

**TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA**

**HISTÓRIA E UNIVERSIDADE:**

a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato  
Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)

DOURADOS - 2016

**TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA**

**HISTÓRIA E UNIVERSIDADE:**

a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/ FCH/ UFGD).

Orientador: Prof. Dr. Eudes Fernando Leite.

Área de Concentração: História, Região e Identidades.

DOURADOS - 2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

B465h	<p>BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. História e universidade : a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990). / Tiago Alinor Hoissa Benfica. – Dourados, MS : UFGD, 2016. f. 377</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Eudes Fernando Leite Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Ensino Superior. 2. Estudos Sociais. 3. História Regional. I. Título.</p> <p>CDD – 378.81</p>
-------	--

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

**TIAGO ALINOR HOISSA BENFICA**

**HISTÓRIA E UNIVERSIDADE:**

a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)

TESE APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/FCH/UFGD

\_\_\_\_\_ EM \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente e orientador:**

Eudes Fernando Leite (Dr. História/UFGD) \_\_\_\_\_

**1º Examinador:**

Paulo Roberto Cimó Queiroz (Dr. História/UFGD) \_\_\_\_\_

**2º Examinador:**

Diogo da Silva Roiz (Dr. História/UFGD/UEMS) \_\_\_\_\_

**3º Examinador:**

Ademir Gebara (Dr. História/UFGD) \_\_\_\_\_

**4º Examinador:**

Marieta de Moraes Ferreira (Dra. História/UFRJ) \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

O trabalho, ao exercer uma atividade sobre o objeto, também causa efeito naquele que o executa.

Em todas as fases da pesquisa, a tese foi agraciada com as dicas do orientador Eudes Fernando Leite, sempre disposto à vida intelectual. O professor Cláudio Alves de Vasconcelos, quando pró-Reitor da UFGD, facilitou o acesso ao Arquivo Institucional. Ainda na UFGD, qualquer historiador atento que se dirija a Dourados há de ir ao Centro de Documentação Regional. Esse “laboratório”, há mais de dez anos, é dirigido pelo zeloso professor Paulo Roberto Cimó Queiroz.

As visitas para as pesquisas nos antigos Centros Pedagógicos foram articuladas a partir do contato proporcionado pelos professores de Dourados. Aliás, Dourados tornou-se o centro nervoso do campo histórico sul-mato-grossense com a criação do mestrado em História, no ano de 1999.

Certamente que as amizades com os professores do curso de História da UFGD favoreceram a pesquisa e proporcionaram um primeiro “mergulho” na temática. O professor Osvaldo Zorzato sugeriu dicas de leitura, como a da tese *Universidade e política*, de autoria de Nedina Stein, cedida pelo Professor, que havia sido membro suplente da banca de doutoramento de Nedina. Esta foi a principal obra sobre a história da UEMT/UFMS encontrada até o findar desta pesquisa.

O professor José Carlos Ziliani intermediou os contatos com o professor Edvaldo Correa Sotana, que gentilmente abriu as portas da BPRAM e também de sua república.

Em Três Lagoas, o professor Vitor Wagner Neto de Oliveira deu grande contribuição ao facilitar o acesso a uma sala que era o depósito dos arquivos do CPTL. O professor Vitor era também o responsável pelo Núcleo de Documentação do CPTL, militante político íntegro e acolhedor.

A ajuda recebida em Corumbá revelou-se a mais especial. Lá, o contato estabelecido foi com o professor Divino Marcos de Sena, que localizou o acervo institucional do CPAN e mobilizou uma força-tarefa para permitir acesso à documentação que se encontrava em prateleiras de madeiras, muitas já tombadas, apoiando-se uma nas outras.

Em Cuiabá, houve o vital apoio da colega Vanda Silva, então funcionária do Arquivo Público de Mato Grosso, acolhendo muito bem Eudes e eu no Arquivo, e que me lembrou da

importância do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, onde fui recebido por funcionários entusiasmados.

O trabalho contou com a ajuda de inúmeras pessoas, que deram informações para localizar fontes, pessoas e até mesmo abrigo. Muitos nomes foram esquecidos, e diversas pessoas foram, de uma forma ou de outra, incomodadas nessa trajetória.

A ajuda dos professores personagens da UEMT/UFMS, que concederam entrevistas, enriquecendo este trabalho, foi primordial para a pesquisa. Muitas vezes, não foram apenas informantes, foram coorientadores!

Como é de praxe, deve-se agradecer à CAPES pela bolsa de doutorado, e também por outras bolsas que beneficiaram minha trajetória de formação acadêmica, o que permitiu o surgimento do *homo academicus studiosus*, ou melhor, do estudante profissional, que, apesar dos valores das bolsas serem insuficientes, oferece condições bastante diferentes daquelas investigadas neste trabalho.

Agradeço à professora Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira, pelo apreço e demonstração de interesse em revisar este trabalho.

Às famílias Hoissa e Benfica, pelo apoio proporcionado.

A todas as pessoas citadas, direta ou indiretamente, que me ajudaram, expresso minha gratidão!

## RESUMO

A tese objetiva investigar o surgimento do campo histórico acadêmico na região de Mato Grosso que hoje compreende o estado de Mato Grosso do Sul, a partir da implantação dos cursos de História e de Estudos Sociais, no contexto da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Campo Grande e unidades em Corumbá, Três Lagoas, Dourados, Aquidauana. O recorte cronológico da pesquisa privilegiou a década de 1970, em período anterior à divisão do estado de Mato Grosso, ocorrida em 1977. Tal momento é marcado por reformas políticas modernizadoras na estrutura do sistema educacional e, em Mato Grosso, pela implementação de um sistema universitário que resultou na criação de duas universidades: a UEMT e a UFMT. A tese inicia-se com um capítulo dedicado ao campo histórico em âmbito nacional, com especial atenção à alteração da estrutura do sistema educacional, focando aspectos da “modernização conservadora” empreendida pelo governo militar: a promoção e dinamização da estrutura econômica sem alterar a estrutura social. O segundo capítulo dedica-se à história do ensino superior em Mato Grosso para compreender o contexto da criação da UEMT e a implementação dos Centros Pedagógicos, a partir de políticas iniciadas no governo de Pedro Pedrossian. O terceiro capítulo analisa as estratégias empreendidas para a manutenção e expansão do campo histórico sul-mato-grossense; discute o papel desempenhado pelas licenciaturas curtas em Estudos Sociais; representações sobre a docência no ensino superior; desafios para o ensino da história, cujos esforços resultaram na formação de um campo de pesquisa: a história regional, impulsionada pelas necessidades do ensino e pela vontade de se entender a realidade social. O quarto capítulo aprofunda a análise, destacando as disposições resultantes da sensibilidade dos professores para o desenvolvimento de projetos intelectuais e as estratégias para exercerem poder institucional, possibilitadas pelo crescimento da influência dos agentes do campo histórico na Instituição, fruto do reconhecimento intelectual creditado pelos investimentos na pesquisa histórica. A tese conclui que o lugar reservado ao campo histórico é limitado em relação ao papel que ocupam os cursos de licenciatura, e amplia-se à medida que se inserem demandas para o conhecimento histórico, assim como para o da própria memória. Defende-se que o campo se estruturou para atuar em duas frentes: o da reprodução do campo (formação de profissionais) e o da produção no campo (a pesquisa histórica) atento às suas condições institucionais no campo universitário. As fontes utilizadas concentram-se em três tipos: bibliografia do e sobre o período estudado; documentos da rotina administrativa da UEMT/UFMS; entrevistas com professores que lecionaram nas Universidades.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Estudos Sociais. História Regional.

## ABSTRACT

This thesis aims to investigate the rise of history as an academic field in the Mato Grosso region, today the state of Mato Grosso do Sul, which began with the development of the undergraduate courses of History and of Social Sciences, within the context of the creation of the Mato Grosso Federal University, which has its main campus in Campo Grande and other campuses in Corumbá, Três Lagoas, Dourados and Aquidauana. The research focuses on the time frame of the 1970s, a period prior to the Mato Grosso state division, which happened in 1977. This moment is highlighted because of a series of policies which brought modernizing reforms to the structure of the educational system and, in Mato Grosso, for the creation of a university system which generated two universities: Mato Grosso State University (UEMT) and Mato Grosso Federal University (UFMT). The thesis begins with a chapter on the historical field from a national perspective, shedding light on the changes to the structure of the educational system and focusing on the features of 'conservative modernization' developed by the military government: which sought to promote and stimulate the economic structure without making changes to the social structure. The second chapter is on the history of undergraduate teaching in Mato Grosso, aiming to comprehend the context for the creation of the UEMT and the development of the Pedagogical Centers, based on the policies implemented by Pedro Pedrossian's govern. The third chapter analyzes the strategies used to maintain and expand the historical field in Mato Grosso do Sul. This chapter also discusses the role played by short teaching degrees in Social Sciences, representations of teaching at undergraduate school, challenges to the teaching of history, and efforts which lead to the creation of a research field: the regional history, driven by the needs of teaching, and the will to comprehend the social reality. The fourth chapter deepens the analysis, highlighting the dispositions resulting from the staff's sensibility to the development of intellectual projects and strategies to exercise institutional power, which were made available by the rise in influence of agents for the historical field within the Institution, thanks to the intellectual recognition brought by investment in historical research. The thesis concludes that the boundaries of the space reserved for the historical field is affected by the role of teaching degrees, enlarging as demands for historical knowledge, as well as gaps in collective memory, arise. The thesis defends that the field was structured to act on two fronts: reproduction of the field (instruction of other professionals) and production in the field (historical research) in relation to its institutional condition within the university field. The sources were of three kinds: literature of and about the period; documents relating to the administrative routine of the UEMT/UFMS; and interviews with former professors.

**Key-words:** Higher education. Social Studies. Regional History.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tentativas de implantação do ensino superior em Mato Grosso (iniciativas interrompidas).....	74
Tabela 2: Instituições de Ensino Superior no estado de Mato Grosso.....	90
Tabela 3: Grade Curricular do curso de História do CPC para o reconhecimento em 1973...142	
Tabela 4: Grade curricular do curso de História do CPL – Turma 1970.....	158
Tabela 5: Grade curricular do Curso de História do CPL – Turma 1976.....	159
Tabela 6: Estrutura curricular dos cursos de Estudos Sociais e Complementação em História do CPA - 1972.....	186
Tabela 7: Data de reconhecimento dos cursos de História e Estudos Sociais pelo CFE.....	241
Tabela 8: Titulação acadêmica dos professores que exerceram atividades na UEMT/UFMS, cujos trabalhos situam-se ou tangenciam a área de História.....	344

## LISTA DE IMAGENS

Ilustração 1: Festa dos calouros da primeira turma da FFOMT.....	77
Ilustração 2: Diploma de Burro (trote) oferecido aos calouros da FFOMT em 1964.....	78
Ilustração 3: Rascunho do projeto do prédio do ICBCG.....	80
Ilustração 4: Mapa do estado de Mato Grosso com as unidades da UEMT em 1977.....	129
Ilustração 5: Linha do tempo com a data de ativação dos cursos de História e Estudos Sociais que pertenceram à UEMT.....	130
Ilustração 6: Autoridades presentes na inauguração do ISPC.....	138
Ilustração 7: Imagem aérea de Corumbá e do CPC.....	140
Ilustração 8: Porcentagem dos egressos dos cursos do ISPC/CPC (1968-1974).....	147
Ilustração 9: Imagem da placa de inauguração do CPL.....	152
Ilustração 10: Vista aérea do CPL.....	152
Ilustração 11: Vista da entrada do CPL.....	153
Ilustração 12: Diploma de Burro (trote) oferecido aos calouros do CPL em 1970.....	157
Ilustração 13: Fotografia da inauguração do CPD.....	165
Ilustração 14: Professores e alunos no anfiteatro do CPD.....	165
Ilustração 15: Autoridades na inauguração do CPA.....	182
Ilustração 16: Capa da revista Dimensão (1977).....	231
Ilustração 17: Capa da revista Textos (1976).....	231
Ilustração 18: Capa da revista Pantaneira (1976).....	232
Ilustração 19: Capa da revista Veredas (1976).....	232

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANPUH** – Associação Nacional de História
- APMT** – Arquivo Público de Mato Grosso (Cuiabá)
- APUH** – Associação dos Professores Universitários de História
- ARENA** – Aliança Renovadora Nacional
- BPRAM** – Base de Pesquisas Históricas e Culturais das Bacias dos Rios Aquidauana e Miranda (CPAq/UFMS)
- CADES** – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
- CAPES** – Campanha/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDR** – Centro de Documentação Regional (UFGD)
- CEE-MT** – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (Cuiabá)
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CERA** – Centro de Educação Rural de Aquidauana
- CEUA** – Centro Universitário de Aquidauana
- CEUC** – Centro Universitário de Corumbá
- CEUD** – Centro Universitário de Dourados
- CEUL** – Centro Universitário de Três Lagoas
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CPA** – Centro Pedagógico de Aquidauana
- CPAN** – Câmpus do Pantanal (Corumbá/UFMS)
- CPAQ** – Câmpus de Aquidauana (Aquidauana/UFMS)
- CPC** – Centro Pedagógico de Corumbá
- CPD** – Centro Pedagógico de Dourados
- CPDO** – Câmpus de Dourados
- CPL** – Centro Pedagógico de Três Lagoas
- CPR** – Centro Pedagógico de Rondonópolis
- CPTL** – Câmpus de Três Lagoas (Três Lagoas/UFMS)
- CUR** – Centro Universitário de Rondonópolis
- DRE** – Delegacia Regional de Ensino
- DSI** – Divisão de Segurança e Informações
- DSO** – Departamento de Estudos Sociais

