

El cotidiano escolar en la historia de Vilhena-RO durante el proceso de colonización de la Amazonia en el siglo XX

The school life in the history of Vilhena-RO during the process of colonization of the Amazon in the twentieth century

O cotidiano escolar na história de Vilhena-RO durante o processo de colonização da Amazônia no século XX

Helen Arantes Martins*

Josiane Brolo**

Alceu Zoia***

RESUMEN

Este trabajo discute sobre el cotidiano escolar de la Escuela Wilson Camargo, localizada en la región Norte de Brasil, en el municipio de Vilhena, Rondônia, teniendo como delimitación temporal los años 1960 a 1980. Se trata de una investigación historiográfica, cuyo recorte temporal se refiere al proceso inicial de colonización en la región amazónica, ocasionado por las estrategias políticas en Brasil durante la Dictadura Militar, en el siglo XX. Para ello, se analizaron fuentes encontradas en la Escuela investigada, así como fueron entrevistados exalumnos y profesores. Se propone una interpretación de la historia de la educación y de la cultura escolar producida

Traducido y revisado por Simone Martins de Oliveira. E-mail: simoneol09@hotmail.com

* Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: aranteshelen@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6042-4118>

** Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: josiane.brolo@unir.br - <https://orcid.org/0000-0003-3294-3823>

*** Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alceuzoia@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

en el cotidiano de la escuela con vistas a poner en perspectiva histórica las prácticas fabricadas por los sujetos que componían el espacio escolar.

Palabras clave: Historia de la Educación. Cultura Escolar. Prácticas Escolares. Colonización. Amazonia.

ABSTRACT

This paper discusses the daily school of the Wilson Camargo School, located in the northern region of Brazil, in Vilhena, Rondonia, among the years 1960 to 1980 as temporal delimitation. This is historiographical research, whose temporal cut-out refers to the initial process of colonization in the Amazon region, caused by political strategies in Brazil during the Military Dictatorship in the 20th century. For this, sources found in the investigated school were analyzed, as well as former students and teachers were interviewed. It proposes an interpretation of the history of education and school culture produced in the daily life of the school with a view to historicizing the practices manufactured by the subjects who made up the school space.

Keywords: History of Education. School Culture. School Practices. Colonization. Amazon.

RESUMO

Este trabalho discute sobre o cotidiano escolar da Escola Wilson Camargo, localizada na região Norte do Brasil, no município de Vilhena, Rondônia, tendo como delimitação temporal os anos de 1960 a 1980. Trata-se de uma pesquisa historiográfica cujo recorte temporal refere-se ao processo inicial de colonização na região amazônica, ocasionado pelas estratégias políticas no Brasil, durante a Ditadura Militar, no século XX. Para tal, foram analisadas fontes encontradas na Escola investigada, assim como foram entrevistados ex-alunos e professores. Propõe-se uma interpretação da história da educação e da cultura escolar produzida no cotidiano da escola com vistas a historicizar as práticas fabricadas pelos sujeitos que compunham o espaço escolar.

Palavras-chave: História da Educação. Cultura Escolar. Práticas Escolares. Colonização. Amazônia.

Introducción

Este trabajo pretende comprender la cultura escolar a partir de prácticas escolares de la Escuela Wilson Camargo, primera escuela del municipio de Vilhena, Rondônia, en especial las actividades desarrolladas en esta institución en el período de 1960 a 1980 — momento inicial de formación de la ciudad y acentuado proceso de migración en la región.

De este modo, pretendemos adentrar en la “caja negra” de la escuela, como enfatiza Benito (2017), para escribir la historia de cómo esa desarrollaba sus actividades cotidianas en tal momento histórico, destacando los métodos, las costumbres y las prácticas que componían el interior de la institución escolar.

Nos proponemos a reflexionar, desde la investigación histórica, a partir de fuentes como documentos y narrativas de memorias de los sujetos que componían el espacio de

la primera escuela de Vilhena. En ese sentido, son las principales inferencias teóricas que subsidian esa investigación: Certeau (2012), Benito (2017), Julia (2001) y Vidal (2005).

Para la ejecución de la investigación, al principio buscamos fuentes documentales en los archivos de la institución educativa, como fotos, oficios, libros de matrícula, pruebas, documentos legislativos, así como la construcción de narrativas de exprofesores y de exalumnos de la escuela que componían el cotidiano en estudio.

En ese sentido intentamos describir las prácticas que involucraran el espacio educativo constituido en la escuela Wilson Camargo, entendiendo que es a partir de esas prácticas que se teje la vida cotidiana de la escuela (BENITO, 2017), que se hace y abarca las culturas escolares.

La escuela produce elementos culturales que permiten su identificación y diferenciación, a lo que llamamos cultura escolar. Así, comprendemos, con Julia (2001, p. 10), que:

[...] se podría describir la cultura escolar como un conjunto de normas que definen el conocimiento a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). Normas y prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que son llamados a obedecer a esas órdenes y, por lo tanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, a saber, los profesores primarios y los demás profesores.

Para Julia (2001), la cultura escolar está cargada de normas que se van constituyendo en la práctica y, por lo tanto, constituyen los sujetos escolarizados. Vidal (2005) llama la atención sobre la discusión de Julia que, sensibilizado, invita a los historiadores de la educación a cuestionaren sobre las prácticas cotidianas y sobre el funcionamiento interno de la escuela, a partir de todos los vestigios históricos, no sólo privilegiando los documentos oficiales.

Así, se entiende que el trato con las fuentes exige el desempeño de apreciar las sorpresas y las petrificaciones que los archivos pueden provocar. Según Vidal, Julia apunta a la “[...] concepción de cultura escolar como inventiva” (JULIA, 2001 *apud* VIDAL, 2005, p. 25). Vidal (2005) aún externa la necesidad de mirar para las distintas formas de pensar la escuela, los saberes y cómo la escuela se relacionaba y se organizaba en la historia. Con esto, se sugiere la problematización del pensar la educación en la perspectiva de la pluralidad, lugar de encuentros y desencuentros. Espacios donde los sujetos se entrelazan en la formación de quien aprende y de quien enseña.

