

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE: UM OLHAR PARA A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE RONDONÓPOLIS

HISTORY OF EDUCATION IN MATO GROSSO: A LOOK AT THE HISTORICITY OF PUBLIC EDUCATION IN RONDONÓPOLIS

Merilin Baldan **1**

Rafael Júnior Silva Araújo **2**

Resumo: O artigo tem como temática a história da educação, tendo como objeto de estudo a história da educação pública de Mato Grosso. A questão de pesquisa é: De que modo a história da educação pública de Rondonópolis-MT guarda similitudes e diferenças em relação às escalas regional, nacional e global da história da educação? Estabeleceu, portanto, como objetivo geral a compreensão da história pública de Rondonópolis a partir da literatura especializada. Para tal foi adotada a perspectiva da história cultural, com a pesquisa teórico-bibliográfica. A metodologia adotada contou com a revisão de literatura, realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e literatura especializada da área. Os resultados demonstram que existe ainda muitas lacunas para serem preenchidas em relação a história da educação pública local e apontam para os aspectos da similaridade e diferença regional, nacional e global.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Mato Grosso. Rondonópolis. Colonialidade. Decolonialidade.

Abstract: This article has as its theme the history of education, having as its object of study the history of public education in Mato Grosso. The research question is: How does the history of public education in Rondonópolis have similarities and differences in relation to the regional, national and global scales of the history of education? Therefore, the general objective was to understand the history of public education in Rondonópolis-MT from the specialized literature. To this end, the perspective of cultural history was adopted, with theoretical-bibliographic research. The methodology adopted included a literature review, carried out in the database of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and specialized literature in the area. The results show that there are still many gaps to be filled in relation to the history of local public education and point to aspects of regional, national and global similarity and difference.

Keywords: History of Brazilian Education. Mato Grosso. Rondonópolis. Coloniality. Decoloniality.

-
- 1** Doutora em Educação (UFSCar), Mestre em Educação Escolar (UNESP), Graduada em Pedagogia (UFSCar). Docente no Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1459099126062848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4605-961X>. E-mail: merilin.baldan@ufr.edu.br
 - 2** Graduado em Pedagogia (UFR). Membro do grupo de pesquisa "Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas" (FORTEP-UFR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522667431732616>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4489-5511>. E-mail: faeljunior.silva5@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem como temática a história da educação, tendo como objeto de estudo a história da educação pública de Rondonópolis-MT. A investigação emergiu do reconhecimento da ausência das discussões acerca da história local, no caso, de Rondonópolis-MT, e, também, regional, isto é, mato-grossense, dentro da tendência de uma história nacional e global da educação (Guimarães, 2012; Bittencourt, 2018; Rosa; Bonete, 2018; Adiche, 2019), em especial, no âmbito da história da educação.

Esse aspecto se deve, principalmente, pela compreensão de uma supervalorização da história global sobre as histórias nacionais, via processo de homogeneização e subalternização das identidades a uma identidade supranacional. Esse processo resulta na construção de uma “história única” (Adiche, 2019; Cooper, 2006), em especial, pelo viés euro-americanocêntrico da perspectiva histórica (Guimarães, 2012; Bittencourt, 2018).

A própria história nacional se apresenta subalternizada à história mundial por um lado e, por outro lado, como uma síntese da narrativa estrutural na qual predominam as regiões hegemônicas, isto é, manifesta-se como uma tendência das semelhanças entre as regiões/estados o que são identificadas como hegemônicas(os), que, no caso brasileiro, fica representado pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (Guimarães, 2012; Bittencourt, 2018).

A história regional e local, por sua vez, tem sido marcada pela incompreensão dos seus aspectos históricos e geográficos, políticos, econômicos, sociais, culturais em razão de estarem invisibilizados ou serem vistos como desimportantes em relação às escalas nacionais e globais. É preciso considerar que a história regional e local destaca as diferenças e especificidades dos fatos e acontecimentos referentes a outras esferas (Guimarães, 2018). É, também, o desafio dentro da historiografia para ampliar a produção do conhecimento regional e local; promover as discussões acerca das disputas, dos conflitos e dos processos de tomada de decisões dentro de contextos específicos; de recorrer a fontes e memórias individual e coletiva (Guimarães, 2018; Rosa; Bonete, 2018).

A questão de pesquisa é: De que modo a história da educação pública de Rondonópolis guarda similitudes e diferenças em relação às escalas regional, nacional e global da história da educação?

Estabeleceu-se como objetivo geral a compreensão da história da educação pública de Rondonópolis-MT dentro da historiografia da educação a partir da literatura especializada. Para tal, os objetivos específicos podem ser descritos como: organizar os dados da produção da história da educação pública de Rondonópolis-MT; analisar as suas similaridades e diferenças em relação às tendências presentes na história regional mato-grossense; comparar os resultados com as tendências da história da educação da América Latina.

Ademais, mesmo considerando os processos históricos em suas escalas nacionais, regionais e locais, faz-se necessário atentar-se para a perspectiva histórica com que o pesquisador irá interpretar a escrita da História e contribuir com ela. Pois, como dito anteriormente, a perspectiva da “História oficial” conta a “História dos vencedores”, destacando seus “mitos e heróis”, por meio de um olhar etnocêntrico da História, calcado no imperialismo euro-americanocêntrico e na subalternização da África e da América Latina.

O referencial teórico adotado para a investigação é a história cultural (Certeau, 2012) por ser uma perspectiva interdisciplinar, por compreender a cultura no plural e por articular a micro e a macro história, a estrutura e as relações de poder. É, ainda sob esses pressupostos, que podemos observar as estruturas de opressão (classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, etc.) presentes no sistema educacional, em seus discursos e práticas (Veiga, 2022). Para Cynthia Greive Veiga (2022), fomentar a reflexão da colonialidade, isto é, do sistema de opressão sociorracial na história da educação e na sua historiografia permite “(...) contribuir de modo fundamental para fomentar a farsa da inferioridade que nos solapa” (Veiga, 2022, p. 39) e, principalmente, permitir “(...) rompermos com essa tradição e elaborarmos outros paradigmas para a compreensão dos limites de nossa histórica eurocêntrica” (Veiga, 2022, p. 32).