**EMC** – Educação Moral e Cívica

**EPB** – Estudos de Problemas Brasileiros

**ES** – Estudos Sociais

**FADAFI** – Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (Campo Grande)

**FFCL** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

**FFOMT** – Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (Campo Grande)

**FNF** – Faculdade Nacional de Filosofia

**FUCMT** – Faculdades Católicas Unidas de Mato Grosso (Campo Grande)

**GTRU** – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

**ICBCG** – Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

**ICLC** – Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá

**ICHLT** – Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IESC** – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

**IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

**IHGMT** – Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso

**IHMT** – Instituto Histórico de Mato Grosso

**IHGMS** – Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul

**IPM** – Inquérito Policial Militar

**ISEB** – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

**ISPC** – Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura & Ministério da Educação

**OSP** – Organização Social e Política Brasileira

**PARU** – Programa de Avaliação da Reforma Universitária (UFMT)

**PC** – Partido Comunista

**PCB** – Partido Comunista Brasileiro

**PSD** – Partido Social Democrático

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**SBPH** – Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica

**SIMTED** – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação –

**SEV** – Serviço de Ensino Vocacional

**UB** – Universidade do Brasil

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande)

**UDN** – União Democrata Nacional

**UDF** – Universidade do Distrito Federal

**UEMT** – Universidade Estadual de Mato Grosso

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**USP** – Universidade de São Paulo

## Sumário

LISTA DE TABELAS.....	7
LISTA DE IMAGENS.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	29
O CAMPO HISTÓRICO NAS REFORMAS DO REGIME MILITAR.....	29
1.1. O contexto das reformas dos sistemas de ensino.....	40
1.2. Estudos Sociais: trajetórias e polêmicas.....	52
CAPÍTULO II.....	70
O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ANTIGO MATO GROSSO.....	70
2.1. A Universidade e as redes de poder.....	90
2.2. Os Centros Pedagógicos da UEMT: local institucional do campo histórico.....	126
2.2.1. ISPC/CPC/CEUC/CPAN.....	136
2.2.2. ICHLT/CPL/CEUL/CPTL.....	151
2.2.3. CPD/CEUD/CPDO/UFGD.....	164
2.2.4. CPA/CEUA/CPAQ.....	181
2.3. Um pouco do cotidiano dos professores do CPA/CEUA: dos “pioneiros” ao curso de História.....	199
CAPÍTULO III.....	220
PROFISSIONALIZAÇÃO DA HISTÓRIA.....	220
3.1. Afirmação dos agentes: revolver o campo.....	225
3.2. Estudos Sociais: ameaça e proteção do campo histórico.....	242
3.2.1. Licenciaturas curtas parceladas de Estudos Sociais: memórias.....	260
3.3. A história, a ciência, a identidade.....	265
3.4. Problemas do ensino e estratégias de enfrentamento.....	279
CAPÍTULO IV.....	302
AGENTES DO CAMPO HISTÓRICO: a institucionalização da história acadêmica.....	302
4.1. Condições para o deslocamento de docentes.....	304
4.2. Fixação na Instituição e os movimentos de reconhecimento do campo.....	309
4.3. Chamamentos da memória.....	318
4.4. Semear o campo.....	329

4.5. Colheitas da História.....	343
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	356
BIBLIOGRAFIA E FONTES.....	364
A) Bibliografia.....	364
B) Fontes Escritas.....	374
C) Fontes Orais.....	375
D) Fontes Sonoras.....	376
E) Instituições Visitadas para a Pesquisa.....	377

## INTRODUÇÃO

Em nosso país, o pesquisador da área de história é, na maioria das vezes, professor. Nessa profissão, não é apenas o elemento financeiro que sustenta o empenho docente. Existe um emaranhado de crenças, vontades, modos de viver, desejos pela verdade e pelo seu exercício – poder – que sustentam tal profissional, visto pela sociedade, durante muito tempo, como um vocacionado, e, por isso, como um abnegado. Em certos tipos espirituosos, a docência invade a esfera pessoal do ser profissional e esses passam a ser reconhecidos como intelectuais, às vezes, militantes.

A temática escolhida para a tese “institucionalização do campo histórico” levou em conta a possibilidade de se dar continuidade a investigações sobre a docência. Ela foi sugerida pelo professor orientador, Eudes Fernando Leite, que tinha como expectativa o desenvolvimento de questões centradas na historiografia sul-mato-grossense. De certa forma, haveria continuidade da pesquisa de mestrado, cujo objeto é a figura do professor de História e o contexto da docência em história na escola básica. No doutorado, haveria a possibilidade de se investigar o professor do ensino superior, o formador de formadores, a “autoridade” da história.

Para que a ideia do projeto se tornasse viável, foi de vital importância a contribuição do professor Eudes, que forneceu os primeiros materiais e sugestões de pesquisa para que o projeto fosse pensado, assim como articulou e participou ativamente da primeira entrevista com o professor Valmir Batista Corrêa. Contribuição também importante foram os conselhos e *causos* contados pelo professor Osvaldo Zorzato, a “voz da experiência” do curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) até 2015, quando ele se aposentou.

A entrevista fundamental para a idealização do projeto foi realizada na residência do professor Valmir Corrêa, intermediada pelo professor Eudes. Durante a entrevista, a professora Lúcia Salsa Corrêa, esposa de Valmir, aproximou-se para ouvir a conversa e dela começou a participar; a partir de então, a professora dominou a cena. Uma entrevista, geralmente, feita a “quatro mãos”, acabou por se configurar entre dois informantes e dois pesquisadores. Cedo se notou o como a docência pode invadir até o relacionamento conjugal, ainda mais quando o esposo e a esposa foram colegas de trabalho, inclusive no mesmo curso, durante décadas.



A coleta das fontes foi efetuada a partir de pesquisa nos arquivos institucionais das unidades da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), antiga UEMT (Universidade Estadual de Mato Grosso), e da UFGD (unidade da UFMS até 2005); e de realização de entrevistas orais com professores que trabalharam durante a institucionalização dos cursos de História e Estudos Sociais na extinta UEMT. Mas, o que fazer primeiro, não foi sistematicamente planejado. A primeira tentativa de entrevista para a tese, em 2013, foi com o professor Cláudio Alves de Vasconcelos. O professor Vasconcelos, conhecedor do método, percebendo que o pesquisador entendia bem pouco do objeto, sugeriu que se interrompesse a entrevista e que se centrassem as atenções nas fontes de pesquisa existentes no Arquivo Institucional da UFGD. Isso foi feito, de modo obediente, o que resultou em um aprendizado aparentemente óbvio: para uma entrevista satisfatória, o conhecimento de, pelo menos, parte da história favorece a formulação de boas questões e o aprofundamento das impressões particulares. Desse modo, as fontes documentais foram essenciais para estimular a imaginação acerca do contexto vivenciado pelos agentes do campo histórico e favoreceram a elaboração dos roteiros para as entrevistas.

Ainda em fevereiro de 2013, houve sugestão para que o projeto de pesquisa fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD. A Universidade recomendava que todas as pesquisas que envolvessem a participação de seres humanos (vivos) deveriam passar pelo crivo do Comitê, embora essa prática não fosse seguida por muitos professores da Faculdade de Ciências Humanas, exceto por professores do curso de Psicologia. A experiência foi frustrante, embora tenha proporcionado reflexões sobre a natureza do termo “instituição”.

Para esse empreendimento, foi necessário o preenchimento de formulários exigidos pela *Plataforma Brasil*. Com a ajuda do secretário do Comitê de ética, ex-colega de graduação, Felipe de Almeida Borges, foram cumpridas as exigências dos campos do formulário. Nesse momento criavam-se expectativas quanto aos benefícios positivos que o estímulo da memória poderia proporcionar aos participantes, como também com relação à possível ansiedade que alguns assuntos poder-lhes-iam causar, em termos negativos. O projeto, por meio do Parecer Consubstanciado n. 321.201, não foi aprovado, recebendo a seguinte justificativa:

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** A pesquisa está bem justificada, e o seu procedimento condiz com o objetivo da pesquisa. No

entanto, a controvérsia com relação à divulgação dos nomes dos autores das falas não está resolvida. (...)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Não aprovado, pois contraria o que prega a Res CNS 466/2012. Em parecer anterior o CEP indicou tentativamente a possibilidade de uma argumentação do pesquisador no sentido de garantir o cuidado com os efeitos que a publicação identificada possa representar para o indivíduo ou sua coletividade. No entanto, em "Resposta ao Recurso" (documento anexado ao protocolo), o pesquisador mostra que a não identificação dos autores prejudica os propósitos da pesquisa. O CEP reconhece o mérito do estudo, mas está impedido de aprovar procedimento que contradiga a legislação vigente.

**Situação do Parecer:** Não Aprovado.

O fato de o Comitê de Ética da UFGD ter reprovado o projeto, por discordar da necessidade de divulgação dos nomes dos entrevistados, mesmo que ela estivesse condicionada ao livre consentimento dessas pessoas, fez com que a Instituição mostrasse seu aparelho limitador. Ao justificar a impropriedade de uma metodologia, tendo em vista as normas do Conselho Nacional de Saúde, o Comitê desconsiderou práticas da metodologia para a obtenção de fontes orais consagradas, há algumas décadas, no Brasil. Naquele momento, o Comitê de Ética não pôde reconhecer que o rigor metodológico na pesquisa histórica é demonstrado, sobretudo, na escrita, e não exclusivamente durante a coleta de informações. Mas, é claro, a pesquisa deveria ser realizada, uma vez que já havia sido aprovada pelos professores que compuseram a banca de seleção dos candidatos ao Programa de Pós-Graduação em História da UFGD.

A coleta das principais fontes documentais foi realizada no Centro de Documentação Regional e no Arquivo Institucional da UFGD (Dourados); na Base de Pesquisas Históricas e Culturais das Bacias dos Rios Aquidauana e Miranda do CPAQ/UFMS (Aquidauana); no Núcleo de Documentação Regional e no depósito de arquivos do CPTL/UFMS (Três Lagoas); e no depósito de arquivos do CPAN/UFMS (Corumbá). No momento da pesquisa, Em Três Lagoas e Corumbá não havia arquivos institucionais, mas, sim, depósitos de caixas e papéis desorganizados; quando muito, as caixas arquivos estavam grafadas com a data referente à documentação. Quanto aos centros de documentação, as Universidades Federais em Dourados, Três Lagoas e Aquidauana os possuíam e ofereciam boas condições de pesquisa. Em Cuiabá foi realizado levantamento de fontes no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, órgão com rico material para a pesquisa em história da educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

De modo geral, as condições dos arquivos institucionais das unidades da UFMS não favoreciam a atividade de pesquisa, o que mostrava, por sua vez, a despreocupação da Instituição com a própria memória, em que faz eco o ditado popular: “em casa de ferreiro o espeto é de pau” – apesar de não ter sido realizada pesquisa na sede da UFMS. A exceção, é claro, são os centros de documentação, administrados por professores de História, “laboratórios” para a pesquisa histórica. Nos depósitos de arquivos em Três Lagoas e Corumbá, mesmo com a utilização de luvas e máscaras, as más condições de higiene dos locais que abrigavam os documentos cobriam um preço à saúde do pesquisador. Já a UFGD possuía algo mais parecido com um arquivo institucional, e um centro de documentação bem estruturado.

No que diz respeito às entrevistas, não houve, em Dourados, dificuldade em se localizar professores para as que concedessem, uma vez que a maioria dos ex-docentes do curso de História residia no município e tinha contato com a Universidade; além disso, tais docentes mantinham entre si círculos de sociabilidade. Percebeu-se que Dourados era a única localidade onde existiam os “guardiões” da memória do curso de História. Por isso, grande parte das fontes foi obtida em Dourados: seis professores residentes no município foram entrevistados.

Nas demais unidades da UFMS, contempladas com os primeiros cursos que abrigaram o campo histórico, houve dificuldade para se localizar os professores. Os docentes de Corumbá, que lecionaram no curso de História até meados da década de 1980, mudaram-se para Campo Grande ou para outras cidades; alguns, na época da pesquisa, eram falecidos. Em Campo Grande foram entrevistados três professores que lecionaram em Corumbá. Em Aquidauana, dois professores foram entrevistados em um primeiro momento, além da comerciante Jandira Trindade, irmã da primeira diretora do Centro Pedagógico de Aquidauana, Dóris Mendes Trindade. Posteriormente, foi entrevistada a professora Joana Neves. Em Três Lagoas, dois professores que lecionaram na década de 1970, no curso de História, e um professor do curso de Pedagogia foram entrevistados.

Há que ressaltar que, no primeiro esforço de organizar as fontes, começava ficar mais evidente que a pesquisa iria se debruçar muito mais acerca de aspectos institucionais do que acerca de questões da historiografia. Entretanto, o trabalho apresenta informações relevantes para futuras análises historiográficas, ao contemplar o estudo do local social que proporcionou a emergência do campo histórico em Mato Grosso do Sul. Desse modo, a análise foi

direcionada para a compreensão da emergência do campo histórico na UEMT/UFMS. Para isso, foi necessário conhecer essa Instituição. Não obstante, era preciso formular melhor a ideia sobre o que se entendia por campo histórico. Assim, perseguiram-se dois pêndulos que foram se tornando evidentes à medida que o trabalho era escrito, refletido, reescrito: o campo histórico e a instituição, imersos em um contexto que dialoga com fenômenos nacionais e regionais, tendo como marco temporal central acontecimentos da década de 1970, considerada um divisor de águas para a historiografia brasileira.