En esa senda, conectada a mediadores culturales, buscamos comprender el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las prácticas culturales que instituían y ocurrían en el espacio de la primera escuela de Vilhena, em Rondônia, en el período de 1960 a

1980 — momento marcado por los procesos políticos de migración y colonización de la Amazonia en el siglo XX?

La propuesta de investigación se consolida para reinterpretar las prácticas que atraviesan el cotidiano escolar en la historia de una ciudad que se constituía en medio de la selva amazónica; así, organizamos el texto en dos momentos. En la primera parte, abordaremos la cuestión organizacional de la educación en Vilhena/RO, buscando contextualizar el *locus* de la investigación y la delimitación temporal histórica a nivel nacional. Luego discutiremos la construcción de algunas prácticas escolares desarrolladas en el interior de la primera escuela de Vilhena, la Escuela Wilson Camargo.

Para fundamentar el uso de la memoria, señalamos uno de los modos de análisis en Certeau (2012, p. 153) cuando enseña que la memoria no tiene un lugar propio, es un arte que se mueve tranquilamente en un “[...] espacio de no lugar [...]”. Certeau considera que la memoria no es inmóvil; ella se revela en el momento oportuno y la temporalidad se vuelve menos precisa a la coyuntura. La memoria, de acuerdo con el autor, circula como “metamorfoseadora” y no es articuladora. Así, las memorias se van construyendo sin la necesidad de manipulación, y a lo largo de los momentos son tocadas, rememoradas y pueden ser interrumpidas. De este modo, el tiempo no es exterior a ninguno de nosotros, sino que se hace vivo y pulsante cada vez que el tiempo presente toca el pasado (ROHDEN, 2019), cada vez que las memorias se mueven en un “no lugar” (CERTEAU, 2012), de una “[...] *metis* que, aprovechando las ocasiones, no cesa de restaurar, en los lugares donde los poderes se distribuyen, la insólita pertinencia del tiempo” (CERTEAU, 2012, p. 165).

Delante de eso, rememorar permite percibir — en la propia habla de aquel que narra — que las memorias se aprovechan de la ocasión, son modificadas al narrar, se mueven, se desplazan, o sea, ocupan un “no lugar”, como explicado por Certeau (2012). De esa manera, nos vamos acercando a las memorias entrelazadas a la historia, en el tiempo presente, o sea, cuando el pasado toca el tiempo del ahora, no como tal o cual ocurrió determinada acción, como reiterado por Farge (2017). Sin embargo, propensos a producir y provocar una lectura del tiempo — en este caso, de la vida cotidiana escolar de Vilhena-RO en su pasado — reinterpretando de forma inversa y ocupando un espacio móvil del arte de provocar desplazamientos en un no lugar, que brilla en el tiempo (CERTEAU, 2012).

He aquí el desafío de esa investigación que se justifica en la tesitura de la historia de la educación y de los sentidos que transcurren en el cotidiano de las acciones educativas de la escuela en estudio. Quizás no lleguemos a respuestas concluyentes, mientras tanto, las fuentes nos guiarán para proponer un diálogo sobre los cuestionamientos expuestos.

Contextualización del locus de la pesquisa: la ciudad de Vilhena-RO y la organización inicial de la educación

A mediados de 1960, Vilhena era un pueblo que tenía como marco la creciente migración impulsada por la política de integración nacional propuesta desde la década de 1940 por Getúlio Vargas, con la llamada campaña Marcha para Oeste. Con la apertura de la carretera BR-029, la actual BR-364, hubo un mayor incentivo estratégico-político para la ocupación de las tierras en el Norte de Brasil. En ese contexto, las piezas publicitarias fueron uno de los factores predominantes en el acelerado proceso de colonización, no solo de Vilhena, sino también en la creación de otros municipios de Rondônia, pertenecientes a la Amazonia brasileña (BRASIL, 2000).

Según Gomes (2012), las muchas propagandas alimentaban los sueños de la tierra propia, apuntando un camino para mejores condiciones a la crianza de los hijos de los migrantes en Rondônia. Brondizio e Siqueira (1992, p. 187) evidencian que el eslogan utilizado en el período ponía la Amazonia como una “[...] tierra sin gente para gente sin tierra”. Esa propaganda estaba directamente vinculada a un discurso ideológico político de esa época para convencer a las personas de otras regiones del país a migrar hacia la Amazonia. Había estrategias y políticas creadas por el Gobierno del Régimen Militar que fomentaban tal persuasión en el intento de poblar para expandir la economía del País. Sin embargo, como presenta Roquette-Pinto (1996), había diversas etnias de pueblos indígenas que vivían en la región amazónica, o sea, la tierra ya era habitada por los pueblos originarios, lo que no es evidenciado por la Historia Oficial.

En la colonización desenfrenada, los espacios no estaban preparados para recibir un contingente mayor de personas y, consecuentemente, las necesidades sociales comenzaron a tener destaque en las relaciones cotidianas de las familias migrantes. Poco a poco el escenario amazónico se fue transformando en área urbana y, en un proceso violento de ocupación demográfica, lo que era mata y bosque se transformaba en una villa con poca infraestructura de supervivencia e innumerables dificultades.

Debido al gran contingente de familias ya asignadas en Vilhena, en la década de 1960, el Gobierno del entonces Territorio de Rondônia creó — por medio del Decreto n. 353 de 10 de agosto de 1960 — la Escuela Aislada de Vilhena, que fue la primera escuela de la ciudad. Sin embargo, la escuela inició sus trabajos solamente a mediados de 1962 debido a la falta de profesionales para actuar en la docencia (MARTINS, 2017).

En ese contexto, la escuela — según la narrativa de la profesora Bitello (2017) — comenzó a funcionar con muchas precariedades: “Pero, funcionó y funciona hasta hoy”. Cabe destacar que, inicialmente, las actividades escolares también fueron organizadas en la casa de la profesora Noeme Barros Pereira. “La clase antes de llegar a la escuela fue a la casa de una profesora. Era una casa de madera muy rústica y sencilla. Después que vino la creación de la pequeña escuela. Y poco a poco fue quedando grande” (BITELLO, 2017). Posteriormente, el funcionamiento de la escuela se dio en las estructuras de la

Fuerza Aérea Brasileña (FAB) hasta mediados de 1970, bajo la responsabilidad de la misma profesora y mantenida por el Territorio Federal de Rondônia (BRASIL, 2000).