Ademais, faz-se necessário compreender a história da educação sob uma nova perspectiva, que, ao mesmo tempo, compreenda e se posicione criticamente contra a colonialidade e se (re)

orientar para o respeito à diversidade, isto é, a “cultura no plural”. Destarte, é pertinente se posicionar ética, política, epistemológica e estrategicamente para uma pedagogia decolonial (Walsh, 2017; Mignolo; Vázquez, 2017).

A pesquisa tem abordagem qualitativa e contou com a revisão de literatura, realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e literatura especializada da área, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 1. Quadro das literaturas especializadas selecionadas

Autor(es)	Ano	Título	Tipo de publicação	Instituição
Laci Maria Araújo Alves	1995	História da Educação em Rondonópolis	Livro	EdUFMT
Laci Maria Araújo Alves	1998	Nas trilhas do ensino	Livro	EdUFMT
Nicanor Palhares Sá, Elizabeth Madureira Siqueira e Rosinete Maria dos Reis	2006	Instantes e Memórias na História da Educação	Livro	EdUFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá e Elizabeth Madureira Siqueira	2012	Fontes, pesquisa e escrita da história da educação do centro-oeste	Livro	EdUFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá	2006	De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)	Tese	USP
Elton Castro Rodrigues dos Santos	2012	Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)	Dissertação	UFMT
Maria Teresinha Fin	2012	A apropriação das ideias escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso	Dissertação	UFMT
Marineide de Oliveira da Silva	2012	Escola Rural: Trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)	Dissertação	UFMT
Ana Paula da Silva Xavier	2012	Processo educativos da infância em Cuiabá (1870-1890)	Tese	UFMG
Nileide Souza Dourado	2014	Práticas educativas culturais e escolarização na capitania de Mato Grosso (1748-1822)	Tese	UFMT
Clailton Lira Perin	2015	Escola, colonização e formação da identidade dos colonos: história de Alta Floresta - MT (1976-1982)	Dissertação	UFMT
Luciana Vivência do Carmo de Assis e Silva	2018	Na cadência das águas, no ritmo da política: a escola pública rural no município de Poconé-MT (1930-1945)	Tese	UFMT

Renata Costa	2018	Avigora o corpo, robustecer o cérebro: instrução pública e saúde infantil em Cuiabá na primeira metade do século XX	Tese	UFMT
--------------	------	---	------	------

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A revisão de literatura permitiu não apenas o mapeamento da produção da história da educação mato-grossense, mas também, junto com a busca da literatura especializada, a contextualização do nosso estudo. É a partir deste método e o seu cotejamento com a história nacional e global que passamos a discutir na próxima seção os resultados da nossa pesquisa.

Desenvolvimento, resultados e discussão

Não podemos deixar de mencionar que a história da educação na América Latina é marcada pelos processos de opressão e as marcas da discriminação de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, etc. podem ser visualizados no processo de desigualdade do acesso, da permanência e da qualidade da educação (Veiga, 2017, 2022).

Veiga (2017, 2022) demarca que o projeto colonizador-civilizador teve uma longa duração e provocou impactos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais e construiu identidades a partir de ações, discursos e práticas impregnadas dos sentidos políticos e pedagógicos da civilização, do progresso/desenvolvimento, representado pelos europeus e, portanto, brancos de um lado e, do outro lado, a barbárie, o primitivo/subdesenvolvido, representado pelos não brancos, indígenas, africanos, afro-brasileiros e demais grupos subalternizados. De acordo com a autora, essa polarização explica a relação de poder sustentada durante a colonização e mantida com a colonialidade após os processos de independência/libertação, pois legitimam o colonizador e subalternizam o colonizado.

Segundo Veiga (2022), a colonialidade pode ser entendida na história da educação na América Latina por meio da imposição de uma cultura — no caso, o eurocentrismo. Na visão da autora supracitada, a própria denominação das Américas representa uma disputa política em torno das interpretações dadas ao território e à sua colonização, buscando distinções entre uma América Hispânica, Ibérica e/ou Latina em comparação com a América Anglo-Saxônica e o mundo Europeu.

Para Veiga (2022), a descoberta das Américas mobilizou os processos de narrativa sobre o “outro”, por meio de descrições, fantasias ou narrativas mistas que denotam, em maior ou menor parte, o que a autora denomina como “retórica da falta”, a desumanização do “outro”, e, permitindo assim, a construção de uma contranarrativa de “missão civilizatória”. Esse processo caracteriza, na visão de Veiga (2022), a prática da subalternização, pois compreende, por um lado, o mito da superioridade racial da “Europa Civilizada”, que teria o direito à escravização, à exploração e à opressão sobre o grupo marginalizado, subalternizado e inferiorizado e, por outro lado, o grupo subalternizado, representado pelos não-brancos: indígenas, africanos e afro-brasileiros. Essa prática também vai corroborar com a nova divisão racial do trabalho, conforme Veiga (2022), viabilizando a construção de identidades de quem explora e de quem é explorado.

Não por acaso, a opressão sociorracial, como apontada por Veiga (2022), decorrerá de fenômenos que podem ser corrigidos no “outro”, por exemplo, por meio dos processos educativos; ao par de outros incorrigíveis que estariam na base da raça/etnia. Essa questão, portanto, será o palco das discussões que referendarão os discursos, ações e práticas sistemáticas de base religiosa, jurídica, política e educacional ao longo do tempo para justificar os processos de subalternização.

É de se notar que os processos de aculturação/catequese e de educação empregadas nas colônias durante a colonização tinham como objetivo justamente de docilizar e disciplinar o “outro”. Para tal, utilizaram, ao mesmo tempo, o apagamento das experiências e existência do “outro”, negando suas histórias e culturas, ao mesmo que impunham, por meio da violência (etnocídio e aculturação):

[...] nova língua e religião, bem como outros hábitos, e tomaram seus territórios; contudo não puderam se livrar de suas cores. Assim a organização das nações americanas foi impregnada da busca por artifícios para “melhorar a raça”, branqueando-a, e, assim, inaugurando outro processo de “colonização do corpo” (Veiga, 2022, p. 89).