A partir do trabalho de pesquisa nos arquivos, que possibilitou uma “profusão de informações”, como bem notou o professor Carlos Augusto Lima Ferreira em seu parecer para a qualificação, o trabalho foi assumindo um perfil empirista, motivado pela dispersão de informações sobre a história das atuais Universidades Federais em Mato Grosso do Sul, pela falta de uma memória em torno dos cursos de História dessas Instituições e pela situação de abandono em que estavam muitas das fontes.

Os principais documentos utilizados como fonte foram os seguintes: ofícios administrativos emitidos ou recebidos por diretores dos Centros Pedagógicos da UEMT e por chefias dos Departamentos de História, Ciências Sociais/Estudos Sociais da UEMT/UFMS; atas administrativas dos Centros Pedagógicos; atas de reunião dos referidos Departamentos; estruturas curriculares dos cursos de História e Estudos Sociais; comunicações internas; ofícios encaminhados a autoridades institucionais e políticas; anais de eventos; pareceres e resoluções dos Conselhos Estadual e Federal de Educação; trabalhos produzidos por professores. No processo de realização das entrevistas orais, tão importantes quanto as fontes escritas, alguns professores doaram, ao pesquisador, documentos e cópias de textos acadêmicos de autoria própria. Nesse sentido, tudo aquilo que informava algo sobre o passado tinha o estatuto de fonte histórica, necessitando ser coligido para posterior análise.

Assim, munido também de fontes inéditas, algumas em processo de deterioração, optou-se por escrever um trabalho com perfil mais descritivo, contextualista, em parte devido ao encanto pelas fontes inéditas, por meio das quais procuraram-se valorizar as representações dos personagens. A teoria surgia como um plano de fundo, fornecendo subsídios conceituais e acrescentando vocabulário (capital linguístico).

Faltando cerca de um ano para o prazo máximo de conclusão da pesquisa, as entrevistas orais evidenciaram uma rede de informantes. Em cada uma das quatro cidades que foram contempladas com um Centro Pedagógico da UEMT, sobressaía um nome: Wilson

Biasotto (Dourados); Valmir Corrêa (Corumbá); Joana Neves (Aquidauana); Germano Molinari Filho (Três Lagoas). Pontue-se que, em Três Lagoas, as dificuldades para a localização de professores para as entrevistas foram maiores em relação aos demais locais.

Ao término da coleta das fontes, certamente que não havia sido esgotado o levantamento de informações, podia-se ratificar uma consideração importante acerca da história oral: o “ponto de saturação”, quando a novidade contida nas informações diminui de tal forma que as entrevistas começam a apresentar muitas informações repetitivas (ALBERTI, 2004). O trabalho com as entrevistas orais foi tão cansativo quanto o da coleta de documentos nos arquivos/depósitos institucionais. No entanto, as entrevistas foram mais prazerosas e desafiantes, embora não substituam a importância da lida com as fontes documentais.

Ao longo do trabalho, a timidez do pesquisador ia se desfazendo. Entrevistar professores universitários envolve lidar com pessoas que polícionam o próprio discurso; além disso, alguns conheciam o método da história oral e eram mais gabaritados que o pesquisador. Ou seja, a arrogância não era uma boa opção, mas a submissão também não era um bom papel a se desempenhar. Esses professores, profissionais da memória, possuíam um discurso qualificado, por meio do qual, em um primeiro momento, apresentavam lembranças higienizadas ou romanceadas. Ao falarem das próprias experiências, misturavam posturas intelectuais e posturas pessoais, por exemplo, relativas a papéis políticos exercidos na Universidade ou a papéis desempenhados na política partidária, tal como Wilson Biasotto e Valmir Corrêa. E o que falar da militante “anpuana” Joana Neves? Joana concedeu sete horas de entrevista durante o XII Encontro da Anpuh-MS, em Aquidauana, no ano de 2014.

Aqueles que conhecem Joana Neves sabem do seu carisma, hoje, então, com cinquenta anos como professora de História! No processo de preparação para a realização da entrevista, efetuaram-se contatos com documentos que expressavam ações e ideias de Joana – ofícios que versavam sobre assuntos de interesse profissional, atas manuscritas, trabalhos acadêmicos. Tudo isso gerou, antes mesmo da primeira conversa, uma estranha sensação de *déjà vu* no pesquisador. Desse modo, os discursos captados com o auxílio do gravador foram extremamente sedutores. Para o historiador tais sensações podem ser aproveitadas, posto que é profícuo estabelecer um pacto de confiança entre o entrevistado e o entrevistador, embora isso torne ainda mais desafiante a seleção dos trechos das entrevistas para a análise, cujo resultado nem sempre condiz com as avaliações dos personagens.

Mas a sedução da memória, latente na forma e no conteúdo, visualizada nas entrevistas, pode facilitar a captação dos diferentes modos como o mundo social foi percebido e codificado pelos personagens, a compreensão de motivações que levaram a práticas que manifestam uma identidade de grupo e também a de formas de divisão social e hierarquias dentro do campo histórico (CHARTIER, 2011). Não obstante a preocupação em analisar os jogos de interesse, a identificação das disputas pelo poder não se deixou de reconhecer a importância daqueles que são vistos como “pioneiros” da pesquisa histórica em Mato Grosso do Sul.

Em relação à transcrição das entrevistas, optou-se por valorizar a oralidade, a coloquialidade dos discursos. Ao mesmo tempo, houve a necessidade de se fazer uma limpeza fonética para a migração da informação oral para o formato escrito, no intuito de favorecer o leitor um sentido mais próximo do momento da conversa. Certamente que os professores, partícipes de uma cultura erudita, não viriam com bons olhos a transcrição literal das suas falas, o que tornava conveniente eliminar erros gramaticais ou de concordâncias. Durante a conversa, a flexibilidade gramatical da linguagem coloquial opera mediante compensações, expressões corporais, gesticulações das mãos, entonação de voz. Portanto, para conferir sentido à informação oral, adaptações formais foram realizadas. Obviamente que isso não imprime uma hierarquia de valor entre a fonte oral e a fonte escrita, mas toca a própria epistemologia da fonte histórica, que leva, sobretudo, à intenção de verdade, na qual o leitor deposita os créditos à autoria.

Essa intenção de verdade, uma espécie de estrela polar do historiador, não é garantida apenas pelo estabelecimento da autenticidade das fontes ou das informações nelas contidas. Naturalmente que, sem a memória não há história, mas é durante a construção do *texto*, na terceira fase da operação historiográfica (CERTEAU, 1982), que o historiador busca convencer a si mesmo da validade das próprias assertivas e a colocar as próprias dúvidas sob controle, procedimento esse do conhecimento acadêmico, lacunar, da área de história. Foi nessa fase que o termo institucionalização e a categoria campo começaram a ganhar sentido e a fase de escrita apresentou-se como um laboratório (lugar de manipulação e teste) ao próprio pesquisador.

O termo institucionalização foi entendido como um local social estruturante, que engloba uma parte importante do campo histórico, atuando no constrangimento das chances de liberdade dos seus personagens. A categoria campo refere-se à construção e à manutenção

de um “espaço de posições” e de disposições formalmente homólogas e imbricadas umas nas outras (BOURDIEU, 2013). É um lugar de luta para determinar as condições e critérios de pertencimento dos clientes e concorrentes (os próprios pares). Esses critérios são ao mesmo tempo instrumentos e apoio para determinar a liberdade acadêmica (polo saber), por meio da qual muitas vezes se acrescentam discursos de responsabilidade social (polo poder). O campo histórico é também lugar de concorrência em torno da verdade do mundo social e do mundo universitário, no qual a competição pela mesma propriedade, um bem, segue interesses específicos, regidos por leis de funcionamento nesse espaço de jogo de hierarquia, mantido por um interesse em comum entre os seus diversos agentes: “notadamente o de preservar a existência do próprio campo” (BUSETTO, 2006, p. 115).

Apesar dessas considerações, o campo investigado diferencia-se daquele do *Homo academicus* de Pierre Bourdieu. Pode-se dizer que o recorte da pesquisa analisa a “pré-história” do *Homo academicus* sul-mato-grossense, uma vez que a década de 1970 e parte da de 1980 corresponde à fase de verticalização da formação dos primeiros professores, ou seja, a um processo de investimento e diferenciação para que esses docentes fossem aceitos em certos círculos acadêmicos. Por isso, utilizou-se o termo agente para realçar a atuação mais incisiva de alguns professores, diferenciando-os dos demais personagens do campo histórico; estes, tiveram uma participação secundária nesse processo, ao mesmo tempo que permitiram condições necessárias para a emergência dos agentes.

Para compreender o surgimento do campo histórico em Mato Grosso do Sul, foi necessário entender que ele está contido no campo universitário. No caso específico, haveria de se conhecer a história da instituição que abrigava o campo histórico, a fim de se situar as condições de sua evolução. Como não havia uma produção sobre a história dos Centros Pedagógicos da UEMT, este trabalho teve que ser realizado por esta pesquisa, perscrutando a história dos cursos de História.

Por mais constrangimentos que os professores entrevistados apontassem sobre a política interna da UEMT/UFMS, foi ela quem possibilitou a construção do campo histórico acadêmico sul-mato-grossense, por meio dos parques financiamentos para a pesquisa, por meio da remuneração dos professores, frequentemente insatisfatória, e da valorização simbólica específica que permitia a construção, nesse espaço, de um *habitus* docente. A partir de então, os agentes construía acordos e estabeleciam as divisões internas, configurando as regras da hierarquia do campo. O *habitus*, conceito que permite observar as estratégias geradoras do

indivíduo na estrutura do campo, relaciona-se às disposições permanentes, um capital que se apresenta “com as aparências do inato”: as “competências, atitudes, tendências e formas de perceber, pensar e sentir adquiridas e interiorizadas pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas de existência” (BUSETTO, 2006, p. 119).

Os agentes do campo buscaram ampliar seu espaço e ensaiar uma autonomia à medida que dirigiam seus esforços para as atividades de pesquisa, atribuindo a esse papel da universidade um status simbólico maior do que os demais – o do ensino e o da extensão. Esse processo buscava sincronizar o campo às políticas nacionais, consideradas, neste trabalho, três grandes marcos: a Reforma Universitária, de 1968, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, a normatização e expansão da pós-graduação, iniciada nos primeiros anos do regime militar e implantada na década de 1970.

O que guiou o estudo da tese foi a curiosidade acerca da história dos cursos que abrigaram os professores de História na Universidade. Por consequência, apareceram diversos questionamentos que ajudaram na compreensão das especificidades do campo histórico sul-mato-grossense. Desse modo, o trabalho se esforçou por perscrutar os objetivos mais evidentes que caracterizam o campo: a própria reprodução (formação de profissionais) e a produção (a pesquisa histórica). A reprodução, assentada na formação de professores para as escolas de 1º e 2º graus, era a premissa para a existência do campo, condição para receber o respaldo institucional. Mas foi a produção no campo, os esforços para o alargamento de seu domínio, o principal símbolo e legado, chamado de historiografia sul-mato-grossense. Em Mato Grosso do Sul, essa historiografia é reconhecida como história regional. Não obstante, o elemento de reprodução mais valorizado se associa ao fato de a universidade conseguir reproduzir seu corpo docente, concatenando a reprodução e a produção, ou seja, a formação do professor pesquisador para o ensino superior.

A construção de um campo de pesquisa em história regional foi empreendida, sobretudo, por forasteiros, professores que buscaram compreender as forças sociais que atuavam ao seu entorno e procuraram estudar objetos históricos espacialmente mais próximos. A denominação “regional” incorpora as divisões políticas do Brasil entre a União, Estados e Municípios. A pesquisa que se restringisse aos fenômenos de um município apontava para a história local; aquela que ampliava a demarcação espacial para outros municípios, que politicamente eram atraídos pelo poder político-administrativo da capital, apontava para a chamada história regional. Isso sinalizava para uma delimitação que passava pela construção



do objeto de pesquisa e não para a desconsideração de fatos desconexos da história do Brasil. Nesse sentido, a história regional não pretendia abranger acontecimentos que se manifestaram em todo o território de Mato Grosso, mas tão pouco ignorava as conexões com outros estados ou províncias, a manifestação das políticas do poder central em escala local e a fluidez das fronteiras com os demais países da Bacia Platina.

Não se pode afirmar que as primeiras pesquisas em história regional, no sul do antigo Mato Grosso, se colocavam como um campo menor da pesquisa histórica, confinadas a uma espécie de “paroquialismo” (FICO; POLITO, 1992). Sob inspiração marcante do materialismo histórico, o regional era tomado como uma redução da escala do fenômeno maior, a manifestação do capitalismo que operava em escala global, que deveria ser conhecido para ser combatido no plano ideológico. Tratava-se também de despertar, primeiramente nos alunos de graduação, a importância de se conhecer o próprio passado para proporcionar uma explicação sobre a realidade do tempo presente, deslocar a perspectiva da historiografia “do litoral” para contribuir com a discussão sobre a identidade local/regional, uma vez que discutir e cultivar as noções de pertencimento e diversidade é importante função do ensino da história na escola.

Os agentes do campo histórico, trabalhando para a reprodução de quadros e para a ampliação da produção historiográfica, não realizaram grandes articulações com o objetivo de alcançar uma notoriedade intelectual em nível nacional. Parecia mais importante intervir primeiramente na Instituição. Nesse sentido, o principal estandarte para atrair a adesão de colegas aos projetos e definir um limite do campo na esfera institucional era a promoção de melhorias para a execução de pesquisa, primeiramente as pesquisas dos próprios agentes; depois as da clientela discente.