Sabemos que, en Brasil, los espacios más alejados de los grandes centros urbanos en desarrollo enfrentaron muchas problemáticas con relación a procesos educativos entre las décadas de 1960 a 1990 (CAMBI, 1999). A ejemplo de esto, las ciudades de la región, colonizadas en el siglo XX, se constituyeron sin ningún planeamiento material, físico o pedagógico.

De esa manera, se formaba una sociedad que dependía de estructura básica para las familias que pasaron a habitar demográficamente la ciudad de Vilhena y toda la región amazónica. Sin embargo, esto ha tenido consecuencias desastrosas no solo en las políticas de desarrollo social y medioambiental, sino también en la educación. Vale mencionar, aquí, el concepto de Certeau (2012) sobre reinención, una vez que, incluso frente a todas las diversidades y conflictos que los migrantes trabajadores pasaron, éstos reinventaron modos de vivir con los productos que les eran fabricados, de manera a enfrentar las dificultades sociales y, así, reinventar el cotidiano (CERTEAU, 2012).

En este escenario, en el año 1970, la escuela comienza a estructurarse en la región central de la ciudad, espacio de permanencia hasta los días de hoy. La escuela no tenía mucho, e incluso el agua que llegaba hasta la escuela era escasa. El agua venía con la ayuda de un camión que abastecía algunos comercios de la ciudad; lo que quedaba abastecía la caja de agua de la escuela, destinándose para su mantenimiento básico y para saciar la sed de los alumnos. Así, las dificultades estaban relacionadas a las más diversas naturalezas, además de la pedagógica; la de cuño material y humano era también obstáculo que necesitaba ser superado. Sin embargo, toda logística se tornaba difícil pues, la ciudad estaba a aproximadamente 700 kilómetros de la capital Porto Velho, siendo el trayecto no pavimentado, lo que impedía su traslado en época de estación lluviosa.

Sin embargo, para desarrollar las actividades educativas, la estructura física de la escuela estaba organizada conforme la tabla 1 a seguir.

TABLA 1 – ESTRUCTURA FÍSICA Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA WILSON CAMARGO EN 1962

Salas de clases	2
Cocina	1
Baño	1
Despensa	1
Secretaría	1
Bancos de madera	4
Mesas de madera	2
Fichas de matrícula	20
Pizarrones	1
Filtro de barro	1

FUENTE: Martins (2017).

Sin embargo, aún con todas las carencias y dificultades, a partir de las narrativas construidas, es posible percibir que la escuela asumía — en la localidad que se formaba — una respetada posición, y muchos la buscaban para conseguir empleo, para promover festividades, para la atención médica voluntaria, entre otros. La escuela ocupaba un lugar de destaque social entre sus habitantes:

La escuela era el centro de todas las cosas. Todo lo que las familias necesitaban, corrían para la escuela, que era señal de mucho respeto. Los profesores éramos muy respetados. Parecía que la escuela tenía que resolver todas las cosas, la gente se unía e intentaba hacer lo que daba cuenta. Nuestro trabajo tenía cooperación (MASSARONE, 2017).

Se percibe que la escuela era de extrema utilidad social para la comunidad; había una atmósfera de reciprocidad entre la sociedad que se formaba y los funcionarios de la escuela. La institución no solo ejercía el oficio institucional y formativo de la comunidad, sino que también atendía las necesidades personales de la comunidad a través de la cooperación. De acuerdo con las contribuciones de Brasil (2000, p. 113):

[...] los primeros años de enseñanza estaban destinados a la preocupación de alfabetizar a los alumnos. La enseñanza se limitaba a las instrucciones de nivel primario, que funcionaban en el estilo multisectorial, debido al número reducido de estudiantes, la falta de recursos humanos y materiales. La pequeña escuela, sin embargo, supo suplir y cumplir sus funciones sociales en aquel momento inicial.

En el año 1966, con el número considerable de niños, el espacio físico de la escuela se hizo pequeño y los responsables de la escuela junto al Departamento de Educación del Territorio de Rondônia alquilaron una casa al lado de donde funcionaba la escuela para el cuidado de los niños y adolescentes de la región. La escuela era una casita simple, de madera, piso, con mesas y carteras hechas de tablas largas que servían de apoyo para los días de clase.

En el año 1974, con la Ordenanza n. 096/SEC de 4 de junio, instituyó la 5ª serie de la enseñanza de 1º grado — pasando a tener una atención de la enseñanza de 1º grado. Sobre ese hecho, citamos la siguiente mención de una de las narrativas:

Sólo había hasta cuarto año en la escuela; cuando los niños lo terminaban no había nada más que hacer. Reuní a la gente de la escuela y les dije que abriríamos el quinto año y que sería la maestra de matemáticas. Como yo tenía habilidad con números fui a ser la profesora. Los profesores hacían todo, limpiaban las salas, arreglaban la merienda cuando había. Marisa Castiel era la representante de la educación y se quedaba en Porto Velho; ella me llamaba y yo atendía a su pedido que era llevar las fichas de los alumnos. Cada mes tomaba el “Búfalo” que era el avión del ejército, y cada mes dejaba mi lugar y decía: ¡Este lugar es de nuestra directora! Yo traía de vuelta algunos pocos materiales que ellos daban. Yo llenaba las cajas, y volvía en autobús. ¡Una tortura! (BITELLO, 2017).

En el testimonio de la exmaestra podemos percibir que la iniciativa de ampliar las atenciones de enseñanza había partido de los propios profesores, que percibían la necesidad de la educación institucionalizada para la sociedad. Al final del cuarto año, los niños no tenían más actividades en la escuela, y muchos partían al campo con la función de ayudar a sus padres en las plantaciones y en el cuidado de los animales, o muchas veces dar continuidad al trabajo del padre en la siembra de la tierra.