A esse respeito, Raminelli (2004) aborda a predominância da lógica colonial, eurocêntrica, além da moral cristã que distorceu o sentido dos ritos e mitos indígenas e buscou legitimar a retórica da conquista e da missão civilizatória. Ainda segundo Veiga (2022), há uma diferenciação nos processos de inferiorização e subalternização junto aos povos indígenas e os africanos. Quanto a isso, observa-se o silenciamento sobre os processos educativos indígenas, africanos e afrodescendentes que existiram durante esse período.

É assim que a história da educação no contexto colonial se apresenta advogando que a educação se dá a partir do monopólio da Companhia de Jesus que perdura de 1549 a 1759 (Saviani, 2007; Hilsdorf, 2015; Bittar; Ferreira Junior, 2000). Nesse período, trata-se das ações educativas empregadas pela catequese, destinadas particularmente à aculturação da população indígena; seguida das casas de bê-a-bá e dos colégios jesuítas voltados para a educação dos filhos dos colonos. Essa educação, como sinalizado por Ribeiro (2016), mantém uma tradição ibérica, de uma sociedade patriarcal, com a dominação masculina e, portanto, a educação tornou-se quase uma exclusividade dos homens.

Apesar de incipiente, pode-se encontrar os vestígios da educação feminina ao final do contexto colonial com a instituição dos conventos que abrigavam a educação de mulheres, ora por vocação religiosa ora pelo objetivo de aprisionar mulheres que contrariavam a ordem do patriarca ou encerrada em seus muros pelo poder masculino (Araújo, 2004). Há também algumas discussões em torno das mulheres que transgrediram a ordem e tinham acesso, ainda que limitado, às letras, como Ana Pimental, Beatriz Brites de Albuquerque, Maria Quitéria, imperatriz Leopoldina (Ribeiro, 2016; Del Priore, 2020). O “currículo” voltado para a educação das mulheres direcionava-se para a sua formação religiosa e moral, leitura e escrita com censura em seus conteúdos e prendas domésticas (Ribeiro, 2016), o que as tornava, na visão de viajantes estrangeiros, mulheres despreparadas com raríssimas exceções (Del Priore, 2020).

É importante destacar como os autores apontam para a inexistência de uma pedagogia sexual e/ou uma educação do corpo, que, não por acaso, persiste nos dias atuais (Ribeiro, 2016; Del Priore, 2002). Essa prática promoveu uma “política assimilacionista”, com o objetivo de civilizar por meio da miscigenação entre brancos e índios e/ou brancos e negros, mas, dada a inferiorização e estigmatização desses grupos subalternizados (Del Priore, 2020), promoveu-se o “mito da mulher branca”, com a valorização da branquitude e a “importação” de mulheres brancas da Europa com a finalidade de “melhoramento da raça”, ou seja, para o casamento católico, para reprodução com a fixação do padrão europeu e a manutenção da dominação portuguesa no Brasil (Ribeiro, 2016). Ademais, as mulheres não brancas (indígenas, africanas, mestiças foram colocadas no lugar de subalternidade e sujeitas à cultura do estupro.

Em nosso percurso pela história da educação mato-grossense e rondonopolitana, observamos poucos registros desse período histórico. Dourado (2014) aponta que, no período de 1749 a 1822, a educação é vista com grande relevância para a formação cultural e o desenvolvimento, no entanto, há uma carência no sistema educacional que acompanha a história nacional. Dourado (2014) menciona que a educação não formal ultrapassava as iniciativas formais de educação e que a titulação de professores apresentava outros critérios para além da diplomação.

Veiga (2022) aborda a colonialidade na história da educação latino-americana mesmo após os processos de independência/libertação por meio de uma cultura aceita, isto é, a eurocêntrica. Nesse sentido, apesar da mudança política, a estrutura e a mentalidade permaneceram com a perspectiva etnocêntrica, com a manutenção dos projetos externos e com pouca margem para a introdução da perspectiva crítica e decolonial.

É relevante apontar que desde a chegada da família real, em 1808, muitas transformações ocorreram, dentre elas a criação de instituições importantes como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, a criação de cursos superiores, etc.

A própria formação do Estado-Nação e a criação do Sistema Nacional de Educação são constructos, na perspectiva de Veiga (2017, 2022), sob o olhar etnocêntrico, com uma matriz de pensamento da colonialidade/subalternidade a partir do qual se estabelece a opressão sociorracial, além de gênero, sexualidade, etc., tanto na sociedade quanto na escola. Nesse sentido, Veiga (2022) estabelece que os discursos políticos, científicos e educacionais terão como pressuposto a “estética da falta”, a partir da qual se classifica e hierarquiza os sujeitos, fomentando discursos depreciadores e ações de inferiorização e hierarquização.

Ademais, autores como Veiga (2017, 2022) e Nogueira e Faria Filho (2016) atestam que o sistema educacional e a(s) escola(s) passaram a ser vistos como instrumentos “civilizatórios” da modernidade e da república. Para esses autores, todavia, o pensamento pedagógico era eurocêntrico, com matriz da modernidade-colonialidade e, portanto, com a produção da desigualdade de práticas pedagógicas e oportunidades educacionais. Ademais, as escolas servem de base para a homogeneização da cultura ao mesmo tempo que corrobora com o apagamento da diversidade. Em outras palavras, Veiga (2022, p. 87-88) estabelece que:

De qualquer modo, no tempo linear de construção de um novo futuro esteve o tempo interno da necessidade de passagem da barbárie à civilização, de aprimoramento da raça, seja pela educação, seja pelo branqueamento. Portanto, as representações nacionais, em construção no século XIX, não podem ser analisadas fora das disputas raciais e do esforço em esquecer o passado para dar lugar a um novo futuro, questão que se apresenta para a escrita das histórias nacionais.