Essa orientação do *habitus* docente ao poder temporal pode ser visto como “uma forma inferior de poder, como um substituto ou um prêmio de consolação”, posto que o poder universitário seria “tão frequentemente independente do capital propriamente científico e do reconhecimento que ele atrai” (BOURDIEU, 2013, p. 135-136). Mas as análises do sociólogo francês não podem ser transferidas a todos os campos de estudo, uma vez que o próprio Bourdieu pondera que a economia do trabalho de objetivação necessita observar as condições históricas de sua produção. Essas condições permitiram a afirmação de determinados agentes no campo universitário, assim como repeliram outros.

Nessas disputas, encontra-se um velho questionamento feito ainda por muitos intelectuais: qual a função do conhecimento histórico, ou, para que serve história? Respostas a esse tipo de questão estão pulverizadas ao longo do trabalho, mas elas são colocadas para que se compreenda o como os agentes buscaram convencer a si mesmos, aos colegas de trabalho mais próximos, aos demais colegas da Instituição e aos alunos sobre a existência de uma espécie de pragmática da história. Esta surgia justamente quando havia condições de se criar uma demanda para o discurso histórico. Muitas vezes, entre as décadas de 1960 e 1980, uma estratégia para bem dotar a História foi inseri-la no rol das ciências, capaz de produzir explicações metódicas sobre os fenômenos estudados, de modo a alimentar o desejo de se conhecer a realidade para que, na medida do possível, esse tipo de conhecimento pudesse ser instrumentalizado. Nesse processo estavam, de um lado, o Estado, que financiava e estimulava a formação profissional do professor; de outro, os agentes do campo histórico, que buscavam formatar o que eles entendiam por história, de tal forma que o campo começava a apresentar requintes de autonomia, alimentada pelo ambiente intelectual.

No contexto investigado, os agentes do campo histórico atuaram, muitas vezes, não como técnicos especializados ou como mestres de ofício, mas, sim, como publicitários, verdadeiros profissionais de um tipo de marketing, posto que, antes de ser comprovada a viabilidade da instrumentalização do conhecimento histórico, eles vendiam a própria imagem, as próprias crenças, alimentadas à medida que se projetavam enquanto intelectuais. Nessa perspectiva, a figura do pesquisador aparecia como uma superação da exclusiva condição de professor. Tais agentes contribuíram para a configuração do próprio campo, que deixava de ser “desinteressado”, como afirmavam certos eruditos, até meados do século XX, para inserirem uma pauta política de saber e de poder. Nesse processo, a busca pela pragmática do conhecimento histórico passava a ser cada vez mais percebida como vontade de poder, passível de ser realizada mediante o reconhecimento simbólico obtido entre os pares e mediante as disputas com o “outro”, o concorrente do discurso.

O corpo do trabalho tem início com o capítulo “O campo histórico no contexto das reformas do regime militar”, em que se tenta propor uma síntese do campo histórico acadêmico no Brasil, fora do debate da historiografia. O fio condutor foram as mudanças legislativas na educação e a implantação do campo histórico acadêmico, que recua à criação do curso de Geografia e História na USP e do curso de História na UDF, a fim de situar as vicissitudes do campo na formação do professor encarregado do conhecimento histórico. Os

dois subcapítulos dessa primeira parte remetem-se ao contexto político nacional, que influenciaria a política de ensino superior no sul do antigo Mato Grosso, com destaque aos esforços modernizadores para o campo educacional.

As reformas empreendidas pelo governo militar são frequentemente lembradas em razão de sua forma autoritária, e este é um dos assuntos sensíveis aos dias de hoje, quando pesquisadores revisitam esse passado e encontram jogos de interesse que permeavam aquele período de intensas transformações no sistema educacional, no qual atuavam estratégias de negociação e acomodação em contraste com as acusações de autoritarismo e de denúncia de manipulação ideológica (MOTTA, 2014). O assunto mais sensível para o campo histórico centra-se sobre a implantação do curso de Estudos Sociais no sistema de ensino, normalmente debatido por um enfoque corporativista pelos professores de História e de Geografia.

O segundo capítulo, intitulado “O ensino superior público no antigo Mato Grosso”, é o mais extenso da tese. Seu objetivo é efetuar uma síntese em torno da história do ensino superior no antigo Mato Grosso, antes da divisão de 1977, de modo a fornecer subsídios para uma história dos cursos de História e Estudos Sociais abordados, a partir do enfoque na política estadual. O ensino superior público foi hegemônico na região, durante o período estudado, e sua expansão, a partir da década de 1960, esteve em consonância com projetos de modernização das forças produtivas e com o reforço identitário dos mato-grossenses. No período que compreende as décadas de 1960 e 1970, observa-se maior expansão do ensino superior no Mato Grosso, abrindo espaço para os cursos de licenciatura, que objetivam reproduzir mão de obra, formar professores, para atender a carência das escolas do Estado e a exigência da legislação. O maior desafio encontrado nessa etapa foi o de organizar a massa documental extensa e dispersa de modo a estabelecer, com a maior precisão possível, fatos, datas e personagens, informações decisivas para a compreensão da implantação dos cursos que abrigaram o campo histórico – o que já renderia a qualificação do método como sendo “positivista”, para alguns desavisados.

Buscando cobrir uma lacuna da memória e da história das Universidades Federais em Mato Grosso do Sul, aborda-se o contexto da criação das faculdades e dos institutos isolados de ensino superior, que remetem às experiências prévias da criação de um sistema universitário em Mato Grosso – iniciada durante o governo de Pedro Pedrossian (1966-1971) e consolidada na gestão de José Fragelli (1971-1975) –, e as disputas em torno do local de criação da Universidade Federal de Mato Grosso. Uma seção de destaque do capítulo é a que

trata da criação e da implantação dos Centros Pedagógicos da UEMT no sul do Mato Grosso. Essa foi a principal lacuna enfrentada. Desse modo, a seção foi redigida, a partir, sobretudo, da documentação acessada nos arquivos/depósitos institucionais de unidades da UFMS e da UFGD. A análise demonstra que os cursos de licenciatura, em especial os das áreas de humanas, tinham uma função secundária no papel atribuído à universidade mato-grossense. Sua finalidade era política, muito mais uma resposta às mudanças na legislação do campo educacional, do que um projeto para o aperfeiçoamento cultural da sociedade ou para o cultivo da erudição no Estado.

Uma vez estabelecidos os principais marcos da história da UEMT/UFMS, com a finalidade de apresentar subsídios ao entendimento acerca do contexto da criação do campo histórico em questão, iniciam-se, efetivamente, as análises no terceiro capítulo, “Profissionalização da História”. Ou seja, na metade do trabalho chega-se ao objeto de maior interesse. Nesse capítulo dá-se início à focagem dos agentes que mais tiveram peso na construção do campo histórico, com destaque para as fontes orais, a partir das quais foram diferenciados os personagens, dos demiurgos (agentes) do campo histórico, ou seja, procedeu-se à identificação dos operadores e dos produtores que se encarregaram da configuração do campo histórico. Com essa intenção, são apresentados os fatores que atraíram docentes oriundos, sobretudo, do estado de São Paulo, para trabalharem nos cursos de História e Estudos Sociais, na condição de formadores de professores para as escolas de 1º e 2º graus. Alguns desses docentes, de acordo com as especificidades locais, de acordo com sua correlação com o poder institucional e com seus interesses profissionais, lançaram-se à pesquisa histórica, que apareceu atrelada às necessidades do ensino da história. Ao longo do capítulo, foram aprofundadas as controvérsias sobre a criação dos cursos de Estudos Sociais, defendendo-se que os cursos de Estudos Sociais foram benéficos para a construção do campo histórico em Mato Grosso do Sul, em conexão com os objetivos do próprio campo histórico, ou seja, com sua reprodução (manutenção) e produção (ampliação).

Compreende-se que as licenciaturas curtas chegaram a proteger o campo histórico quando os cursos de História foram ameaçados de serem fechados, não por um projeto ideologicamente orientado pela ditadura militar, mas, sim, pelas condições locais, resultando na baixa procura de alunos para justificar a manutenção dos cursos. As discussões apontam exemplos da dinâmica do campo histórico e ensaiam uma crítica ao discurso corporativista que visa à manutenção da hierarquia dentro do campo.

Essa história dos cursos de História e de Estudos Sociais é também uma análise das condições institucionais e das sensibilidades que permearam as motivações docentes. Partindo dos desafios do ensino, personagens importantes do campo iniciaram atividades de pesquisa e direcionaram suas atenções para a pós-graduação, recém-instalada no sistema educacional brasileiro, a partir da qual os pares se diferenciariam, por meio da verticalização dos títulos acadêmicos. São discutidas as crenças que envolveram professores, com destaque para a influência do materialismo histórico como centro motivador do papel desempenhado pelos professores de história.

O último capítulo, “Agentes do campo histórico: a institucionalização da história acadêmica”, aprofunda a discussão acerca da construção do campo histórico, destacando as estratégias para o fortalecimento do campo, desempenhadas pelos agentes. Nele, são realçados os objetivos do campo, a reprodução, a produção, assim como o direcionamento político em torno da notoriedade intelectual conquistada pelos professores que se fixaram na Instituição, com ênfase nas tentativas do exercício de poder nesse espaço, a luta pelo poder temporal, a partir do reconhecimento simbólico proveniente de pesquisas acadêmicas, de articulações internas e de posturas carismáticas.

Por fim, discutem-se as “colheitas da história”, os produtos do campo histórico, cujo maior valor foi atribuído aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos professores, a criação das condições para os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* e os movimentos que asseguraram poder de mando para a reprodução do corpo docente da Universidade. Buscando aproximação com o sujeito histórico, foram apresentadas situações e questionamentos que remetem a dispositivos da sensibilidade, da afetividade que permearam os projetos intelectuais e profissionais dos professores, contribuindo para a discussão sobre a identidade docente. Uma tensão comum verificada no campo foram os projetos espontâneos desenvolvidos pelos agentes e as dificuldades para institucionalizá-los, o que deixou como legado uma forte característica personalista, com efeito ambíguo dentro do campo histórico.

A característica pendular, dual, desta tese, acabou por alimentar dois objetos que se complementam em muitos momentos. Espera-se contribuir para o entendimento da história das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul e da história do ensino superior do(s) Mato Grosso(s). A reflexão sobre o papel da memória institucional não é algo menor, circunscrito a politiqueros, mas elemento necessário para uma política – mesmo que em disputa – da identidade do ensino superior. Que as análises do campo histórico possam

encorajar trabalhos congêneres e servir para práticas de autocrítica, uma vez que a história das instituições de ensino superior no Brasil e a história intelectual pretendem ser também uma forma de conhecimento vigilante.

## CAPÍTULO I

### O CAMPO HISTÓRICO NAS REFORMAS DO REGIME MILITAR

Os cursos de História, assim como os demais cursos de licenciatura, expandiram-se por diversos estados do país com o objetivo de formar professores para atuarem no antigo ensino secundário e com o de aprofundar a qualificação do professor do ensino superior. Esse processo se iniciou após a Reforma Francisco Campos (1931), que centralizou os sistemas de ensino e sinalizou para o local privilegiado para a formação de professores no ensino superior: as Faculdades de Filosofia (ROMANELLI, 1986). Naquele período, o magistério não era uma profissão específica, mas, sim, uma atividade exercida por uma pessoa de notório saber.

Também no governo de Getúlio Vargas, a Reforma Gustavo Capanema (1942) configurou a estrutura do ensino médio, que vigorou até 1971, dividindo o ensino secundário em: 1º Ciclo: Curso Ginásial [4 anos]; 2º Ciclo: Cursos Clássico ou Científico [3 anos] (OLIVEIRA, 2014). A Lei nº 4.024/61, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, manteve a divisão do ensino secundário; no entanto, modificou a denominação 1º Ciclo para Ciclo Ginásial e 2º Ciclo para Ciclo Colegial – que abrangia também os ensinos técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores.

Os primeiros cursos de História no Brasil foram implantados nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, na década de 1930<sup>1</sup>, e permaneceram unificados aos cursos de Geografia até meados da década de 1950. O curso de Geografia e História formava bacharéis e licenciados para as duas áreas. Na década de 1950 houve a separação desses cursos. Para os defensores da unificação de Geografia e História, a presença de mais de uma área de conhecimento possibilitaria aprimorar-se a formação dos professores secundários, uma vez

---

1 A institucionalização do campo histórico no ensino superior no Brasil teve início quase que simultaneamente em duas instituições recém-criadas: no curso de Geografia e História (1934) da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo/USP, onde também era destacada a cadeira de Etnologia; no curso de História (1935) da Escola de Direito e Economia da Universidade do Distrito Federal/UDF. Em 1939, quando a UDF foi extinta, o curso de História incorpora-se à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil/FNFi-UB, unificado ao de Geografia, tal como na FFCL/USP (ROIZ, 2012; FERREIRA, 2013).

que “a História, a Geografia e a Etnologia eram disciplinas que se complementavam” (FERREIRA, 2013, p. 42).