La lucha de los profesores por concretar la continuidad de la enseñanza estaba en la posibilidad de garantizar a los niños y adolescentes la permanencia en la escuela y la continuación de los aprendizajes; una manera de permanecer empleados, una vez que la ciudad estaba en crecimiento y el trabajo generaba otros tipos de ingresos para la contribución familiar. En ese escenario, en un espacio que tenía todo por hacer, los profesores no midieron esfuerzos para unirse y superar la negligencia del Estado que garantizó las posibilidades para el proceso de colonización. Sin embargo, dejó la educación a la merced, y esa solo se quedó en los anuncios que prometían escuela a los hijos de los que se aventuraron a dejar su tierra de origen y emigraron para también habitar la Amazonia.

En lo que respecta a la organización temporal escolar, ésta establecía una carga horaria que debía alcanzar 180 días lectivos y 720 horas totales de clases impartidas, con un calendario que determinaba el inicio de las clases en febrero y el término en noviembre. Las clases solo se daban en los días festivos nacionales y estatales y los domingos. Los sábados se contaban como días escolares en los que los profesores se reunían para hacer los planes de clases, ruedas de conversación sobre las clases y limpieza en la escuela. Las vacaciones estaban de acuerdo con el calendario escolar anunciado por la Secretaría de Educación del Territorio de la época. Los calendarios escolares eran modificados conforme las instrucciones públicas o cualquier alteración advenida de la secretaría del Territorio de Rondônia.

Sin embargo, la escuela sufrió una segunda alteración de su nombre el 6 de octubre de 1977 con el Parecer de n. 033/CTE/1977, pasando a llamarse Escuela Territorial de 1º y 2º grados Wilson Camargo y, en el año 1993, con el Decreto n. 5956, pasó a ser la Escuela Estatal de 1º y 2º grados Wilson Camargo. En el año 1996, el 11 de diciembre, con la Resolución n. 074/CEE/RO, se cambió nuevamente la denominación de la escuela a Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo.

La estructura de la escuela fue siendo poco a poco organizada, así como la comunidad local, acompañando los cambios en el tiempo y el espacio social. La adaptación de los profesores y alumnos se construía de acuerdo con la realidad cotidiana de la sociedad que se formaba, como si estuviera visible “[...] todo el polvo y sudor de la ciudad” (CERTEAU, 2012, p. 71).

Por lo tanto, pensar en la implementación de la educación es pensar también en el proceso de colonización, pues estos procesos están intrínsecos al movimiento político nacional en boga en el siglo XX. En ese sentido, podemos decir que la educación era

una herramienta de atracción y fijación de los migrantes que se cambiaban a la ciudad que se constituía.

Memoria de las prácticas escolares: “era a modo de madre”

Este subtítulo hace alusión a algunos testimonios analizados en la investigación. “El modo de madre” es oriundo de las composiciones que profesoras y alumnos tejían sobre el hecho de no haber una metodología con rigor académico en la ejecución de las clases; las prácticas eran constituidas en la relación cotidiana con los alumnos, de modo intuitivo, acogedor, maternal.

En el testimonio de Spagnollo (2017), destacamos: “Los profesores eran muy buenos, cada uno tenía su método. ¡Bueno! Creo que no era método, si?! Era intuición, era una manera para de hacer las cosas. ¡Era manera de madre!”

En ese escenario, cuando inferimos sobre un “modo de madre”, un trabajo hecho por “intuición”, entendemos que es interesante puntualizar que los saberes y las prácticas que fueron fabricados presentan la formación docente atravesada por las particularidades familiares/personales, por el trayecto religioso, cuestiones emocionales que van juntándose y constituyendo el hacer docente que se materializa en el profesor y en el cotidiano del aula. Sin embargo, esos saberes experienciales, aunque también válidos, necesitan ser vistos más allá de la buena voluntad de los profesores, pero también, a las negligencias del Estado en lo que concierne a la educación, a la formación docente en aquella ocasión. No había acompañamiento pedagógico, formación para la docencia, lo que se configuraba como un verdadero abandono educacional ya que había la promesa de la educación. Sin embargo, en realidad esa era instrumento de atracción de los migrantes, ya que en la práctica no había condiciones mínimas de apoyar una educación pública de calidad.

Con todo, también destacamos la narrativa de una profesora que presenta resquicios de algunos apuntes en momentos formativos de la profesión, lo que no anula la crítica tejida al Estado:

Todos los sábados hacíamos nuestra planificación, lo que, con el tiempo, fue acabando. Cuando Francisco Canceliero pasó a supervisor del municipio comenzaron nuevamente las reuniones; él reunía al personal para hacer los planes. Dejó la semilla plantada, luego las supervisoras continuaron con los planes. Nadie entraba en el aula sin la planificación, y cada uno buscaba lo que encontraba de mejor (MASSARONE, 2017).

Ante esto, se percibe que un modelo educativo intuitivo y sin direccionamientos pedagógicos comunes se configuraba en el interior del aula, donde cada profesor actuaba como pensaba que era el mejor para determinado momento. Es posible la lectura de los fragmentos extraídos de las narrativas que construimos a partir de las memorias, que

los profesores elaboraban las clases con el poco de recurso que les eran ofrecidos y con las experiencias diarias que cada uno enfrentaba en aquel cotidiano. Como recordó: “Al principio no teníamos nada, la gente enseñaba lo que creía necesario enseñar” (BITELLO, 2017). De este modo, la intuición era el camino conductor para las prácticas escolares; en la lectura cotidiana, surgían algunos contratiempos y necesidades que no eran superados por los poderes públicos, sino por los propios profesores y habitantes de la comunidad vilhenense.

Quando llegué a la escuela Wilson Camargo la profesora Bitello y la profesora Dora ya formaban parte del cuadro de profesores; ellas son muy antiguas allá. Debo mucho a las profesoras porque ellas me enseñaban mucho, yo no tenía experiencia de nada, no sabía nada y ellas me conducían en todo. La profesora Elvira también es una gran amiga y, hoy, es mi comadre. Como yo no sabía ni elaborar un plan de clase ella hacía su plan y dejaba dentro de un cajón para mí; las actividades que ella daba para sus alumnos yo las daba para los míos. Ella siempre me daba los materiales. No tengo cómo agradecer lo que ellas me enseñaron (GONÇALVES, 2017).

