. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria** n. 032, de 29 de setembro de 1977. Dispõe sobre a autorização e atendimento do Curso de Magistério de 1ª a 4ª séries e Auxiliares de Contabilidade. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria** n. 033, de 06 de outubro de 1977. Dispõe sobre a alteração no nome da escola, passando a Escola Territorial de 1º e 2º graus Wilson Camargo. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria** n. 074, de 11 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a alteração no nome da escola, passando Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo. Disponível no Arquivo Setorial da Educação.

BAENINGER, Rosana; CUNHA, José Marcos Pinto da. **A migração dos Estados Brasileiros no período recente**: principais tendências e mudanças, 2008. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/2EncNacSobreMigracao/Anais2ENSMigracaoOuroPreto1999p117a167.pdf>>. Acessado: 04 junh.2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Org. Florianópolis: 2 ed. UFSC. Cortez, 2006.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 4 ed. Petrópolis: Companhia das letras, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança dos Velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

BRASIL, Pedro. **Vilhena conta sua História**. Vilhena: Gráfica Delta, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPANA, Ana. **História e Geografia de Rondônia**. Vilhena, 2012. Disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2016/03/apostila-historia-e-geografia-de.html>> . Acessado em: 04 jun. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da faculdade de educação**. Vol.23 nº1-2 Jan. São Paulo. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acessado em: 04 jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 19 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Parma Ltda, 1983.

COSTA, Cléria Botelho da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. **História Oral**. Brasília: UnB, n. 2, v. 17, p.47-67, jul/dez. 2014.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

EXUPÉRY- SAINT, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FAZENDA, Ivani Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani Arantes (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisas Quantitativas e Qualitativas: perspectivas para o campo da educação. **Revista mosaico**. Dossiê, n. 2, v. 8, p.173-182, jul. -dez. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XIII, n. 79, agosto/2002. p. 257-272.

FIORI, Marcus Fernando. **Olhares sobre a colonização**: O colonialismo manifesto na ocupação de Vilhena. Porto Velho: UNIR, dissertação de mestrado, Programa de Educação. 2012.

FREITAS, Sônia Maria de, **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: VALCI Maria. (Orgs). **Educação e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enigma da teoria nas pesquisas e análises da relação trabalho-educação**: pontos para debate. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1987.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades de mineração**: memória e práticas culturais-Mato grosso na primeira metade do século XX. Cuiabá: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.

GOMES, Emmanoel. **História e Geografia de Rondônia**. Vilhena: Express Ltda, 2012.

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de estudos e Pesquisas sobre Atividades pedagógicas, 2004.

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A Educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2012.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O projeto logos II em Rondônia**: A implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. Rio Claro: UNESP, dissertação de mestrado, Programa de Educação. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. 7 ed. São Paulo: Unicamp, 2013.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. 3 ed. São Paulo: EDIPRO, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Autores associados, 2003.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **Percursos Historiográficos e Metodológicos da Contemporaneidade**. São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.trt6.jus.br/memoriaehistoria/site/docs/artigos/Percursos.pdf>> Acessado em: 20 out. 2017.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos**. Rondônia: A trajetória da ilusão. São Paulo: Loyola, 1992.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Porto Alegre: PPGDU/UFRGS, 2009. Tese de doutorado.

PERIPOLLI, Odimar João. **Amaciando a terra: O projeto casulo um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte do Mato Grosso**. Porto Alegre: PPGDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

REGO, Teresa Cristina. **Memória de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente**. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. (Orgs). Trabalho docente: os professores e sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

ROHDEN, Josiane Brolo. **A reinvenção da escola: histórias, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop/MT (1973-1979)**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. **Revista conforme NBR 14724:2005**. Rio de Janeiro: 7 ed. 192p. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da educação do Brasil: séculos XVI – XVIII**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Revista educação pública**. v.19, nº41, p.479-496. Cuiabá, 2006.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: EDUNB, 2001. p.19-58. Disponível em:  
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/biologica/article/viewFile/369/378>>. Acessado em: 04 junh. 2017.

SECRETO, Maria Verónica. A ocupação dos “espaços vazios” no governo Vargas: de “Discursos do rio Amazonas” à saga dos soldados da borracha. **Revista estudos históricos**: Rio de Janeiro, nº40, Jul-dez de 2007, p.115-135. Disponível em:  
<[http://www.academia.edu/19985876/A\\_ocupa%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_espacos\\_vazios\\_no\\_governo\\_Vargas\\_do\\_Discurso\\_do\\_rio\\_Amazonas\\_%C3%A0\\_saga\\_dos\\_soldados\\_da\\_borracha](http://www.academia.edu/19985876/A_ocupa%C3%A7%C3%A3o_dos_espacos_vazios_no_governo_Vargas_do_Discurso_do_rio_Amazonas_%C3%A0_saga_dos_soldados_da_borracha)>. Acessado em: 04 jun. 2007.