A homogeneização da cultura por meio da educação foi utilizada em grande medida como forma de combater a ausência do “sentimento de brasilidade”, que impacta, inclusive, na ideia de identidade (nacional) e cidadania. Para Veiga (2017, p. 164) “[...] O projeto civilizador idealizado na constituição do império não foi revestido de um caráter emancipador ou de progresso, mas de uma permanente reafirmação de uma inferioridade imaginada”.

Ademais, não podemos deixar de mencionar o problema colocado sobre a miscigenação e a circulação das ideias eugênicas. No período colonial, a miscigenação era vista como uma política assimilacionista com o objetivo de “civilizar” e “melhorar” a população brasileira. Não podemos perder de vista que a miscigenação caminhou passo a passo com a violência de gênero e a cultura do estupro, ainda que se possa auferir uma complexidade nas relações sexuais do período (Del Priore, 2020).

No entanto, a “inferioridade imaginada” estava calcada na ideia de ordem, de progresso, de civilização, de desenvolvimento atribuído aos europeus, brancos e cristãos em comparação com as sociedades colonizadas, desordenadas, atrasadas, selvagens, não desenvolvidas que foram justificadas mais pela miscigenação que pela presença maciça da população afro-indígena no processo colonial/colonialidade (Veiga, 2022).

A questão da diversidade étnico-racial é de fundamental importância para pensarmos os aspectos da organização regional e local, haja vista que o território brasileiro abrangia (e abrange) as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. E, apesar das limitações e desafios que o território apresenta no contexto histórico, é importante ressaltar, tal como apontam Rosa e Bonete (2018), a necessidade de superar o “mito do isolamento” de Mato Grosso em relação às outras capitâneas, pois se trata de um aspecto depreciativo e construído por administrativos e viajantes; assim como a necessidade de “demitologizar” (Depaepe, 2013) os feitos “heroicos” dos chamados “pioneiros”.

É fundamental compreender que mesmo ao abordar a história da educação, seja no aspecto nacional seja no aspecto mato-grossense, é impossível constituir uma “história única”. Apesar do direito à educação ser uma prerrogativa da Constituição de 1824, ela não abarcava todos os grupos sociais na educação estatal, uma vez que os grupos afro-indígenas estavam excluídos deste direito. Consequentemente, a história das práticas educativas existentes desses grupos subalternizados e excluídos foram silenciadas na (escrita da) história.

Ademais, a Constituição também pressupunha uma legislação específica para tratar da

educação no Império e, três anos depois, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída em 1827, que tratava da possibilidade de estabelecer escolas para meninos e meninas, abrindo a possibilidade de as mulheres estudarem. Por conseguinte, as escolas normais passaram a ser uma instituição fundamental para a formação de professores no final do século e a instituição de concurso, em especial, como forma de substituir os professores leigos. De acordo com Peres (2010), as escolas normais surgiram de forma bastante efêmera, com uma organização rudimentar e um currículo modesto, como uma complementação à formação primária.

Considerando-se fatores, como a extensão do seu território, na tarefa educativa para o Estado Brasileiro, o governo aprovou o Ato Adicional de 1834 distinguindo as tarefas educativas do governo central e das províncias. Enquanto a responsabilidade do governo central ficou concentrado na regulamentação da educação, dos exames para os ensinos secundários e na criação das Universidades; os governos das províncias ficaram responsáveis pela educação primária por meio das Escolas de Primeiras Letras. Esse aspecto levou a desigualdade da ação educativa no território brasileiro e em muitas distintas experiências (Saviani, 2007; Hilsdorf, 2015; Veiga, 2017; Xavier, 2012; Peres, 2010).

A esse respeito, Nogueira e Faria Filho (2016) ressaltam que o século XIX estava imbuído do mote educacional e o discurso do estado partilhava das ideias modernas, civilizatórias e republicanas. A escola e o discurso dos diferentes agentes colocavam a educação como motor do desenvolvimento, da ordem e do progresso, da reforma dos costumes e do aperfeiçoamento moral, intelectual e técnico da população. Porém, a concreticidade da organização e a garantia de acesso, permanência e qualidade educacional apresentam limites pautados nas desigualdades da classe, da raça/etnia, do gênero e da sexualidade, etc. (Nogueira; Faria Filho, 2016; Veiga, 2017).

No que tange à questão do gênero, a sociedade patriarcal, com dualismo moral em relação à sexualidade feminina e masculina, o controle dos corpos, etc. via na instrução das mulheres de forma bastante ambígua: o risco da perda do controle sobre a mulher ante a emancipação feminina. Del Priore (2020) ressalta que, no século XIX, houve o surgimento de uma diversidade de tipos de leitura voltados para as mulheres, como orações, abecedários morais, novelas, romances, literaturas, obras do direito e da história. Ainda segundo a autora, o acesso à educação primária e às escolas normais ia tornando-se possível, com a presença de professoras estrangeiras e brasileiras, que também se permitiam à escrita política e literária (Del Priore, 2020).

Por um lado, havia o dualismo de uma educação para a formação da classe dirigente, para a qual havia preceptores — a escola oficial da corte e as universidades estrangeiras nas quais podiam dar continuidade a sua formação. A organização da instrução popular, voltada para o atendimento das classes populares, isto é, a população livre, alforriados e escravizados, conforme atestam Nogueira e Faria Filho (2016), tinha pouca direcionalidade do Estado, ficando a cargo, principalmente, dos religiosos, dos filantropos, da indústria e do comércio, da maçonaria e da sociedade civil. Em especial, quanto ao analfabetismo e à abertura de escolas noturnas — com pelo menos dois dias de aula e enfoque para a formação técnica —, é entendida por Nogueira e Faria Filho (2016, p. 21) do seguinte modo:

O apelo à compaixão pelo adulto analfabeto, de certo, mobilizou os cidadãos que, imbuídos do vocabulário da filantropia moderna, investiram na criação de aulas noturnas, derramando as luzes aos desfavorecidos da fortuna, nas mais variadas províncias do país. Ideias como essas permeavam o pensamento da intelectualidade brasileira que se dedicava a alçar o país no rol das nações civilizadas tendo como horizonte o ideário da modernidade europeia e norte-americana. Desse ideário faziam parte o trabalho livre, o progresso industrial e tecnológico, o aperfeiçoamento das instituições, o crescimento e urbanização das cidades e a aquisição de direitos civis e políticos, entre outros.