Las experiencias de la vida profesional eran tejidas diariamente, evidenciando que no existía un modelo pedagógico específico a ser seguido. Frente a las tramas compuestas de esa organización de la enseñanza, podemos decir que son las representaciones de la cultura las que dan sentido a un período de la historia vivida por los sujetos. Siendo así, la negligencia, el desamparo, las limitaciones y tantos otros elementos que se sumaban a la no actuación del Estado demostraron un conflicto en el cotidiano escolar: la supervivencia de la escuela.

Quando los profesores manipulaban y creaban sus propios materiales didácticos, no dejaban de legitimar los dispositivos del gobierno o la representación del sistema educativo. Sin embargo, lo que había de diferente en esa acción la manera era la forma como esos instrumentos institucionales eran producidos en el aula. “[...] Al principio yo también hacía los libros, cortaba periódicos y pegaba en la hoja blanca. Yo decía que era nuestro libro de aprender, pasaba para los alumnos copiar y hacer lecturas” (BITELLO, 2017). A pesar de la falta de material didáctico las clases no eran interrumpidas, los profesores creaban, inventaban materiales con lo que disponían; sin embargo, no siempre conseguían sustentar las necesidades. Según lo presentado por una exalumna de la escuela:

Las informaciones eran muy lentas para nosotros; la gente tenía mucha dificultad con eso. Por ejemplo, el “Jornal Nacional” en la década de 1970 la gente solo iba a ver después de una semana que ya había ocurrido el hecho, eso para quien pudiera tener una televisión. Los libros eran muy difíciles de adquirir. Recuerdo que esa profesora Vilma había conseguido una colección de aquellos de la colección Oro, y nos quedamos muy felices. La profesora comenzó a pedir los

libros que la gente quería; pagábamos y tardaban en llegar; llegaban después de unos dos meses. Me gustan mucho los libros, tanto que, hoy, tengo mi biblioteca en mi comercio. Fue esa profesora que me animó a leer, ella no conseguía llegar a mí. Ella llegó con un libro y me cautivó con las historias y yo tomé confianza en ella ¡con el libro! (VEIT, 2017).

Nuevamente Certeau (2012) se hace importante en ese estudio en lo que se refiere a la invención del cotidiano y a como nos apropiamos y reinventamos a partir de los productos que nos son ofrecidos. Los pocos materiales que poseían los profesores eran utilizados como fuente y recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las maestras narran que alrededor de la década de 1970, comenzaron a llegar muchas revistas, muchos cómics, crayones, tijeras y los trabajos comenzaron a ganar formas y colores diferentes de los años anteriores; transformaban utensilios en materiales pedagógicos, hacían lo que Certeau (2012) llama de *bricoleur* en la invención y reinención del cotidiano: “[...] para Certeau el *bricoleur* es la propia manifestación de la astucia humana, que escapa a la regla, que se aprovecha de cualquier elemento para hacer surgir sus artes cotidianas” (CERTEAU, 2012 *apud* ROHDEN, 2019, p. 161).

Bitencourt (2017) considera el proceso de formación como un recorrido de vida, en que el sujeto toma de las experiencias cotidianas para construir una conciencia de transformación que se forma y se deconstruye al mismo tiempo, habiendo una interacción de conocimiento. Considerando esos apuntes, es entonces posible percibir en las memorias de las profesoras la validez de los medios, de los instrumentos en que se apoyaban para enseñar, trabajar con elementos de la realidad dada y vivida, buscando los recursos que tenían para ofrecer y enseñar para que los resultados mínimamente sucedieran. Sin embargo, entendemos que a pesar del esfuerzo individual y colectivo, en el ejercicio de la docencia, no bastan solo los saberes de la experiencia, de la práctica; sin embargo, en la historia de la educación nacional, percibimos que la preocupación mayor siempre se volvió de modo efectivo hacia intereses sociales, económicos de la clase más rica, para perpetuar el poder de los que lo sostiene. Eso no impide el juego entre el débil y el fuerte, de las tácticas contra las estrategias, pues, las fugas del hombre ordinario componen y legitiman las artes de hacer con aquello que le son ofrecidos por un lugar de la orden, de poder (CERTEAU, 2012).

Sin embargo, las prácticas escolares, de acuerdo con las narrativas, se pautaban en acciones severas y ríspidas; muchas veces causaban miedo y temor en los alumnos. Gran parte de los niños experimentaba dificultades en el proceso, existía un fuerte cobro con relación a la escritura, la lectura y los cálculos. Las pruebas eran siempre aplicadas al final de cada bimestre, siendo el cuadro de días lectivos divididos en cuatro bimestres. Las pruebas eran de carácter oral y de escritura con preguntas sobre los contenidos aplicados en el aula, mientras que la prueba oral era un texto seleccionado por la profesora. Quien “tomaba la lección” era siempre la directora, persona responsable por todas las actividades desarrolladas en la escuela. El texto inquirido del niño-alumno era

cortado y pegado en un pequeño pedazo de cartulina. Aún, el niño que fuese a pasar por el proceso de evaluación podía llevar el texto para casa y entrenar la lectura. De los fragmentos de las narrativas construidas, destacamos:

Las apostillas no venían separadas, era una sola con las disciplinas de Portugués, Matemáticas, Ciencias y venía una página separando los contenidos. Creo que era la economía de papel. La gente elaboraba la prueba escrita y oral. Las pruebas orales eran una tortura, los niños que tenían mucha vergüenza siempre eran dejados, por último. Porque los niños salían muy tensos (MASSARONE, 2017). Las peores pruebas eran la de lectura oral, con toda certeza. ¡Yo hasta hacía pis en los pantalones! Me acuerdo como si fuera hoy. ¡Era aterrador! (SPAGNOLLO, 2017).