SIRGADO, Angel Pino. **A corrente sócia histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais**. nº. 48. out/dez. 2000. Disponível em:  
<[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente\\_socio-historica\\_repeb.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente_socio-historica_repeb.pdf)>. Acessado em: 04 junh. 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio. **História: Desenvolvimento e Colonização do estado de Rondônia**. 4 ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda., 2001.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiae Studia**. São Paulo: USP, n. 1, v. 6, p. 97-98, jan.- Mar. 2008.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História e Foucault revoluciona a História**. 4 edição. Brasília. Edição UNB, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteiras**. n.1, v.9. p.25-41. jan/jun 2009. Vozes, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Fontes, 1984.

## **APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA)**

### **I - DADOS PESSOAIS**

Nome fictício:\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_ Gênero:\_\_\_ Local \_\_\_\_\_ de Nascimento:\_\_\_\_\_ Escolaridade\_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Quantidade de irmãos \_\_\_\_\_ Em que bairro de Vilhena/RO residia \_\_\_\_\_

### **II - CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DE VILHENA/RO**

- 1) Gosta de residir em Vilhena/RO? Existiu (ou ainda existe) algum, local, objeto, ou mesmo uma paisagem que o/a senhor(a) gosta muito?
- 2) Saberria me dizer como e quando ocorreu o surgimento do município?
- 3) Quem fora o (s) fundadores de Vilhena/RO?
- 4) Houve participação (ajuda) de imigrantes na formação do município? Acho que isso foi bom, ou ruim? Por quê? Justifique sua resposta.

### **III - CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS**

- 5) O(a) senhor(a) já mencionou anteriormente, o local onde nasceu. Poderia descrevê-lo? Até quando morou no mesmo local? Em quais outros lugares o senhor(a) morou na sua infância? Como eram?
- 6) Qual era a situação sócio-econômica de sua família na época?
- 7) Como existia infância naquele período? Se sim, como era organizada? Caso entenda que não havia, por que acha isso?
- 8) O Como era o relacionamento entre os irmãos e irmãs?
- 9) Considerando as famílias atuais, no que a família do senhor (a) era diferente?

### **IV - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

- 10) Em sua família, todos os irmãos e irmãs estudavam na infância? A escola era próxima de sua casa? Como acontecia a organização para a ida à escola?
- 11) Qual a importância da escola em sua infância? De que forma percebia e participava da vida escolar?

- 12) E os materiais escolares como eram? Eram adquiridos, ou fornecidos pela instituição?
- 13) Utilizavam uniformes? Consegue descrever como eram? Era obrigação ou não utilizá-lo?
- 14) Como estavam divididos (organizados) os horários da(s) aula(s)?
- 15) Utilizam materiais didáticos (livros, apostilas, etc.)? Pode descrevê-los?
- 16) Se recorda de como era a organização da sala de aula? Como eram as carteiras e de que forma estavam distribuídas?
- 17) Vocês realizavam provas? Com que frequência aconteciam e como eram as provas (escrita, oral)?
- 18) Como os/as professores/as tratavam os alunos?

## **V - MEMÓRIA ESCOLAR**

- 19) Você guarda algum dos materiais, ou objeto escolar? Qual(ais)? Permite que registremos sua imagem?
- 20) Quais imagens vêm a sua lembrança quando se recorda da escola na infância? Quais os melhores e os piores momentos?
- 21) Existia recreio? Como era? Recebiam lanche? O que fazem durante o intervalo?
- 22) Há algum professor/a que você se recorde carinhosamente, que de algum modo boas lembranças? Quais, poderia dividir comigo?
- 23) Há algum professor/a que você se recorde de forma negativa, que de algum modo, não traz boas lembranças? Por quê?
- 24) Se tivesse que resumir o que representou a escola sua vida, em uma única palavra, qual palavra utilizaria?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: **MODOS DE LEMBRAR E CONTAR: MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VILHENA/RO (1960-1980)**

Responsável pela pesquisa: Helen Arantes Martins

Endereço e telefone para contato: (69) 8425.9520/ (69) 3321.4426  
Avenida: Benno Luiz Graebin, 3722 Bairro: Jardim América Vilhena/RO.

Equipe de pesquisa:

Pesquisadora Responsável: Helen Arantes Martins

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Alceu Zoia

Você foi selecionado para participar porque possui a idade e condições em termos de saúde para fazer parte, com também outros o farão. Está pesquisa tem o objetivo Investigar a formação educacional escolar de Vilhena/RO, entre o período de 1960-1980, notadamente a implementação da Escola “Wilson Camargo”, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s). Tendo como Objetivo: Investigar a formação educacional escolar de Vilhena/RO, entre o período de 1960-1980, notadamente a implementação da Escola



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221-0067

E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



“Wilson Camargo”, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s). O trabalho se abriga em uma perspectiva qualitativa de gênero historiográfico, cujo aporte teórico-metodológico está subsidiado nos estudos sobre Memória, por meio da história oral, tendo o sistema escolar (a educação da infância) como temática central.