No que concerne ao Mato Grosso, Xavier (2012) aponta sobre as diferentes relações sociais estabelecidas na região e nas distintas localidades. Para a autora, o território mato-grossense apresenta(va) diferenças ambientais, além da grande diversidade de origem social e étnico-racial, resultando em vivências e experiências muito diversas. O mesmo pode ser dito em relação das

experiências educativas, tal como Xavier (2012) argumenta, no período de 1870 e 1890 é possível encontrar muitos grupos subalternizados sendo negligenciados, apesar de ter encontrado a presença de pessoas negras nas listas escolares dos estabelecimentos de ensino das localidades de Cuiabá.

A esse respeito, os apontamentos de Del Priore (2020) são interessantes porque sinalizam as complexas relações que foram sendo estabelecidas no período, entre escravização, lutas pela libertação e os movimentos abolicionistas com variados espectros políticos e ativistas, incluindo associações e clubes de pessoas negras, mulheres e homens da elite. Contudo, a história colonizada não tem dado visibilidade para a participação política dos grupos subalternizados (indígenas, africanos e afro-brasileiras, mulheres, etc.); assim como tem apresentado as relações de modo estanque.

De acordo com a história oficial, bem como a partir dos apontamentos de Alves (1995, 1998), o início do povoamento do território que será conhecido como Rondonópolis ocorre no final do século XX. Destaca-se que o território era ocupado majoritariamente pelos indígenas Boe Bororo, e que, aos poucos, foram chegando os destacamentos militar de Ponte da Pedra (1875-1890), aventureiros em busca do ouro e dos diamantes dado o ciclo da mineração e, em seguida, com a Comissão de Construção das Linhas Telegráficas, liderada por Marechal Rondon (1907-1909), dando o início ao povoado do “Vale do Rio Vermelho”. Não obstante, quase não se aborda a educação indígena, o etnocídio indígena, o uso da mão de obra africana e afro-brasileira escravizadas, bem como a pouca quantidade de informações sobre a escolarização naquele período.

O período republicano tem apresentado diferentes conjunturas e é na fase mais contemporânea que a colonialidade na História da Educação da América Latina tem sido mobilizada para uma crítica da cultura eurocêntrica, dando maior margem para abordagens críticas e decoloniais, conforme vislumbra Veiga (2022). Destarte, estas abordagens se encontram mais recentemente na História, na Historiografia e na História da Educação brasileira.

A Proclamação da República, em 1889, conforme Veiga (2017), revela a manutenção da estrutura autoritária (mandonismo, coronelismo, clientelismo), a permanência das teorias raciais, eugênicas e higienistas e, portanto, a continuidade dos preconceitos e discriminações a partir dos marcadores sociais da diferença (classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, etc.). A esse respeito, Costa (2018), ao analisar o contexto do Mato Grosso na primeira metade do século XX, sinaliza que as políticas públicas educacionais irão articular educação, saúde e família, em especial, dado os discursos eugenistas e higiênicos, visando ao aprimoramento das condições de bem-estar e vida da população cuiabana.

É possível observar, nos primeiros anos da República, a ausência de um programa/sistema nacional de educação. Questões como o analfabetismo eram vistas como uma “doença social” e refletia parte do “atraso” do Brasil frente às outras nações. Nesse processo, muitos políticos e intelectuais, de diferentes formações, irão tratar a educação como um problema nacional e a buscar soluções, ou em outras palavras, a educação passava a ser vista como uma “missão” (Almeida, 2008, 2011, 2014). De acordo com Veiga (2017), a tônica da discussão vai colocar o governo federal na centralidade do combate ao analfabetismo e a necessidade de formação do “povo brasileiro”.

Na perspectiva de Almeida (2008, 2011, 2014), há, ao mesmo tempo, uma expansão da educação primária e, por conseguinte, das escolas normais, sempre ponderando os aspectos para quem, para quê, como, etc., em especial, quanto à educação e à atuação das mulheres. Essas questões foram permeadas pela negação e liberação da educação das mulheres e a possibilidade de atuação profissional desde que se mantivesse a concepção da mulher a partir do matrimônio, da maternidade e do magistério (Almeida, 2008, 2011, 2014). As demandas da formação de professoras para as escolas de meninos e meninas foi impulsionando a superação de currículos distintos da escola normal masculina e feminina, assim como a co-educação vai impulsionando, lentamente, o acesso ao mesmo currículo, mas não necessariamente às mesmas oportunidades educacionais. Não poderíamos deixar de mencionar que tais questões se fazem presentes na atualidade.

As diversificações do acesso, da permanência e da qualidade da educação geraram (e continuam a gerar) as desigualdades que atingem os grupos subalternizados e a localização dessas populações e instituições (Almeida, 2008, 2011, 2014). Esses fatores podem ser exemplificados com a presença das escolas isoladas, presentes majoritariamente nas áreas rurais e periferias; as

escolas reunidas e/ou agrupadas que estavam localizadas quase sempre nas áreas periféricas das zonas urbanas; e, os grupos escolares, denominados como “templos da civilização” nos centros das cidades. A presença de professores leigos, em particular nas zonas rurais e marginalizadas, contrasta com a de normalistas nos grandes grupos escolares. E, ainda, o método presente nas escolas isoladas e reunidas com classes multisseriadas em contraposição à escola seriada, que constitui a organização dos grupos escolares. Tais distinções atreladas aos recortes dos marcadores sociais da diferença e ao pensamento pedagógico colonialista revelam as desigualdades socioeducacionais, culturais e econômicas presentes na sociedade brasileira.