No hacíamos lo que queríamos, hacíamos lo que nos decían. El cobro era bien firme, no había ninguna psicología, pasaba lo que tenía que pasar y la gente tenía que aprender, era obligación de la profesora enseñar y nuestra de aprender. Ella atraía mucha atención, nuestra escuela era nuestra segunda casa, uno pasaba 4 horas en la escuela. Aprendíamos artes, aprendíamos a leer, escribir y las cuatro operaciones. Teníamos que saber la tabla y la letra tenía que ser muy bonita. Teníamos mucha prueba oral, el profesor llamaba al día que él quería, era la famosa prueba sorpresa; había vez que avisaban a que entrenáramos para la prueba oral. A quién no conseguía, era dada otra oportunidad a la semana siguiente; ese tenía que sentarse a frente; no había esa cosa de que el niño iba a quedarse traumatizado, eso no existía (VEIT, 2017).

Además, en fuentes históricas encontradas, entendemos cómo se institucionalizaban tales cobros narrados. Seleccionamos un boletín escolar de la época para ilustrar cómo se describían las habilidades que los alumnos debían alcanzar en el curso del proceso de aprendizaje. Para tal, presentamos en la Figura 1 el boletín utilizado hasta el final de la década de 1960 a fin de demostrar cómo era el proceso de evaluación de la escuela Wilson Camargo así como los criterios de clasificación, que correspondían a: O - Ótimo, MB - Muy Bueno, B - Bueno, R - Regular y S - Sufrible, estando ese último concepto relacionado a la reprobación del alumno.

FIGURA 1 – BOLETÍN DE LA ESCUELA WILSON CAMARGO - DÉCADA DE 1960

ATENCIÓNES E HÁBITOS DE TRABALHO	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	1960
E aseado 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										
Frequenta 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										

O conceito do aluno quanto à frequência e aos hábitos de trabalho obedecerá ao seguinte critério:

O - Ótimo
B - Bom
R - Regular
S - Sofrível

DOMÍNIO DAS ÁREAS DO PROGRAMA		Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	1960
COMUNICAÇÃO EXPRESSA	Redação				B			B	B	B	B
	Letura				MB			B	MB	MB	MB
	Ortografia				MB			B	MB	MB	MB
	Aspectos Gramaticais				B			B	MB	B	B
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	Intolação às ciências			R			B	R	R	R
		Conceituação			R			B	R	R	R
		Cálculos			R			B	R	R	R
	Problemas			R			B	R	R	R	
Integração Social					B			B	MB	B	B
Faltas											
A Classificação mensal relativa aos diferentes aspectos das áreas do programa obedece ao seguinte critério: de 0 a 49 (I) Insuficiente de 50 a 69 (R) Regular de 70 a 89 (B) Bom de 90 a 100 (MB) Muito Bom		Assinatura do Responsável									
Rubrica do Professor		<i>Vilhelmina</i> <i>Vilhelmina</i> <i>Vilhelmina</i> <i>Vilhelmina</i>									

No próximo ano o aluno cursará a 4ª série.
O aluno fará recuperação de *Aprovada*

Así, para que los alumnos obtuvieran los conceptos presentados tenían que dominar las áreas del programa que era estructurado de la siguiente forma y división curricular:

TABLA 2 – DOMINIO DE LAS ÁREAS DEL PROGRAMA DE 1º A 5º AÑO DE LA PRIMARIA

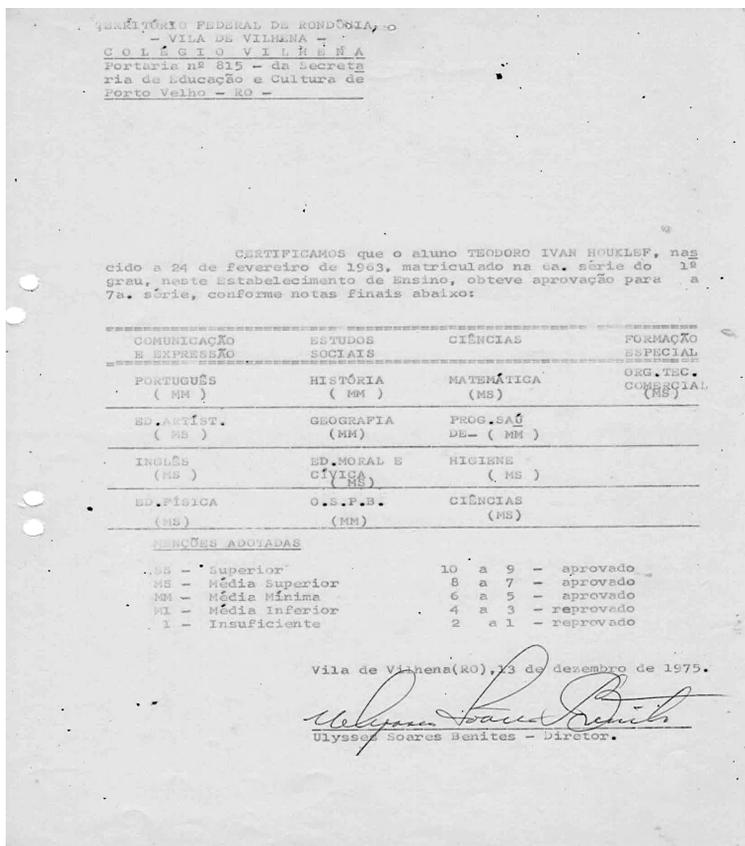
Disciplina	
Grande Área	Evaluación y desarrollo
Comunicación y expresión	Escritura
	Lectura
	Ortografía
	Aspectos Gramaticales
Ciencias	Iniciación a las Ciencias
Matemática	Conceptualización
	Cálculos
	Problemas
Integración Social	

FONTE: Martins, 2017.