O campo histórico, até a década de 1960, normalmente estava abrigado nas Faculdades de Filosofia<sup>2</sup>. A Faculdade tinha dupla finalidade: a de formar o especialista em diferentes ramos do saber – o bacharel – e a de preparar professores para o ensino secundário – os licenciados. Por exemplo, na FFCL-USP, no final da década de 1930, existiam os cursos de Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais – que também se chamou História Natural –, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português, Línguas Estrangeiras (ROIZ, 2012, p. 213). A FFCL-USP e a FNFi/UB eram os principais locais institucionais de autoridades do campo da História. Na USP, o curso de Geografia e História destacava-se na produção historiográfica, e na UB, a FNFi era modelo para as demais Faculdades de Filosofia, responsável

pela padronização do funcionamento e da grade curricular de todas as Faculdades de Filosofia do país. Evidentemente, não se deu uma padronização completa tanto na legislação vigente do curso de Geografia e História da FFCL/USP, quanto na de outros cursos da USP, ou de outras universidades (ROIZ, 2012, p. 185).

A pós-graduação em História deu seus primeiros passos na USP, na década de 1940, com a defesa das primeiras teses de doutoramento.<sup>3</sup> As regras para se alcançar tal titulação eram estabelecidas “pelos pares”. Em 1952 foi aprovado o *Regime de doutoramento* da USP, dividido em duas formas:

Seria conferido o título de doutor a todos os candidatos aprovados em concurso para professor catedrático que ainda não o portassem e aos bacharéis que fossem aprovados em bancas de defesa de tese “depois de, pelo menos, dois anos de estudos sob a orientação do docente da disciplina

2 Na USP, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na esfera organizacional, apresentava-se como “o eixo central da universidade, que viria a promover a integração dos diversos cursos e das atividades de ensino e pesquisa. Esse plano não se efetivou, em grande parte, face à resistência das faculdades tradicionais, as quais não queriam abrir mão do processo de seleção e formação de seus alunos desde o ingresso na universidade até a formatura. Não obstante a alta qualificação do corpo docente vindo da Europa, foi pequena a demanda aos cursos oferecidos por essa instituição. A elite paulista continuava a dar preferência aos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito” (SOARES, 2002, p. 30).

3 A partir desse momento, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro deixaria de ser o “lugar autorizado” da escrita da história, diante da ascensão da pesquisa histórica na universidade, sobretudo com a implantação da pós-graduação na década de 1970. Entre as décadas de 1930 e 1960, havia forte presença de professores universitários no IHGB, especialmente os da FNFi-UB. Segundo Marieta Ferreira, o curso de História e Geografia dessa Instituição “não estabelecia como prioridade a combinação entre ensino e pesquisa, delegando a outras instituições, como o IHGB, a tarefa de escrever a História do Brasil” (FERREIRA, 2013, p. 35).



escolhida”. Para o segundo caso, ainda era necessário que o candidato cursasse, pelo menos, duas disciplinas especializadas oferecidas anualmente em sua área, nos cursos regulares das seções e subseções da Faculdade de Filosofia. Sendo-lhe também solicitado um estágio supervisionado em departamento específico, com o orientador da tese. Para lhe ser concedido o diploma de doutor seria necessário obter uma média geral entre o estágio, os cursos e a apresentação da tese a uma banca composta por cinco professores, de no mínimo 7,0 (sete inteiros) (ROIZ, 2012, p. 48).

A hierarquia do corpo docente no ensino superior estava organizada pelo regime de cátedras (cadeiras). Nesse sistema, havia dois tipos de catedráticos: o interino e o efetivo. O interino era um renomado professor que havia sido convidado para assumir uma cadeira. Para se estabelecer como efetivo no cargo, o professor deveria realizar concurso que incluía a apresentação de uma tese. No entanto, o diretor da Faculdade poderia postergar a realização de concursos, caso fosse de seu interesse manter o professor interino no cargo (VÁFERO, 2000). Ao catedrático, efetivado por meio de concurso, era proporcionada a vitaliciedade na cadeira e, assim como ao interino, a liberdade de ensino.

Durante a vigência da cátedra houve outras formas de recrutamento docente. Por exemplo, por meio de convite do professor catedrático a alguma pessoa de sua confiança que assumia na instituição o cargo de assistente de ensino. Na década de 1940, o nome foi alterado para auxiliar de ensino, posto que o cargo de assistente ficava reservado a doutores ou livre-docentes, sendo a hierarquia arranjada conforme os títulos adquiridos pelos profissionais (ROIZ, 2012). Antes da Reforma Universitária, a hierarquia entre os professores era a seguinte: catedrático, assistente e auxiliar. Antes de a pós-graduação se difundir no país, o concurso de “livre docência preenchia a inexistência do doutorado.” (FERREIRA, 2013, p. 303). Em entrevista a Marieta Ferreira, o professor Francisco Falcon relata como era a carreira docente nas universidades:

você era convidado pelo catedrático para trabalhar com ele (...), você era nomeado pelo diretor como auxiliar de ensino não remunerado. Aí você dava aula – alguns ficaram nessa situação anos seguidos – até ocorrer um concurso. Geralmente era um concurso que eu diria interno. Não era um grande concurso público. Você geralmente fazia uma prova escrita, dava uma aula, e era nomeado instrutor, que era um cargo que existia na época. Mais tarde, se você tivesse sorte e houvesse uma vaga de assistente, você fazia novo concurso e era nomeado assistente. (...) Então você podia ficar assistente a vida toda (Entrevista Francisco Falcon. In: FERREIRA, 2013, p. 302).

Na década de 1950, o regime de cátedras começou a sofrer críticas, tanto do movimento estudantil, quanto de alguns professores. Os críticos às cátedras reclamavam do poder que o catedrático exercia na instituição, uma vez que a ele era conferida a liberdade de organizar e expandir sua área de atuação, e reclamavam ainda das características conservadoras de alguns professores. Entendia, por exemplo, a professora Maria Yedda Linhares que certos docentes “conduziam suas disciplinas guiados por interesses conservadores e metodologias arcaicas de ensino, desvinculadas da realidade brasileira” (Maria Linhares apud FERREIRA, 2013, p. 55).

Por outro lado, havia professores que enxergavam características positivas na cátedra, a depender do projeto que o catedrático possuía para sua área. Segundo o físico Leite Lopes, da UB, a cátedra possibilitava a formação do “senhor feudal” na universidade, mas a ausência da cátedra poderia incorrer em “populismo”. Já a professora Cleonice Berardinelli ressalta o poder de “congraçamento, de aproximação” que o catedrático poderia promover, inibindo atitudes individualistas do corpo docente (FÁVERO, 2000, p. 95). Na área de História, muitas críticas eram movidas por discordâncias teórico-metodológicas relativas a escolha dos conteúdos, a questões epistemológicas e a políticas sobre o conhecimento histórico.

Na esfera institucional da educação, nos últimos dias do governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas, e, no segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essas agências do Estado foram criadas para estimular a pesquisa e a formação de professores universitários na década de 1950, o que indica certo grau de amadurecimento do campo universitário e aponta para a expansão do sistema. Esse contexto propiciou o início de uma política de financiamento à pesquisa histórica na universidade; segundo a professora Eulália Lobo: “antes, o que ocorria era a pesquisa individual, com a publicação por conta própria, por alguma editora particular” (FÁVERO, 2000, p. 68). Durante a ditadura militar, aquelas agências criadas no contexto do segundo governo de Getúlio Vargas seriam revigoradas, passando a ser decisivas, junto às universidades, a atuação do CNPq e da CAPES (MOTTA, 2014[b]).

No mesmo contexto, para fazer frente ao déficit de professores habilitados em nível superior, para atuar nas escolas brasileiras, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário/CADES. A atuação da CADES foi realizada, sobretudo, sob a

forma de cursos para professores leigos no interior do Brasil, até a década de 1960, onde não existia Faculdade de Filosofia para formar esses profissionais. Nessa empreitada, professores da FNF/UB ministraram cursos durante o período de férias escolares, como, por exemplo, o professor Vicente Tapajós, que chegou a ministrar cursos de História em Mato Grosso, proporcionando aos professores leigos contato com objetivos e metodologias da História ensinados nas Faculdades de Filosofia, nos quais se destacava a importância do “Planejamento do ensino da História” (FERREIRA, 2013, p. 181).

Para Núria Cacete, durante as décadas de 1950 e 1960, consolidou-se o ensino superior privado no país, momento em que o magistério era uma profissão bastante atraente, e em que o sistema público de ensino secundário passava por sua primeira grande expansão (CACETE, 2014). O ensino superior público também não ficou relegado. Ainda nos governos que precederam o Golpe de Estado de 1964, houve a criação de cursos de História no interior do estado de São Paulo, nas cidades de Marília e Assis, por meio da expansão das Faculdades de Filosofia (LAPA, 1985). Emery Gusmão considera essa a “fase de ouro” da escola pública com os professores “egressos das faculdades de filosofia” (GUSMÃO, 2004, p. 33).

Mesmo com o crescimento da oferta de professores formados em nível superior no mercado de trabalho, o déficit do setor aumentava com a expansão da rede pública de ensino. Pode soar paradoxal, mas, ainda nesse cenário, o magistério exercia atração limitada aos egressos: “já naquele momento, existia um claro desvio dos licenciados para outras funções que não o magistério. Até 1960, eram 41.033 diplomados por faculdades de filosofia contra um registro de apenas 5.395 para o exercício da docência na escola secundária” (CACETE, 2014, p. 1070).

Buscando responder aos desafios do campo educacional, mesmo antes das reformas empreendidas pelo governo militar, o sistema universitário apresentava uma dinâmica interna. Com a aprovação da LDB/61, as Faculdades de Filosofia deixaram de ser obrigatórias na criação de novas universidades. Uma das alegações era que esses órgãos atuavam exclusivamente na “formação de professores para o grau médio” e, a ideia de integralização dos diferentes conhecimentos na Faculdade de Filosofia encontrava dificuldades para sua efetivação. Nesse contexto, entre a primeira LDB e a Reforma Universitária, os cursos que integravam as Faculdades de Filosofia foram rearticulados “numa série de institutos correspondentes às suas áreas de conhecimento” (SUCUPIRA, 1969, apud CACETE, 2014, p.

1068). Com o fim das Faculdades de Filosofia, a criação de unidades de ensino superior para a formação de professores passaram a ser chamadas de institutos, faculdades ou centros.

A virada da década de 1960 pode ser vista como o primeiro momento de maturação do campo histórico acadêmico. Paralelamente à expansão do ensino superior privado, que absorvia certa quantidade de egressos das Faculdades de Filosofia das universidades já consolidadas, ocorre o envolvimento dos estudantes, que expunham preocupações com seu campo profissional. Eles começavam a criticar a forma como a História era ensinada na escola secundária, os livros didáticos, e a estrutura da universidade – o regime de cátedras.

De acordo com Marieta Ferreira, começavam manifestações que identificavam a historiografia didática “como idealizada a partir de uma concepção colonialista, o que representava a alienação cultural brasileira e a falta de reconhecimento social dos povos colonizados” (FERREIRA, 2013, p. 63). A crítica à subserviência intelectual no campo da História defendia a necessidade de realização de pesquisa para se promover o deslocamento do olhar no contexto histórico: “é preciso passar a ver a História através de nossos próprios olhos, do ponto de vista brasileiro. Não podemos, por exemplo, continuar estudando a expansão colonialista inglesa ou francesa da perspectiva dos colonialistas” (Pedro Cavalcante Neto apud PEREIRA, 1998, p. 106).

Na esfera da historiografia<sup>4</sup>, as críticas dirigiram-se à metodologia denominada “positivista”, ou seja, quando o ponto de partida para o conhecimento histórico não era uma problemática do tempo presente, mas, sim, a descrição de acontecimentos políticos. Na FNFi, os estudantes apresentavam demandas para entender a história recente do Brasil e criticavam os catedráticos “positivistas”. Desse modo se aproximaram do ISEB, sendo atendidos por Nelson Werneck Sodré, que os auxiliou na montagem de cursos de extensão (FERREIRA, 2013). Os alunos foram estimulados a problematizarem o estudo da história e começaram a pressionar os professores para leituras orientadas ao marxismo.