Em vista disso, as reformas não tardam a chegar na região mato-grossense. A Reforma da Instrução de 1910 visava à uniformização do(s) sistema(s) escolares, padronização dos currículos e práticas pedagógicas, bem como o disciplinamento dos corpos. Essas estratégias de padronização serão desafiadas pelo contexto regional e suas especificidades, levando-se em conta as diferentes instituições educativas que estiveram associadas com a escolarização em Mato Grosso — em maior ou menor grau. De acordo com Sá (2006), o processo de homogeneização cultural, uniformidade no processo de ensino aprendizagem e padronização curricular procurou, por meio dos Grupos Escolares, estabelecer uma reconfiguração da cultura e da organização escolar que teve grande impacto na representação da infância e da escolarização.

Apesar das estratégias de reconfiguração a partir do modelo escolar, Santos (2012) aponta que a reunião das escolas é que permitirá a expansão da escola graduada no território mato-grossense, pelo menos até a primeira metade do Século XX. De acordo com o autor supracitado, essas escolas reunidas representavam um maior custo-benefício para o Estado, uma vez que as demandas do Estado com as áreas rurais, bem como o número da população escolarizável, faziam com que essas escolas se tornassem mais econômicas e eficazes para a expansão educacional.

Nesse mesmo sentido, Silva (2012) e Silva (2018) apontam que o ruralismo pedagógico esteve presente e fez parte das escolas rurais na primeira metade do século XX, sendo estas adaptadas às condições de financiamento, infraestrutura e recursos pedagógicos, além da escassez de professores qualificados e interessados em atuar naquelas localidades. Ademais, mais uma vez, temos a indicação da influência de intelectuais paulistas na educação mato-grossense, posto que Santos (2012) aponta para a participação de Waldomiro Campos.

No caso de Rondonópolis, como aponta Alves (1995, 1998), as reformas da instrução pública de 1910 e de 1927 tiveram o intuito de modernizar o ensino frente às novas demandas econômicas e sociais. Ademais, Alves (1995, 1998) aponta que o ensino domiciliar, pelo menos até 1915, era o mais comum na região rondonopolitana, tendo em vista que houve a tentativa desde a criação/formação do povoado de manter as atividades educativas a partir da transmissão de conteúdos, em especial, com o professor João Caetano, que acompanhou as expedições dos irmãos José Rodrigues e Manuel Conrado. Em 1915, de acordo com a autora, há a nomeação do primeiro professor público para o povoado, junto com a criação de um lugar próprio (escola), advertindo que, apesar da introdução do modelo dos Grupos Escolares em Mato Grosso, no município de Rondonópolis, houve o predomínio das escolas isoladas, mesmo nas áreas urbanas (Alves, 1995, 1998). Isso demonstra a diversidade presente nos locais e na região, do mesmo modo que acompanham as demais escalas geográficas.

Nas décadas de 1920 e 1930, tornou-se vigente a propagação das ideias escolanovistas, que, em circulação no mundo, passaram a ser apropriadas, traduzidas e (re)criadas no território nacional, bem como ganharam diferentes acentos nas regiões e localidades. Nesse sentido, em 1924 cria-se a Associação Brasileira de Educadores (ABE), na qual se reuniam essas intelectualidades, de diferentes espectros políticos e religiosos, para partilhar experiências e buscar soluções para enfrentar os desafios da educação brasileira (Saviani, 2007; Hilsdorf, 2015).

Nesse ínterim, surge a polêmica entre os educadores católicos e os educadores liberais, a partir da qual emerge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Brasileira de 1932, e sua reedição, em 1956, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Brasileira — mais uma vez convocados (Saviani, 2007; Hilsdorf, 2015). É, também, nesse período que se estabelece a Era Vargas (1930-1945), marcada por avanços que tinham como objetivo centralizar novamente a questão nacional, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), as Leis Orgânicas da Educação (1940) e demais reformas que foram operacionalizadas a partir de

então com a intervenção estatal.

Por sua vez, a Reforma da Instrução de 1927, sob a influência das ideias pedagógicas escolanovistas, teve grande impacto na formação de professores e, por conseguinte, nas instituições escolares. Isso ficou demonstrado com a circulação dos diferentes processos de apropriação, tradução e (re)criação das ideias pedagógicas escolanovistas em diferentes países, regiões e localidades.

No caso da educação mato-grossense, as pesquisas em História da Educação demonstram que desde a Reforma de 1874, a incorporação dos princípios da escola nova tornara-se uma forma de aprimorar a prática de ensino, melhorar a organização curricular e promover a formação inicial e continuada de professores por meio das escolas normais (Fin, 2012). Fin (2012) aponta, ainda, que educadores paulistas — a exemplo de Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann — influenciaram a renovação nos processos didáticos e de alfabetização.

Alves (1995, 1998), por sua vez, demonstra que a Reforma de 1927, no Mato Grosso, procurou padronizar o ensino, mas dadas as teorias eugênicas e deterministas, foram estabelecidos critérios para poder haver realização de matrículas nas escolas. Nesse sentido, a autora supramencionada afirma que o acesso à escolaridade no Estado e no Município de Rondonópolis foram destinados a uma parcela minoritária da população. A modernização da educação em Rondonópolis ficou a cargo dos professores, como o caso destacado do Professor Joaquim Murta, o que demonstra, na visão de Alves (1995, 1998), a vulnerabilidade do sistema educacional local, acrescido, ainda, do enfrentamento dos fluxos inconstantes da população, as condições desafiadoras, etc.

Alves (1995, 1998) vai destacar, ainda, que, no período da Era Vargas (1930-1945), o Estado passou pela “marcha do oeste”, fazendo com que houvesse mudanças na demografia, na economia, na cultura, na escolarização. No entanto, a autora adverte que, apesar do volume elevado de recursos do Estado, o investimento em educação continuava baixo — o que referenda a presença maior de escolas rurais, isoladas e reunidas. Isso deu vazão para a continuidade da ação missionária em matéria de educação, que tinha como objetivo mais em promulgar os preceitos da fé e dos princípios do trabalho que necessariamente a alfabetização da população.

A autora aponta, ainda, que nesse período imperava o currículo diferenciado para as mulheres, posto que, para elas, havia o ensino profissionalizante que envolvia costura e datilografia na própria localidade do município, enquanto para os homens apresentava-se a marcenaria a ser cursada na capital, Cuiabá-MT (Alves, 1995, 1998). Para a autora, todavia, a educação representava o instrumento necessário para a ascensão social (Alves, 1995, 1998).