Las actitudes y los hábitos de trabajo también eran requisitos evaluativos. Los estudiantes necesitaban desarrollar sus habilidades en la interacción social con los demás compañeros de clase. En ese sentido, los niños tenían que aprender y reproducir en sus hábitos las siguientes actitudes: ser aseado y cuidadoso con la apariencia; tener buenas actitudes; mostrar interés en el trabajo; imprimir orden y limpieza a los trabajos; tener cuidado con el material; hacer buen uso del tiempo; tomar en serio las tareas; asistir a la escuela con asiduidad; obedecer a los horarios; atender las órdenes con presteza; respetar a las autoridades; cooperar con los colegas; relacionarse bien con los otros. Se percibe aún que la división de las disciplinas se concentraba principalmente en la gramática y en los cálculos; así, la primera necesidad que la comunidad estudiantil tendría que alcanzar era la formación básica y los principios fundamentales de lectura y escritura, para que pudiera satisfacer la demanda del mercado.

En la Figura 2, podemos observar cómo se organizaba el sistema de evaluación de las disciplinas. Ese boletín forma parte del recorrido histórico de uno de los alumnos de la escuela Wilson Camargo; su función en la escuela era certificar la aprobación y conceder la autorización para cursar el año siguiente del proceso educativo.

FIGURA 2 – BOLETÍN DE LA ESCOLA WILSON CAMARGO - DÉCADA DE 1970



FUENTE: Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo, 2016.

Tal boletín era usado en las evaluaciones de 6º a 8º año de primaria en la década de 1970 de la escuela investigada. Al analizarlo, podemos percibir que las “menciones adoptadas” en cuanto criterio de evaluación corresponden hasta dos letras del alfabeto que se relacionan a un valor numérico. Eran doce disciplinas obligatorias y una formación especial. La disciplina de formación especial podría ser elegida de acuerdo con las que se ofrecían en el período de matrícula siendo: Organización Técnica Comercial, Técnicas Agrícolas y Organización Técnica Industrial.

Cabe, aquí, movilizar nuestra reflexión a fin de percibir que el cotidiano escolar, las prácticas y el currículo no son campos separados de la tesitura de los saberes. Goodson (2019, p. 33), afirma que, entre las décadas de 1970 y 1980, los servicios públicos eran

colocados en gran escala en manos de los servidores. La escuela, como uno de esos sectores que ofrece el servicio público, era dejada bajo la responsabilidad de profesores y educadores para que “[...] iniciaran y promovieran el cambio necesario”. Además, la “[...] buena voluntad educativa y el sentido de propósito y pasión [...]” (GOODSON, 2019, p. 33) eran asumidos por los profesores como un trabajo que se extendía a los lazos familiares.

Aún en ese período en pantalla de que trata esa investigación, percibimos moldes curriculares que se abren para dialogar con los elementos externos, por ejemplo, a las exigencias para la mano de obra de trabajo. En la Figura 1 (uno) se aprecia que los criterios de evaluación son denominados “Actitudes y Hábitos de Trabajo” siendo los ítems puntuados en la formación técnica del trabajo. En la Figura 2, la enseñanza todavía se vuelve al trabajo, con los términos “Organización y Técnicas Comerciales” o “Formación Especial” para atender las necesidades del mercado exigidas por los discursos fundamentalistas de la propuesta político-económica del Régimen Militar, sobre el poder de la cual el país se encontraba.

De este modo, el carácter tecnicista de la enseñanza se confundía con las características de los principios higienistas, los valores morales y cívicos, buscando formar para la obediencia, para la devoción cívica y, en especial, para la mano de obra trabajadora.

Sin embargo, los vestigios tejidos en esa investigación demuestran culturalmente las relaciones educacionales entrelazadas a la organización de una sociedad marcada por las acciones político-económicas que se deseaba instaurar y mantener para contribución de un proyecto mayor, en ese caso, el fortalecimiento de las estrategias de un gobierno dictatorial que, incluso en su panóptico (FOUCAULT, 2002), habría que lidiar con las tácticas sutiles de los héroes sin nombre (CERTEAU, 2012). Eso porque la historia contada es la de los héroes gloriosos, aquellos a los que la Historia Oficial nombra como valientes, imponentes, comúnmente ligados a un lugar de poder y no a la historia de los “extras, de la multitud de héroes cuantificados que pierden nombres y caras convirtiéndose en el lenguaje móvil de cálculos y racionalidades que no pertenecen a nadie” (CERTEAU, 2012, p. 57-58).

Consideraciones finales

Buscamos a partir de esa investigación historiográfica revisar la historia de la educación de Vilhena, Rondônia, en el período de 1960 a 1980 del siglo XX, de modo a analizar la cultura escolar a partir de sus prácticas del cotidiano. Se trata de una historia de la educación que se entrelaza a la formación de una ciudad en el proceso de colonización y migración acentuada en la Amazonia durante el Gobierno Militar.

La investigación nos muestra que la escuela nace concomitantemente a la construcción de la ciudad, con la organización social del municipio. Sin embargo, hay

una negligencia por parte del Estado en fundar y gestionar el proceso educativo, dejando ese sin estructura y sin acompañamiento necesario a un buen funcionamiento. Además de eso, los modos de enseñar se mezclaban con la formación de sí mismo (BRAGANÇA, 2009), materializando la enseñanza a partir solamente de las experiencias personales y de la buena voluntad de las profesoras de la época.

Sin embargo, la investigación historiográfica sobre la cultura del cotidiano escolar se ocupa en traer al día a día del espacio escolar a un aspecto analítico; así siendo, Michel de Certeau (2012) explica que la cultura del cotidiano se presenta como un espacio rico en significados y acciones, ya que en él se confrontan aspectos políticos, sociales, económicos y religiosos, es decir, todo un campo de producción simbólica humana. En ese sentido, el cotidiano está intrínseco a la dinámica de las transformaciones socioculturales a lo largo del tiempo. Ante esto, “[...] el cotidiano no es un espacio separado de la vida, donde se actúa mecánicamente sin ningún significado o influencia. Se trata de un espacio, así como el político o económico, lleno de significados sociales que hace y rehace el vivir humano” (FREIRE, 2008, p. 7).