Sua participação consiste em dialogar (rememorar) sobre como foi sua experiência escolarizada no período delimitado. Sua participação é voluntária e gratuita e o senhor (a) tem o direito e a liberdade de interromper a sua participação a qualquer momento e quando achar necessário.

Portanto, deve-se deixar claro que toda pesquisa que envolve seres humanos está sujeita a riscos para com os envolvidos. O(s) participante(s) que aceitarem participar do projeto em questão pode sofrer algum tipo de exposição. Para que isso não ocorra, o nome do(s) sujeito(s) será preservado, assim, sua identidade. Para que o entrevistado não corra o risco de algum tipo de deslocamento, a escolha do local da entrevista fica a critério do mesmo podendo ser em sua residência, pois, o ambiente pessoal lhe proporcionará maior comodidade e não lhe causará perigo de traslado. Corre-se o risco de sofrer algum tipo de emoção, ou qualquer outro tipo de sentimento ao partilhar experiências já vividas, será por parte da pesquisadora tomado todo cuidado/rigor/ética necessária para minimizar esses eventuais acontecimentos. A qualquer sinal de emoção forte ou mal-estar, que a pesquisadora perceber, imediatamente a entrevista será interrompida, sendo, retomada somente quando estiver restabelecida a saúde ou as condições emocionais ou físicas do entrevistado. Portanto, o ritmo, cansaço, disponibilidade, ou seja, qualquer limite físico ou emocional será respeitado de maneira, podendo ao longo do dialogo ficar a critério do entrevistado marcar outra data para a continuidade das entrevistas, ou, se ele quiser fazer a entrevista várias vezes, ficando a sua disponibilidade até que se sintam bem.



Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



A pesquisadora se dispõe a fazer intervalos, voltar em outros momentos, à entrevista assim, será de acordo com o bem-estar do entrevistado para que não se desgaste ou lhe cause algum tipo de dano. No decorrer vamos sempre solicitar que o entrevistado tenha alguém de referência, para acompanhá-lo de forma que se sinta mais a vontade no decorrer da entrevista. Corre-se ainda o risco de alguma negação quanto à participação nos convites aos entrevistados, assim se houver essa negação será de toda respeitada. Há ainda a possibilidade de durante a entrevista o entrevistado, desistir, mandar parar com a entrevista, pedir a saída da pesquisadora, essas e quaisquer manifestações será de toda respeitada e mantida a devida ética para que não ocorra nenhum tipo de prejuízos ao entrevistado. Durante a realização das entrevistas, a pesquisadora esta ciente da posição enquanto ocupa, procurando estabelecer um padrão de comportamento e seriedade. Assim no desenvolvimento da pesquisa a pesquisadora irá procurar minimizar ou evitar riscos que venham a afetar o entrevistado.

A entrevista terá a duração que o participante resolver “parar”, porém, se precisarmos delimitar um tempo será de 1 hora cada participação. Sua participação terá como benefícios na pesquisa:

-Preservação da memória por possibilitar a apresentação de muitos “personagens” (atores/autores) que não tiveram suas narrativas incluídas na História Oficial, não constando nos livros didáticos, contudo foram fundamentais para constituição da História da Educação de Vilhena RO, história essa ainda desconhecida por muitos cidadãos Vilhenense.

-Assegurar o registro da memória (institucional e coletiva), dando “voz” (aos atores/autores) aqueles que constituíram e escreveram Educação em Vilhena, entre 1960 a 1980;



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



-Descrever a implementação da Escola “Wilson Camargo”, primeiro estabelecimento de ensino cujas práticas educativas atendiam a(s) infância(s) e deixar registros sobre;

-Mapear as práticas educativas destinadas a(s) infância(s) do período delimitado para a pesquisa;

-Identificar a formação (inicial e continuada), forma ingresso e permanência dos/as primeiros docentes no município, notadamente na escola isolada Wilson Camargo;

-Contribuir com a produção científica que subsidiem estudos na área da Educação, notadamente para o município de Vilhena/RO, lócus da pesquisa.

Enfim, será de estimada e valiosa participação, pois, a região necessita da construção de pesquisas como essa para registrar seu momento histórico na História da Educação.

As gravações serão feitas por meio de gravadores eletrônicos, jamais aparecerão revelando sua identidade ou imagem, como princípio ético de um trabalho científico. Apenas será entregue uma cópia da entrevista para o entrevistado, a fim de que suas “memórias” fiquem registradas e guardadas no interior de sua própria família, caso concorde, o CD com a “gravação da voz” será entregue isenta de qualquer custo ou cobrança e será subsidiada pelo pesquisador como forma de agradecimento por sua participação.

Assim, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. E também do Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat conforme citado no início da página.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
RG/ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_