Das metodologias do ensino da história empregadas por professores das Faculdades de Filosofia, são valorizadas a explicação do método histórico trazida nas obras de

---

4 Desde o surgimento do campo histórico na universidade, o perfil historiográfico dos professores foi heterogêneo. Alguns professores franceses que atuaram na UDF/UB trabalharam na perspectiva da história metódica, “comprometidos com o estudo descritivo dos grandes eventos, das batalhas e dos tratados”. Marieta Ferreira destaca a heterogeneidade do perfil intelectual das “missões francesas”: “os professores pertenciam a gerações distintas, tinham formações variadas e estavam em estágios profissionais diferentes” (FERREIRA, 2013, p. 97). No contexto da década de 1930, elemento comum à maioria desses professores para aceitarem se deslocar da França para o Brasil era a dificuldade de ascender às instituições de ensino e de pesquisa na França, devido a situação econômica após a Primeira Guerra Mundial e a perda de prestígio dos historiadores frente aos sociólogos.

referências, e as atividades de interpretação de texto. Pelo menos até a década de 1960, as aulas expositivas parecem ter tido um caráter secundário na graduação, antes da institucionalização da pós-graduação. Procurava-se contemplar a iniciação dos graduandos na pesquisa histórica, mantendo a preocupação com os “programas oficiais” de História e dos livros didáticos respectivos: “Queríamos que os alunos lessem, debatessem e escrevessem, através de trabalhos individuais ou coletivos” (FALCON, 1998, p. 117). Os métodos de ensino variavam conforme a disposição do professor, a autonomia das cátedras amparava a diferenciação metodológica dos docentes. Sobre a USP da década de 1960, a professora Joana Neves fornece exemplos que se assemelham aos que se relacionam ao grupo de professores congregados por Maria Yedda Linhares na FNFfi. Daquele contexto, dois fatores não devem ser esquecidos: o número reduzido de obras disponíveis para as aulas no ensino superior, sobretudo o de livros traduzidos para o português, e a maior seletividade que os exames vestibulares imprimiam aos candidatos:

Em Brasil Colônia, os cursos eram quase sempre monográficos. Os professores escolhiam um tema para aula expositiva e esse tema era monográfico, porque naquele tempo o vestibular era por curso, feito por curso. Eles tinham uma certa convicção [de que] o vestibular teria dado conta de triar as pessoas, os alunos que tinham essa formação, e que além disso, sabiam escrever bem, tinham uma base em Geografia, e sabiam uma língua estrangeira, ou francês ou inglês, ou de preferência os dois, e espanhol (...) Os seminários eram abrangentes. Eram um conjunto de temas que em princípio dariam conta de toda a história do Brasil Colônia. (...) Como a turma era pequena, eles eram individuais. Cada aluno fazia o seminário e era um por semana. Havia uma exigência muito grande de leituras para esse seminário. Não importava tanto para os professores o resultado que você trazia em termos de uma exposição concatenada, mas a bibliografia que você tinha examinado. A expectativa era que a gente localizasse (...) bibliografia existente nessa biblioteca. (...) os seminários te forçavam à iniciação científica (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

As experiências inovadoras na metodologia do ensino da história, com o início da década de 1960, estimulavam o surgimento de críticas por parte da nova geração de professores e historiadores, disparadas em todas as direções. É preciso notar que muitos dos entrevistados por Marieta Ferreira (2013), professores e ex-alunos da FNFfi/UB, dos cursos de Geografia e História, escreveram livros didáticos. Ainda que existissem divergências historiográficas nos diferentes momentos em que foram escritos, as críticas aos livros didáticos parecem soar como um movimento cíclico no campo histórico, uma vez que muitos

autores eram formados na área e que as contestações renovavam-se de acordo com as tendências historiográficas e políticas dos novos professores que refletiam essas mudanças.

Nas universidades, a estrutura de poder estava assentada na figura do catedrático. Com a Reforma Universitária de 1968, o ensino superior é reestruturado, buscando-se conferir maior autoridade administrativa para os cargos de liderança, o que passa pela extinção da cátedra e pela concentração dos cursos na sede da universidade (COUTINHO, 2009). No aspecto físico, os cursos universitários não eram concentrados no *campus* e as Faculdades e Institutos espalhavam-se por diversos prédios públicos da cidade.<sup>5</sup>

Os estudantes de História, em processo de politização, realizaram o *I Congresso Brasileiro de Universitários de História*<sup>6</sup>, em 1960, um ano antes do *I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior*. Nos cursos de História, o movimento estudantil encontrava-se dividido politicamente: “um grupo acentuava a preocupação em repensar o ensino secundário, enquanto outro se concentrava na reforma do curso universitário” (FERREIRA, 2013, p. 57). O movimento também começava a aderir os discursos da esquerda política na tentativa de buscar reformas de base durante o governo de João Goulart, e os estudantes de História iniciam um processo de engajamento político, momento em que o PCB “tornou-se bastante expressivo nos anos anteriores ao golpe de 1964” (FICO, 2004, p. 17). Após o golpe de Estado, há a radicalização política do movimento, e ele é dispersado por ações de “caça as bruxas” da ditadura militar.

Durante o *I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior*, em 1961, é fundada a Associação dos Professores Universitários de História – APUH<sup>7</sup> –, fato que representa um salto para a autonomia do campo histórico. Os participantes do evento representavam os estados do país que contavam com cursos de História. Em primeiro lugar estava o estado de São Paulo, seguido do Rio de Janeiro e da Guanabara (juntos), Minas Gerais e Paraná. Participaram ainda do evento integrantes provenientes da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Goiás – os dois

5 O curso de História da USP, por exemplo, localizava-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, situada na rua Maria Antônia. Em 1968, após confronto entre estudantes da USP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, conhecido como Batalha da Maria Antônia, a Faculdade de Filosofia foi transferida para o *campus* Armando de Salles Oliveira, no *campus* da sede da USP.

6 Marieta Ferreira cita outro evento realizado em 1960, o “I Seminário Nacional de Ensino de História”, possivelmente organizado pela CADES (FERREIRA, 2013, p. 382).

7 Quando houve a reestruturação da APUH, que passou a ser denominada de ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História –, abrindo a Associação para questões que ultrapassavam as da pesquisa histórica, houve cisão entre os associados; uma parte decidiu fundar a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica – SBPH –, que publicou o primeiro Anais em 1981 (LAPA, 1985, p. 38).

últimos com um participante (*Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior*, 1962).

No *I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior* foram discutidas questões de epistemologia da História, que envolviam a noção de fato histórico e da verdade em história, e os currículos dos cursos, que se dividiam em disciplinas básicas e em disciplinas auxiliares e complementares, com a ressalva de que as duas últimas não poderiam sobrecarregar as atividades necessárias para a formação do professor de História (FERREIRA, 2013). Quanto à formação do historiador, ela ficaria a cargo da pós-graduação, que ensaiava seus passos e carecia de uma política de sistematização e de estímulo à expansão. As tendências historiográficas divergiam-se entre uma postura que se voltava para a história metódica, para a valorização dos fatos da história política, e outra que se voltava para a história social e econômica. Os participantes valorizaram também a importância das disciplinas Metodologia e Teoria da História.

Pouco antes do Golpe de Estado de 1964, os estudos historiográficos mostravam esforços da renovação na interpretação da história do Brasil por intelectuais vinculados ao ISEB, que realizou parcerias com o MEC e com a CADES, movimento que ficou conhecido como “História Nova”, buscando atingir uma pragmática no campo educacional. Aquele teria sido um momento de entusiasmo tanto para a pesquisa histórica quanto para o ensino. Segundo o professor Ilmar de Mattos, entrevistado por Marieta Ferreira, “em 1963, fez-se um recrutamento maciço na Faculdade Nacional de Filosofia para as pessoas trabalharem com o método Paulo Freire. Todo mundo queria trabalhar, fazer alguma coisa, participar era um dos lemas da época” (FERREIRA, 2013, p. 400).

A partir de 1964, uma série de mudanças atingia o campo histórico e, após a Reforma Universitária, paradoxalmente, o campo histórico viveu sua maior expansão, com a criação de novos cursos de História e de Estudos Sociais e com a organização de um sistema de pós-graduação.

A memória sobre o período pós-Golpe de Estado conferiu especial atenção aos aspectos repressivos da ditadura, algumas vezes assumindo tons de denúncia de uma conspiração orquestrada pelos militares no campo educacional, o que chegou a gerar certa repulsa à análise dos projetos modernizadores nesse campo. O posicionamento mencionado não é assumido por esta tese. O sistema educacional, mesmo sendo visto pelos militares como uma área estratégica para a Segurança Nacional e para a ideologia desenvolvimentista, foi

idealizado, sobretudo, por membros com postura política liberal e legalista, cabendo aos militares, principalmente, o poder de mando. A falta de um plano de governo previamente estabelecido pelos militares também é do entendimento de Carlos Fico:

um dos debates historiográficos sobre o golpe de 1964 diz respeito, precisamente, ao problema da coordenação ou dispersão da fase conspiratória, que poderia desdobrar-se numa polêmica sobre a existência ou não de planejamentos rigorosos para o período posterior ao golpe. Porém, no que se refere a planos de governo detalhadamente estabelecidos, há consenso historiográfico sobre sua inexistência: além da ânsia punitiva, existiam, quando muito, diretrizes de saneamento econômico-financeiro traçadas por alguns ipesianos. Tudo o mais seria improvisado (FICO, 2004, p. 74-75).

O tripé da política autoritária do regime – vigilância, censura, repressão – é objeto das disputas pela memória e atrai sobremaneira a atenção dos historiadores. Exemplos de intervenção nas universidades, mas principalmente de repressão ao movimento estudantil, são abundantes na literatura sobre o regime militar. O assunto da tortura<sup>8</sup> é muito sensível à esquerda intelectual, mas este não é aqui o campo de batalha.

Na FNFi, quando professores foram temporariamente afastados, logo após o Golpe de 1964, “livros, trabalhos e relatórios de pesquisa (...) foram ‘confiscados’ (sic) quando da invasão do prédio da FNFi por militares; muitos dos alunos desapareceram por longo período, sendo que o grupo da História Nova partiu quase todo ele para o exílio” (FALCON, 1998, p. 126). O clima de insegurança iria ser ampliado no contexto da publicação do AI 5, em dezembro de 1968 – considerado como “golpe dentro de golpe” –, abrindo espaço para os IPM's que professores e, sobretudo, alunos, responderiam a partir do ano seguinte (NAPOLITANO, 2014).

A historiografia brasileira é consensual quantos aos danos culturais que os regimes de exceção<sup>9</sup> causaram para a construção da democracia. Por outro lado, muito já se avaliou a respeito das mudanças do sistema de educação na esfera ideológica, em que ainda

8 Marcos Napolitano fez uma acurada interpretação dos efeitos psicológicos da tortura; a seguir um trecho: “Quando uma pessoa se torna um guerrilheiro, não há nem vitória nem compensações materiais no curto e médio prazo. Ela rompe os laços familiares em nome da luta, rompe com as possibilidades de um trabalho e de um futuro confortável, ainda mais quando se é estudante vindo de uma elite. A prisão, o exílio, a derrota pontual não eram suficientes para abalar a moral, quando muito para provocar uma autocrítica e mudança de estratégia. A morte heroica era uma perspectiva que não assustava a flor da juventude que foi à luta. A tortura invade esta subjetividade tão plena de certezas e de superioridade moral para instaurar a dor física extrema e, a parir dela, a desagregação mental, o colapso do sujeito, o trauma indizível” (NAPOLITANO, 2014, p. 140).

9 Daniel Aarão Reis utiliza o termo Estado de exceção para designar o “lugar onde, ou período em que as leis existentes são subordinadas à vontade – arbitrária – dos homens do poder” (REIS, 2014, p. 15).



permanecem concepções ingênuas sobre a atuação da esquerda nesse campo. O sectarismo ideológico levou a se desconsiderar os avanços no campo educacional, em especial naquele inaugurado pelo contexto do Golpe de 1964. Não é à toa que muitos pesquisadores sobre o regime militar enfatizem atualmente um corolário da escola metódica, que beneficia o entendimento sobre o período: o afastamento do “calor dos acontecimentos” e, no caso especial, das “modas teóricas” (MOTTA, 2014[b], p. 48), mesmo quando a narrativa não pretenda “ser neutra” (NAPOLITANO, 2014, p. 12).

Atualmente, as estruturas vigentes no ensino superior, inauguradas durante o regime militar, tendem a aparecer como naturalizadas e silenciam políticas bem-sucedidas daquele período. O discurso de oposição ao regime militar deixa também de fazer as devidas referências à atuação de indivíduos, contrários à ditadura, que atuaram enquanto agentes do Estado, numa perspectiva pragmática. Projetos modernizadores foram construídos por “técnicos especialistas”, cujos quadros poder-se-ia recorrer aos talentos do campo ideológico adversário; iniciativa essa tolerável, desde que não exercessem cargos de mando. Naquele contexto, segundo Rodrigo Motta, “paradoxalmente, o poder autoritário construído para expurgar as esquerdas e manter a ordem social foi usado também para alavancar os projetos modernizadores, removendo obstáculos e impondo caminhos escolhidos pelos tecnocratas” (MOTTA, 2014[b], p. 52). Alguns autores denominavam as políticas educacionais implementadas pelo período militar como imbuídas de concepção pedagógica tecnocrata<sup>10</sup> (SAVIANI, 2011). Mesmo sendo encontrados diversos exemplos, a tecnocracia no campo educacional não ficou restrita ao período circundante à década de 1970.

Mas a frieza da Lei não é suficiente para extirpar os laços emocionais daqueles que se dispuseram a pô-la em funcionamento, pois é nesse processo que se encontra o papel de destaque da “autoridade pessoal”<sup>11</sup>, que levou à “flexibilidade em relação às normas oficiais”, que podiam dispor de “estratégias de cooptação” que “propiciaram o amortecimento da repressão”. Rodrigo Motta assim sintetizou as ambiguidades do regime militar que motivaram questões complexas:

---

10 O pensamento técnico pode ser definido como a aplicação de procedimentos estabelecidos previamente por especialistas, neste caso, os contidos na legislação, “sem dar interpretações pessoais” (AZEVEDO *et alii*, 1972). Ou seja, haveria uma separação entre a ciência, portadora de uma “verdade”, e a política, a subjetividade, portadoras de uma “vontade”.

11 As análises de Daniel Reis e Rodrigo Motta sobre a cultura política brasileira parecem reabilitar, ao inserir novos elementos, o conceito de “homem cordial”, proposto por Sérgio Buarque de Holanda.

demitir professores que depois eram convidados a voltar, para em seguida afastá-los novamente; invadir e ocupar universidades que ao mesmo tempo recebiam mais recursos; apreender livros subversivos, mas também permitir que fossem publicados e circulassem. Como explicar o paradoxo de uma ditadura anticomunismo que permitiu a contratação de professores marxistas e manteve comunistas em seus cargos públicos, enquanto outros eram barrados e demitidos? (MOTTA, 2015[b], p. 58).