En ese contexto de significantes y significados, se entiende que el cotidiano de la escuela se revela como productor de una cultura propia, con sus normas, sujetos, materiales, métodos, prácticas que atraviesan el tiempo, que llamamos cultura escolar y que, como enfatizado por Faria Filho (2007, p. 195), sería:

[...] la forma como en una situación histórica concreta y particular son articuladas y representadas, por los sujetos escolares, las dimensiones espacios temporales del fenómeno educativo escolar, los conocimientos, las sensibilidades y los valores a transmitir y la materialidad y los métodos escolares.

Las experiencias del cotidiano tejidas a lo largo de este trabajo, desvelan una historia no mencionada en las obras oficiales. Así, buscamos evidenciar esa historiografía legitimando el espacio escolar al diferenciarlo de otros espacios sociales.

Pensar la historia de la educación a partir del cotidiano es fomentar los presupuestos de la Nueva Historia Cultural, la cual se aleja de las historias construidas y fundamentadas solamente en documentos oficiales producidos por aquellos que ocupan un lugar de poder. Consecuentemente, se aproxima para decir los detalles de una historia donde: “[...] algo esencial se juega en esta historicidad cotidiana, indisociable de la existencia de los sujetos que son los actores y autores de operaciones coyunturales” (CERTEAU, 2012, p. 82).

Los vestigios de los materiales producidos en el cotidiano de la escuela provocaron un movimiento esencial en la composición de esa investigación y en la apreciación del modelo de organización de enseñanza investigado. Las memorias de las profesoras y de los alumnos marcaron la necesidad de potenciar la intensidad de las prácticas y de los saberes producidos en el interior de la escuela, revelando aún la trama de las memorias que recrean escenas del pasado de modo inverso en el presente (CERTEAU, 1982).

Los testimonios analizados como fuente oral nos posibilitaron la lectura del pasado, y en ese sesgo, entendemos, que “[...] solamente así podemos comprender que un recuerdo sea al mismo tiempo reconocida y reconstruida” (HALBWACHS, 2015, p. 39) y que están articuladas en torno a los acontecimientos tanto individuales como colectivos.

No llegamos a las respuestas finales o concluyentes, todavía hay muchos vestigios en la historia de la educación de Vilhena a ser estudiados, analizados, merecedores de la mirada minuciosa y analítica de los historiadores de la educación, para que, entonces, se amplíen las posibilidades de contribuir a los estudios de la cultura escolar, de modo a inferir sobre los “[...] enfrentamientos cotidianos, las estrategias y acciones de los actores educacionales, el intrincado y difícil movimiento de apropiación de las prescripciones para la enseñanza en el ámbito de estas prácticas” (SOUZA, 2008, p. 280).

REFERENCIAS

BENITO, Agustín Escolano. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução: Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

BITELLO, Eli. Depoimento [Entrevista realizada por Helen Arantes Martins]. *Entrevista para a pesquisa sobre a História da Educação em Vilhena*. [Mídia de gravação: gravador digital]. Vilhena, 03 fev. 2017.

BITENCOURT, Lóriège Pessoa. *Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos*. Curitiba: CRV, 2017.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL, Pedro. *Vilhena conta sua História*. Vilhena: Gráfica Delta, 2000.

BRASIL. Território Federal de Rondônia. *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: Arquivo Setorial da Educação do Estado de Rondônia, 1960.

BRASIL. Território Federal de Rondônia. *Portaria nº 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: Arquivo Setorial da Educação do Estado de Rondônia, 1977.

BRASIL. Estado de Rondônia. *Decreto nº 5.956, 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: Arquivo Setorial do Estado de Rondônia, 1993.

BRASIL. Território Federal de Rondônia. *Portaria nº 074, de 11 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a alteração no nome da escola, passando Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo. Disponível: Arquivo Setorial da Educação do Estado de Rondônia, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias e memórias de professores. *RevistAleph*, n. 12, p. 37 -41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/revistaleph/article/view/38933>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRONDIZIO, Eduardo Sonnewend; SIQUEIRA, Andrea Dalledone. O habitante esquecido: Caboclo no contexto amazônico. *São Paulo em Perspectiva*, v. 6, n. 1-2, p. 187-192, 1992.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-236.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FREIRE, Diego José Fernandes. Um olhar sobre os estudos históricos do cotidiano. *História e-História*, v. 15, p. 1-12, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivo. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GOMES, Emmanoel. *História e Geografia de Rondônia*. Vilhena: Express Ltda., 2012.

GONÇALVES, Maria. Depoimento [Entrevista realizada por Helen Arantes Martins]. *Entrevista para a pesquisa sobre a História da Educação em Vilhena*. [Mídia de gravação: gravador digital]. Vilhena, 20 jan. 2017.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2015.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO WILSON CAMARGO. *Boletim da Escola Wilson Camargo na década de 1960*. 1 fotografia color., tamanho original 14,71 cm x 9,6 cm, 2016.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO WILSON CAMARGO. *Boletim da Escola Wilson Camargo na década de 1970*. 1 fotografia color., tamanho original 9,7 cm x 9,5 cm, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto Histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARTINS, Helen Arantes. *Os modos de lembrar e contar: memórias de uma escola no Município de Vilhena/RO (1960-1980)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

MASSARONE, Angela Maria. Depoimento [Entrevista realizada por Helen Arantes Martins]. *Entrevista para a pesquisa sobre a História da Educação em Vilhena*. [Mídia de gravação: gravador digital]. Vilhena, 19 jan. 2017.

ROHDEN, Josiane Brolo. *A reinvenção da escola: histórias, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop/MT (1973-1979)*. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

ROHDEN, Josiane Brolo. *Memórias Crianceiras e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Rondônia*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPAGNOLLO, João Ricardo. Depoimento [Entrevista realizada por Helen Arantes Martins]. *Entrevista para a pesquisa sobre a História da Educação em Vilhena*. [Mídia de gravação: gravador digital]. Vilhena, 18 jan. 2017.

VEIT, Rosa. Depoimento [Entrevista realizada por Helen Arantes Martins]. *Entrevista para a pesquisa sobre a História da Educação em Vilhena*. [Mídia de gravação: gravador digital]. Vilhena, 10 mar. 2017.

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.

Texto recibido el 14/04/2022

Texto aprobado el 10/07/2023