A década de 1960 inaugura-se, na visão de Saviani (2004, 2008), a unificação normativa da escola, em especial, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4024/1961) e o início da abordagem produtivista da escola. É ainda nesse período que a educação de jovens e adultos ganha novo relevo, com a ascensão dos Movimentos de Base e o surgimento de Paulo Freire, além de um movimento popular para uma reforma geral da sociedade.

É nesse contexto que emergiu o golpe militar, em 1964, instaurando a ditadura civil militar que durou por 21 anos (1964-1985). Podemos destacar o impacto que esse período histórico provocou na educação brasileira, tanto na educação básica como no ensino superior. Neste sentido, os movimentos populares foram interrompidos, a exemplo da educação de jovens e adultos para a implantação do MOBREAL, reeditado na década de 1980 para a Educação Infantil, com as mesmas premissas: separação entre quem planeja e quem executa; o uso de mão de obra voluntária, produzindo uma educação barata para uma população pobre (Arce, 2008).

Não poderíamos deixar de mencionar a problemática apontada pela autora quanto ao uso do termo “professor”, no masculino, apesar do uso da mão de obra feminina; a representação das mulheres retoma a visão “essencializada” do trabalho da mulher, isto é, a vinculando ao trato da criança; ainda como parte da visão essencializada da mulher e a desprofissionalização do trabalho na educação, há o uso da linguagem simplificadora; além das representações estereotipadas da criança/infância pobre; e do processo educacional pautado na cotidianidade (Arce, 2008).

De acordo com Saviani (2004, 2008), a educação passou a partilhar, também, da teoria do capital humano, sendo pensada exclusivamente para o desenvolvimento do país, a formação de mão de obra de acordo com a demanda do setor produtivo. Os acordos MEC-USAID utilizados no período reforçam o americanocentrismo que vinha se desenhando desde o período escolanovista, visando à racionalidade, à produtividade e à eficiência (Saviani, 2008).

O Ensino Superior teve grande impacto com a Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), em especial, pela alteração na estrutura dos cursos (departamentalização, semestralização, regime de créditos, etc.), com o objetivo de melhor disciplinar e controlar e, ao mesmo tempo, com a criação dos Cursos de Pós-Graduação, visar o investimento para o impulsionamento da modernização e desenvolvimento tecnológico do país. Por sua vez, a Educação Básica sofreu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5692/1971) com forte apelo ao tecnicismo e à aproximação escola-empresa, além do fortalecimento da privatização da educação (Saviani, 2008).

No contexto educacional de Mato Grosso, Perin (2015) ressalta que as escolas foram vistas como instrumentos para disciplinar os trabalhadores e instrumentalizá-los para o trabalho agrícola a partir do estabelecido da formação técnica em seus currículos. Ademais, a educação também tinha um papel fundamental no processo de “colonização” do estado mato-grossense após o crescimento demográfico resultante das atividades do garimpo.

A escolarização, porém, contou com salas superlotadas e a contratação de professores leigos. Esse movimento é interessante, haja vista que, por um lado, há uma negação e/ou silenciamento das identidades e vozes dos grupos subalternizados, enfraquecendo os processos de identificação afro-indígenas da população. Por outro lado, há um reforço positivo das identidades dos novos colonizadores do sul, particularmente, e sudeste do país, considerados como de maior relevo econômico, político, cultural e educacional no Estado.

Por sua vez, no contexto Rondonopolitano, Alves (1995, 1998) aponta que na década de 1960 houve uma expansão da demanda educacional, resultando na construção de escolas primárias e ginasiais. Na década de 1970, acompanhando a tendência nacional, houve uma ênfase no ensino tecnicista e pragmático, com redução da qualidade de ensino, considerando-se que o objetivo educacional era voltado para a formação da mão de obra.

A partir da redemocratização, tivemos a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada como uma “Constituição Cidadã”, dada a participação dos movimentos populares, bem como a nova edição da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9494/1996). A partir da década de 1990, a lógica e concepções neoliberais adentram o cenário da educação global, nacional, regional e local. Não podemos deixar de notar, porém, que, ao longo dos séculos XX e XXI, muitos debates permaneceram (e permanecem) ainda na pauta educacional: a questão do ensino religioso e educação laica, a relação entre o público e o privado, a permanência dos preconceitos, discriminações e opressões sociorracial (Veiga, 2017).

Considerações finais

Os balanços da produção, dentro do campo da história da educação, revelam menos uma perspectiva da totalidade da história e mais as marcas da sua incompletude e provisoriade (Gondra, 2008).

É nesse sentido que o balanço pretendido nesta pesquisa permite demonstrar algumas similaridades em relação à história da educação em Rondonópolis em comparação com o movimento da educação pública mato-grossense, bem como as suas articulações com a história da educação brasileira e global. Neste ínterim, por um lado, demonstra-se a necessidade de investir na ampliação da compreensão da história da educação pública de Rondonópolis-MT, haja vista que em nossa revisão localizamos apenas os trabalhos de Alves (1995;1998).

É também bastante pertinente o acompanhamento da tendência presente na história da educação da América Latina a presença do pensamento pedagógico colonizado, a tendência de referências estrangeiras, notadamente euro-americano centradas e, ainda, nos intelectuais dos considerados “estados hegemônicos” do que na produção e (re)criação de seus intelectuais e personagens da localidade em que a se dá a concreticidade da educação e das práticas educacionais.

Nessa perspectiva, as reflexões potencializadas por este estudo permitem verificar a necessidade de dar maior vazão as pesquisas que inquiram o pensamento pedagógico colonizado, indagando as opressões marcadas pela diferença de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade; a necessidade de recuperar as memórias coletivas, em especial, dos movimentos de resistência; de se atentar, também, para as outras experiências educativas que não apenas a educação formal e estatal.