Com o desgaste do regime militar e a conseqüente redemocratização, houve manifestações de disputa pela memória do período, na tentativa de se identificar os oponentes, tachados de colaboracionistas do regime, e de se valorizar os que se posicionaram no lado da resistência à ditadura. Isso criou outros desafios para a análise do campo educacional, uma vez que há uma natureza homóloga nas relações do campo político com o intelectual, que é a da conquista do capital simbólico, ou seja, o poder de consentido àquele que é reconhecido socialmente para ter a “condição de impor o reconhecimento” (BUSETTO, 2006, p. 117). Ou seja, no campo educacional estão imbricadas disposições dos campos político e intelectual que são avaliados mais pelas formas de reconhecimento simbólico do que pelas pretensões de neutralidade e eficácia epistemológica.

### **1.1. O contexto das reformas dos sistemas de ensino**

Durante o século XX, os dois regimes políticos originados de golpes de Estado – o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e a ditadura militar (1964-1985) – realizaram as maiores reformas e deram maiores incentivos à modernização educacional no Brasil, embora afastando-se de projetos socialistas. No governo de Getúlio Vargas, as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema normatizaram a estrutura do sistema de ensino, o que foi consagrado pela Lei nº 4.024/61, a primeira LDB. Tal estrutura foi alterada durante o regime militar pelas Leis 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (Reforma da LDB).

O “grande ponto de corte”, eleito por muitos estudiosos, sobre o processo de definição do sistema escolar brasileiro, ocorreu no governo provisório de Getúlio Vargas (NADAI, 1988). Em novembro de 1930, o governo criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, no ano seguinte, realizou a primeira grande sistematização da educação nacional com a Reforma Francisco Campos, após várias reformas empreendidas por

estados brasileiros na década anterior. No aspecto institucional, um conjunto de decretos editados criava o Conselho Nacional de Educação<sup>12</sup>, organizava o sistema de ensino superior no Brasil, que adotava o regime universitário, e sistematizava o ensino secundário (SAVIANI, 2011).

No regime militar, o sistema universitário ganhou relevo na pauta política. A universidade, entendida como uma das agências especiais do Estado para a promoção da modernização dos setores produtivos, era pressionada por grupos sociais que enxergavam no acesso à universidade uma via segura para a ascensão social. Atentos a essa demanda, os militares planejaram a expansão das vagas dos cursos de graduação, objetivando evitar a pressão popular, na “esperança de que a expansão controlada das vagas contribuísse para reduzir a insatisfação dos estudantes” (FERREIRA, 2013, p. 79).

Na década de 1960, a necessidade de ampliação das vagas no ensino superior, pressionada pela expansão do ensino secundário, não seguia o crescimento da demanda pelos cursos universitários, aumentando a quantidade dos “excedentes”, ou seja, “alunos que obtinham nota para entrar nas universidades públicas, mas nem sempre conseguiam iniciar os cursos por falta de vagas” (FERREIRA, 2013, p. 55). No entanto, essa pressão por vagas não era um problema para os cursos de licenciatura, uma vez que prevalecia a concepção bacharelesca de ensino superior, destacando-se a procura por cursos de medicina, direito e engenharias.

A reforma das universidades era debatida por setores considerados de direita e por setores de esquerda, mesmo antes de 1964. Liberais e conservadores desejavam dotar a universidade para que houvesse uma atuação mais eficiente no campo do desenvolvimento científico/tecnológico e no da qualificação profissional. Já a esquerda política criticava a universidade por reproduzir a estrutura da desigualdade social. No jogo político, com a vitória dos golpistas em 1964, a reforma a ser trilhada iria se caracterizar pelo binômio “modernização conservadora”, almejando o desenvolvimento econômico e tecnológico do país a fim de “preservar a ordem social e os valores tradicionais” (MOTTA, 2014, p. 289). A estratégia de modernização conservadora autoritária não deixou de produzir ambiguidades,

---

12 O Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto nº 19.850/1931, precedia o Conselho Nacional de Ensino, criado pelo Decreto nº 16.782-A/1925, e foi sucedido pelo Conselho Federal de Educação, criado pela Lei nº 4.024/1961. Foi novamente renomeado em 1995 para Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 9.131/1995, denominação utilizada atualmente. De acordo com Demerval Saviani, o Conselho necessitava ser gerido com autonomia. A natureza de suas decisões não está bem explicada, pois o Conselho “acabou sendo definido como um órgão deliberativo, mas inteiramente dependente do Executivo”, subordinado à homologação do MEC (SAVIANI, 2011, p. 227).

pois “solapava as bases da sociedade tradicional ao promover a mobilidade social e urbana em ritmo acelerado” (MOTTA, 2014[b], p. 51). De acordo com Marcos Napolitano, na esfera política nacional mais geral,

os militares golpistas se apresentaram como “revolucionários” ao mesmo tempo em que defendiam a ordem, pois pretendiam modernizar o capitalismo no país sem alterar sua estrutura social. Eram antirreformistas, mas falavam em reformas. Falavam na defesa da pátria, mas criticavam o nacionalismo econômico das esquerdas. Prometiam democracia, enquanto construía uma ditadura (NAPOLITANO, 2014, p. 314).

A ausência de um claro projeto político, com exceção do que definia os inimigos internos, e a busca por soluções pragmáticas para garantir a segurança interna ao longo do tempo, levou a produção de ambiguidades durante a ditadura, tal como caracterizado pelo termo modernização conservadora e autoritária:

O Estado autoritário foi marcado por indefinições ideológicas, dividido entre assumir-se como ditadura ou conciliar com os princípios liberais, ao passo que oscilava entre o nacionalismo desenvolvimentista e os princípios do livre mercado. Ao mesmo tempo que demonizou o “populismo” de seus antecessores, a ditadura não só manteve intactas, como também ampliou as estruturas corporativas herdadas, além de ter criado um sistema previdenciário universal, sob controle do Estado (MOTTA, 2014[b], p. 50).

Algumas das propostas de reforma antes do Golpe foram incorporadas pelo governo militar, como a extinção das cátedras. No entanto, o rumo tomado, após 1964, foi trilhado com vistas à reestruturação do sistema universitário, com práticas de negociação e conciliação de interesses, por vezes contraditórias, além, é claro, da repressão aos opositores do regime. A única certeza era a de que a educação estava no rol dos setores estratégicos do governo: “os militares não tinham projeto próprio para o ensino superior. Na verdade, foram civis os formuladores dos planos, enquanto a liderança militar contribuiu com a decisão política e o comando” (MOTTA, 2014, p. 351).

A Reforma Universitária começou a ser sinalizada pelo regime militar no ano de 1965, momento em que as universidades mantidas pela União foram obrigadas a incluir o substantivo “federal” na sua denominação. Com essa exigência, a Universidade do Brasil alterou o nome para Universidade Federal do Rio de Janeiro e a FNFi foi desmembrada. A mudança no sistema universitário modificou a hierarquia do poder institucional, concentrada,

agora, nos reitores e impulsionou a expansão das universidades com a emergência de uma política de concentração dos cursos no *campus* das cidades universitárias.

Gledson Coutinho (2009), na obra *A administração universitária*, embasado em teorias da administração e no histórico da legislação pertinente ao ensino superior, entende que a Reforma Universitária teve o mérito de buscar transformar o sistema universitário, ainda composto por um modelo de “federação de escolas”. Sobre o modelo de “universidade integrada”, Rodrigo Motta faz uma avaliação muito próxima à de Coutinho, entendendo que o termo “universidade” seria impróprio, até a década de 1960, “pois existia, na verdade, uma junção frágil de faculdades autônomas” (MOTTA, 2014, p. 67). Antes da Reforma, na hierarquia do poder de mando, os diretores das Faculdades tinham dotação orçamentária e autonomia para gerir os recursos financeiros. O vestibular não era unificado, e o regime de cátedras, cuja produtividade era criticada, também era acusado de gerar duplicação de custos (SAVIANI, 2011).

Gledson Coutinho salienta os esforços modernizadores do conjunto de legislações destinado à estrutura administrativa do ensino superior. Na avaliação do referido autor, o legado da estrutura administrativa da Reforma foi positivo<sup>13</sup>:

Mais do que não lhe fazer restrição, vejo a Reforma como sábia e benéfica, “ainda que tardia”. O questionamento que faço concentra-se na aparente subavaliação da abrangência e da complexidade das mudanças pretendidas, uma vez que entendi a expressão “reforma universitária” como simples eufemismo para “construção de uma verdadeira universidade”. Aparentemente, faltou ao Brasil um entendimento mais completo do processo que se desenrolava, e, em razão disso, os meios para a implantação da Reforma não receberam toda a atenção necessária (COUTINHO, 2009, p. 55).

Segundo o mesmo autor, a Reforma Universitária estendeu-se entre os anos de 1966 e 1969, embora a Lei 5.540/68 seja considerada marco usual da Reforma

por ter encampado os princípios básicos dos decretos leis anteriores, ter introduzido a referida novidade [a extinção da cátedra] e ser um instrumento normativo mais extenso – com 59 artigos –, mais elaborado e mais pormenorizado, essa Lei não apenas revogou como ofuscou os documentos anteriores. Por essa razão, é usual falar “Reforma Universitária de 1968”, quando, na verdade, ela se iniciou em 1966, com o Decreto-Lei nº 53, teve

---

13 Também Benedito Dorileo, ex-reitor da UFMT, considera a Reforma Universitária como uma etapa do processo de definição do modelo de universidade brasileira, um fenômeno interno à sociedade, e não como um projeto político de um setor social (DORILEO, 2005, 53-54, 382).

continuidade em 1967, com o Decreto-Lei nº 252; fortaleceu-se, em 1968, com a Lei nº 5.540; e se completou com o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, e instrumentos normativos posteriores (COUTINHO, 2009, p. 58-59).

No processo de modernização do ensino superior, em 1965, por meio do Parecer CFE nº 977, foi normatizado o sistema de pós-graduação, inspirado no modelo estadunidense. Por meio do parecer, o governo regulamentava os cursos já existentes e definia as normas para incentivar a expansão da pós-graduação, que teria importantes investimentos do governo federal e de agências internacionais. O parecer do CFE foi solicitado pelo MEC e ficou conhecido como “parecer Sucupira”, em referência ao seu proponente, Newton Sucupira. A normatização foi aproveitada pela Lei nº 5.540/68, que regulamentou a pós-graduação, dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu* se restringiu “a atividades de aperfeiçoamento e especialização, dedicadas à preparação de profissionais para o mercado de trabalho”. A pós-graduação *stricto sensu* englobava o mestrado e o doutorado, e exigia atividades de produção de conhecimento:

O parecer Sucupira propunha que o mestrado fosse menos exigente e que o doutorado demandasse a produção de tese com contribuição original ao respectivo campo do saber. O mestrado seria o primeiro nível da pós-graduação *stricto sensu*, etapa prévia antes do doutorado. Embora não se exigisse título de mestre aos candidatos ao doutorado, se consagrou o entendimento de que as universidades deveriam criar primeiro cursos de mestrado e depois os de doutorado. Ficou estabelecido também que os cursos de pós-graduação seriam submetidos à aprovação e ao controle das agências públicas para garantir a qualidade e o atendimento aos preceitos do CFE (MOTTA, 2014, p. 256).

É costume a referência à virada da década de 1970 como o momento da institucionalização da pós-graduação em História no Brasil (FALCON, 1998), quando as primeiras turmas de mestrado em História são abertas na USP. Segundo Marcos Napolitano, “em 1969, havia 93 cursos de mestrado e 32 de doutorado no Brasil, passando a 717 e 257, respectivamente, dez anos depois” (NAPOLITANO, 2014, p. 216). A institucionalização e a expansão da pós-graduação em História teve sua primeira fase na década de setenta, concentrada nos grandes centros do Brasil, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. De acordo com Fico e Polito (1992),

a pós-graduação em História, em termos em que ela hoje se apresenta no país, iniciou sua implantação em 1971. Nos anos 70 é que se estabeleceu a

maioria dos cursos até hoje existente. Entre 1971 e 1974, foram instalados 8 cursos de pós-graduação, na USP, UFF, UFPR, PUC-SP, UFGO, PUC-RS, FFCLSCJ/Bauru (posteriormente desativado) e UFPE (...). Todas estas pós-graduações eram cursos de mestrado, à exceção da USP, com doutorado em História Social e História Econômica. Na segunda metade dos anos 70, iniciaram suas atividades mais 4 cursos de mestrado na UFSC, UnB, UNICAMP e UFRJ (FICO; POLITO, 1992, p. 33).

Naquele contexto, o investimento público em pesquisa na área de Ciências Sociais foi expressivo, um aparente paradoxo para um governo que a enxergava “pela afinidade de muitos de seus profissionais com ideias e conceitos socialistas e marxistas – para não falar na aceitação maior de comportamentos e valores considerados ‘desviantes’ e inconvenientes nos círculos do poder” (MOTTA, 2014 p. 272). Rodrigo Motta expõe interessante síntese da reestruturação do sistema universitário empreendido:

Modernização conservadora autoritária é o termo adequado para expressar a reforma universitária da ditadura, processo marcado por paradoxos e impulsos por forças heterogêneas. Em seu eixo modernizante, a reforma implicou: a racionalização de recursos; busca de eficiência;<sup>14</sup> expansão de vagas na graduação; mudanças nos exames vestibulares; aumento da participação da iniciativa privada no ensino superior; reorganização da carreira docente federal, com melhores salários e dedicação exclusiva; criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras; fomento à pesquisa, com aumento nas verbas e financiamentos; criação de cursos de pós-graduação; incremento nas bolsas de estudo para formação de docente no exterior; e criação de novas universidades federais e estaduais, com um projeto milionário de construção de novos campi (MOTTA, 2014[b], p. 56-57).