Conforme advogam Mignolo e Vázquez (2017), faz-se necessário uma pedagogia decolonial para a compreensão e denúncia da colonialidade, ao mesmo tempo em que tenha um comprometimento com o pensar e fazer decolonial, reorientando o conhecimento para outras formas de saberes, de fazeres e de estar no mundo. É preciso reconhecemos os processos, os sentidos e os significados que a escolarização teve em nossas localidades e suas conexões com as histórias regionais, nacionais e globais.

Referências

- ADICHE, Chimamanda. **Perigo da História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Jane Soares. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação e Linguagem**, v. 11, n. 18, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. PROFESSORAS virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (séculos XIX/XX) . **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 143-156, jun. 2011.
- ALMEIDA, Jane. S. de. Meninos e meninas estudando juntos: os debates sobre as classes mistas nas escolas brasileiras (1890/1930). **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 58 , p.115-123, 2014.
- ALVES, Laci Maria Araújo. **História da educação em Rondonópolis**. Cuiabá: EdUFMT, 1995. p.60.
- ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino** (Educação em Mato Grosso: 1910-1946). Cuiabá: EdUFMT, 1998. p.193.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, Mary del (ORG). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ARCE, Alessandra. O MOBRL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário!. **Caderno Cedex**. V.28, n. 76, 2008.
- BARROS, Aparecida Maria Almeida; HONÓRIO FILHO, Wolney. Fontes, pesquisa e escrita da História da Educação: a experiência de pesquisa institucionalizada no CAC/UFMG. In.: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Fontes, Pesquisa e escrita da História da Educação do centro-Oeste**. 1 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2012. v. 1, p. 205-222.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n.199, 2000.
- BITTENCOURT,Circe. Parte II - Cap. 1 - Conteúdos históricos: como selecionar? In: BITTENCOURT,Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, n. spe, p. 1–15, 2006.
- COSTA, Renata. **Avigorar o corpo, robustecer o cérebro: instrução pública e saúde infantil em Cuiabá: primeira metade do século XX**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Geografia, História e Documentação (IGHD). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1938/1/TESE_2018_Renata%20Costa.pdf Acesso em: 19 ago. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e Guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. 2. ed. SP: Planeta, 2020.

DEPAEPE, Marc. **Educationalization and Appropriation: Selected writings on the History of Modern Educational Systems**. Leuven-Bélgica: Leuven University Press; 2013.

DOURADO, Nileide Souza. **Práticas educativas e escolarização na capitania de Mato Grosso (1748-1822)**. 2014. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/303>. Acesso em: 19 ago. 2023.

FIN, Maria Teresinha. **A apropriação das ideias Escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso (1910-1937)**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/907>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. v. 1.

GONDRA, José Gonçalves. O desconhecimento de si Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina. **Historia de la educación — anuario**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 9, dic. 2008.

GUIMARÃES, Selva. Os estudo da história local e a construção de identidades. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2012.

HILSDORF, Maria L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MIGNOLO, Walter; VAZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (ORG). **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2017.

NEVES, Dimas Santana Souza; SA, Nicanor Palhares. Práticas Pedagógicas na Primeira Metade do Século XX: uma Versão com a História Oral. In.: Nicanor Palhares Sá; Elizabeth Madureira Siqueira; Rosinete Maria dos Reis (Org.). **Instantes e Memórias da História da Educação**. 1 ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. v. 1, p. 261-272. Acesso em: 31 mar. 2023.

NERY, V. S. C.; NERY, C. S. S.; DIAS, A. S. Descolonizar a História da educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, e.217999, 2020.

NOGUEIRA, Vera L.; FARIA FILHO, Luciano M. de; Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX. História – **Revista da FLUP**. Porto, IV Serie, v. 6. 2016.

PEREZ, Tirsia R. A educação brasileira no império. In: **Cadernos de Formação: Formação de Professores, Educação, Cultura e Desenvolvimento**. Volume 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERIN, Clailton Lira. **Escola, colonização e formação da identidade do colono: história e memórias da terra prometida de Alta Floresta - MT (1976-1982)**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/150>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary del (ORG). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres educadas na colônia. *In:* LOPES, Eliane M. T.; FARIAFILHO ., Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ROSA, Renilson R.; BONETE, Wilian Jr. Identidade e Consciência Histórica: possibilidades formativas a partir do ensino de história de Mato Grosso. *In:* SQUINELO, Ana P.; ZARBATTO, Jaqueline. Ensino de História, **Educação Histórica e Linguagens: olhares de docentes do centro-oeste brasileira**. Campo Grande-MS: Life Editora, 2018.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1919-1927)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-103919/pt-br.php>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Cenário Educacional de Mato Grosso (século XIX). *In:* SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Org.). **Instantes e memórias da História da Educação**. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 125-141. Acesso em: 31 mar. 2023.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elisandra de. A evolução das produções do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória. *In:* SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Fontes, Pesquisa e escrita da História da Educação do centro-Oeste**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2012. v. 1, p. 205-222.

SANTOS, Edmar Joaquim dos; SÁ, Nicanor Palhares. Da eugenia à ginástica: do século XIX à reforma educacional de 1910 em Mato Grosso. *In:* SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Org.). **Instantes e memórias da História da Educação**. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 125-141. Acesso em: 31 mar. 2023.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Escola Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/928>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In:* SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis educativa**, v. 9, p. 199-208, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5927>. Acesso 22 out. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista IBERO – Americana de estudo em Educação**, v. 14, p. 901-916, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12445>. Acesso 22 out. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2. ed. 2017.

SILVA, Luciana Vivência do Carmo de Assis e. **Na cadência das águas, no ritmo da política: a escola pública rural no município de Poconé-MT (1930-1945)**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1891>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA, Jucineide Moreira de. **Aspectos econômicos na educação em Rondonópolis nos anos 90**. 1999. 58 f. TCCP - (Especialização em História e Teoria Econômica) — Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 1999.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/908>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 158-181, dez. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora Unesp / SBHE, 2022.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **Processos educativos da infância em Mato Grosso (1870-1890)**. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-92XR4H>. Acesso em: 18 ago. 2023.

WALSH, Catherine (ORG). **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2017.

Recebido em 28 de novembro de 2023
Aceito em 29 de janeiro de 2024