No que diz respeito aos investimentos na área de Ciências Sociais, eles se justificavam por proporcionarem melhor qualificação ao corpo docente das universidades e por oferecerem um contraponto aos opositores do regime. Contudo, alguns historiadores viram com desconfiança os desenvolvimentos institucionais e os investimentos financeiros na área de Ciências Sociais, que conferiam à pós-graduação o papel de “formação de quadros dentro da racionalidade capitalista que a sociedade brasileira passa a reclamar, cada vez de maneira mais intensa” (LAPA, 1985, p. 37). A Reforma Universitária é utilizada por alguns debatedores para fazer referência ao contexto de repressão política e às denúncias de subserviência do governo militar ao capital estrangeiro. As demissões em massa de

---

14 Esses dois primeiros motivos, apontados por Rodrigo Motta, também foram encontrados para justificar a implantação do curso de Estudos Sociais em Dourados, visando suprir rapidamente a demanda das escolas por professores formados.

professores, a repressão ao movimento estudantil e o apoio de fundações internacionais e de agências estadunidenses à pesquisa no Brasil sustentam interpretações contrárias às políticas do regime militar ao ensino superior<sup>15</sup>.

Para atrelar o papel da universidade à modernização da economia nacional, o regime militar privilegiou o investimento em áreas técnicas, em detrimento da tradição humanista e da ciência “pura” ou desinteressada (MOTTA, 2014). No entanto, quando se compara a trajetória das Faculdades de Filosofia, percebe-se que essa tendência não foi inaugurada pelos militares, pois já era parte de uma “cultura universitária” dos círculos de poder:

Inicialmente, duas seriam as principais funções dessa faculdade: a formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, e a formação para a pesquisa científica. Uma terceira função lhe foi atribuída posteriormente: a formação científica do professor da escola secundária. (...) O ideal da pesquisa científica pura em um sistema tradicionalmente profissionalizante e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação de professores para a escola secundária em nível superior configuravam o ineditismo da reforma [Francisco Campos], que, entretanto, não se concretizou (CACETE, 2014, p. 1064).

O elemento de integração que as humanidades e o espírito da pesquisa científica promoveria sofreu resistência dentro das primeiras universidades, criadas na década de 1930, por parte das “faculdades tradicionais”, voltadas à formação profissional. Malgrado a função de integralização das Faculdades de Filosofia, acabaram sendo referenciadas por agregar cursos de licenciatura, por cerca de trinta anos, até que elas fossem extintas e os cursos reorganizados. A FNFi foi desativada em 1967, e seus cursos foram realocados em diferentes Institutos. O curso de História passou para o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Além de questões internas voltadas à formação do professor, havia a preocupação das autoridades em controlar o movimento estudantil, uma vez que essas Faculdades eram “lugar privilegiado de discussão e reflexão acerca da realidade brasileira, assumindo papel de liderança no movimento estudantil” (CACETE, 2014, p. 1070).

A principal preocupação dos militares nas universidades era com o movimento estudantil. Às atitudes de subversão dos estudantes, havia pouca tolerância, marcando a memória de muitas universidades as reações aos protestos estudantis, na segunda metade da

---

15 Um artigo que sintetiza essa vertente se encontra na revista *Universidade e sociedade*, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior/ANDES. LEHER, R.; SILVA, S. M. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. *Universidade e Sociedade* (Brasília), v. XXII, p. 6-17, 2014.



década de 1960. No cotidiano dos estudantes da área de Ciências Sociais, verifica-se que a insatisfação política atraía esse público para leituras marxistas, para o debate, para a criação de grupos de estudos, seminários e palestras sobre temáticas contemporâneas (FERREIRA, 2013).

Nesse contexto, surge a política de desmobilização do movimento estudantil, sintetizada no Decreto nº 477, de fevereiro de 1969. O decreto estabelece normas e restringe a atuação do movimento, determinando severas punições para o estudante que desobedecesse à lei e também para as autoridades que não a fizessem cumprir.

Na esfera da repressão, a primeira operação limpeza foi iniciada logo após o golpe, em abril de 1964, com o primeiro Ato Institucional, e foi ampliada à medida que a “linha dura” se fortalecia nos círculos militares (FICO, 2004). A repressão aos professores nas universidades ficou marcada por duas ondas de expurgos, sendo a mais radical a realizada após o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. Apesar de poucos professores de História terem sido presos ou afastados compulsoriamente, um clima de autocensura havia atingido o campo universitário (MOTTA, 2014).

No contexto do AI 5, setores da direita radical ganhavam mais espaço no governo, e as ideias de alguns ex-integralistas ecoavam. A criação da disciplina Educação Moral e Cívica/EMC simbolizou a influência da extrema direita nos assuntos educacionais, visando a estimular o espírito nacionalista e a moral cristã conservadora, embora algumas dessas ideias encontrassem resistências dentro do próprio governo. No entanto, a EMC configurava “faca de dois gumes” para um governo que buscava se legitimar por meio de instituições que configuram o Estado de direito: podia pender para a direita fascista, ou mesmo, para a esquerda, quando era ministrada por professores não simpatizantes ao regime:

Essas disciplinas, Educação Moral e Cívica principalmente, o EPB, ele seria o porta-voz doutrinário da ditadura no sistema educacional. Mas, quem dava essas aulas, era professor de História, de Geografia, de Ciências Sociais que, exatamente nesse momento, estavam vivendo uma experiência de conhecimento do marxismo. Era um negócio meio contraditório isso, porque exatamente nesse momento, que o marxismo como teoria e metodologia para a compreensão da realidade penetrou os cursos superiores no Brasil, também um pouco como ideologia, como proposta política (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

A definição do currículo da disciplina EMC também foi objeto de disputa interna, pois ao CFE não agradava as tentativas de intervenção da Comissão Nacional de Moral de

Civismo. Segundo Rodrigo Motta, “em algumas situações, a defesa dos valores tradicionais significou apenas tributo simbólico pago pelo regime à sua ala extrema direita, para acomodá-la no poder e não perder seu apoio” (MOTTA, 2014, p. 289). Para a normatização da EMC, o CFE determinou que a formação de professores dessa disciplina seria realizada nos cursos de Estudos Sociais. As críticas à EMC, acusada de doutrinar a juventude em prol dos valores do regime militar, também se estenderam aos Estudos Sociais<sup>16</sup>.

O aparato repressor articulado pelos militares continua sendo proferido como a grande mácula que assolou as universidades. Com o segundo ciclo repressivo da ditadura, iniciado após a publicação do AI 5, em dezembro de 1968, houve a montagem de um sistema de informações que alocou nas universidades a Assessoria de Segurança e Informações/ASI, que operava em conjunto com o Serviço Nacional de Informações/SNI e a Divisão de Segurança e Informações/DSI (MOTTA, 2014). As políticas de controle, criadas para combater o inimigo interno, ou seja, o comunista e o “corrupto”, foram além da coleta de informações. Os procedimentos autocráticos estimularam algumas agências a desenvolver métodos próprios de contrapropaganda, e criaram pseudos movimentos políticos para fazer propaganda favorável ao governo, como, por exemplo, o Movimento Revolucionário de Participação<sup>17</sup>, com o fim de docilizar a mobilização estudantil, amplamente sufocada durante o ano de 1969.

Nos últimos anos, tem tido destaque obras que fazem uma espécie de revisão sobre a história do regime militar, sem, contudo, defendê-lo. Centrado nas características da modernização – mesmo que conservadora – das universidades durante o regime militar, autores como Gledson Coutinho apresentam certa empatia com relação a algumas características pouco democráticas da Reforma, por ter abalado certos privilégios:

Há quem condene o Governo por não ter dado às universidades oportunidade de discutir a Reforma antes da publicação dos mencionados atos normativos. Contudo, há também quem entenda – inclusive eu – que, se houvesse discussões, a Reforma não se realizaria jamais, como não se realizaram tantas outras de que o País ainda necessita. Alguém poderia

---

16 Um exemplo desse tipo de interpretação foi realizada por Judite Barbosa Maria Trindade, ao citar um texto de Paulo Miceli, que enxerga a presença da história nos Estudos Sociais permeada de valores para a doutrinação nacionalista com um passado social harmônico. Para mais informações, consultar o artigo *A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a ditadura militar*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). *50 anos da Ditadura Militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: W & A Editores, 2014.

17 Há no Arquivo Institucional da UFGD um documento avulso intitulado *Ação e reação*, do Movimento Revolucionário de Participação, mas sem a indicação da autoria.

esperar que a maioria dos catedráticos aprovasse a perda de seus importantes privilégios? (COUTINHO, 2009, p. 77).

Para os autores que estudaram os esforços de modernização da universidade, a Reforma não atingiu o total das metas desejadas por nenhuma das alas que fizeram parte do governo militar. Os resultados não deixaram de ser expressivos, com a introdução de “mudanças significativas, como ampliação de infraestrutura, melhora da carreira docente, crescimento de vagas, dinamização da pesquisa e da pós-graduação” (MOTTA, 2014, p. 283).

As medidas de repressão, segundo Rodrigo Motta, foram temperadas “com negociação e tentativas de cooptação” com vistas à conciliação dos conflitos (MOTTA, 2014, p. 17). De acordo com o autor, a repressão às universidades foi tangenciada pelas características da cultura política brasileira, que dava mais respaldo à autoridade pessoal do que aos preceitos legais. Um dos méritos da obra *As universidades e o regime militar* foi demonstrar as possibilidades de escolha que os atores tiveram para realizar na estrutura autoritária, e que o alcance da Reforma decorreu do trabalho desempenhado por civis, que aderiram ao regime ou praticaram uma “resistência passiva” para minimizar as perdas. Ao analisar as contradições e paradoxos do autoritarismo nas universidades e ao contemplar o papel modernizador dos militares, calcado em pesquisa documental volumosa, o autor achou por bem adiantar possíveis interpretações quanto ao seu posicionamento político:

Como se trata de análises polêmicas, com o risco de os argumentos serem mal interpretados ou manipulados nas disputas pela memória, vale a pena esclarecer a posição do autor. Não pretendo defender a ditadura e tampouco atenuar as violências cometidas naqueles anos, aliás sobejamente conhecidas. Muito ao contrário. Seria melhor para o Brasil que Goulart tivesse terminado seu mandato e que as eleições tivessem se realizado. Além disso, o crescimento econômico alcançado pelo regime militar poderia ser atingido em quadro democrático, com menores custos sociais e políticos (MOTTA, 2014, p. 17).

O posicionamento de Rodrigo Motta em favor da democracia aponta para um terreno insólito sobre a memória do regime militar que permeia a cultura política brasileira. Memória essa ainda controversa, pois, as representações de repulsa à ditadura ganharam força com o desgaste do regime e com o início da redemocratização. Paralelamente, muitos “adesistas” alinharam seus discursos, como se tivessem desempenhado o papel de resistência no período.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> No momento em que este trabalho era escrito, a esquerda intelectual demonstrava perplexidade com manifestantes “exigindo” intervenção militar após as eleições que confirmaram o quarto mandato do Partido

Para Rodrigo Motta, a condução da modernização autoritária nas universidades refletiu a cultura política brasileira, que possui como elemento a prática da negociação de novas ideias com as antigas. O autor define a categoria “cultura política” como “um conjunto de valores, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, expressando uma identidade coletiva à base de leituras comuns do passado e inspirando projetos políticos direcionados para o futuro” (MOTTA, 2014, p. 12). Daniel Reis, tendo como referência Serge Berstein, Jean-François Sirinelli e Philippe Joutard ensaiou uma teorização mais abrangente do conceito:

Por cultura política entendo “um conjunto de representações portadoras de normas e valores que constituem a identidade das grandes famílias políticas”. “Uma espécie de código” ou um “conjunto de referências”, amplamente disseminadas “no seio de uma família ou de uma tradição política”, formando “um sistema coerente de visão de mundo”, constituído por um “substrato filosófico”, por uma série de “referências históricas, ... dados-chave, textos seminais, fatos simbólicos e galerias de grandes personagens”, além de “rituais”, “sentimentos”, “uma psicologia coletiva”, uma “política de memória” e uma representação da “sociedade ideal” na qual um grupo ou uma corrente política aspira viver (REIS, 2014, p. 14).

Daniel Reis ainda lembra a convivência de diferentes culturas políticas em uma sociedade e observa que elas apresentam características dinâmicas que se ajustam às conjunturas do contexto histórico. O papel da ideologia política, que aparece agora inserida no conceito de cultura, seria o de oferecer um discurso coerente para organizar demandas nas esferas econômicas, culturais e políticas, uma orientação para os afazeres e planejamentos da sociedade. De modo geral, para Rodrigo Motta, a cultura política brasileira, mesmo em situações históricas representadas enquanto rupturas, penderia para a “tendência à conciliação e à acomodação, estratégia utilizada para evitar conflitos agudos, e o personalismo, entendido como prática arraigada de privilegiar laços e fidelidades pessoais em detrimento de normas universais”. A política dos militares não deixa de representar certo influxo da cultura política, sem negar as características conservadoras e autoritárias que teria sido permeada por “jogos de acomodação que não se enquadram na tipologia binária resistência versus colaboração” (MOTTA, 2014, p. 13). Ainda segundo o autor:

a cultura brasileira teria como marcas centrais a recusa de definições rígidas e a repulsa aos conflitos, que são evitados ou escamoteados, lançando-se

---

dos Trabalhadores à presidência da República, com a reeleição de Dilma Rousseff. Tais eventos reafirmam o potencial político da “disputa pela memória” acerca da ditadura militar, inaugurada pelo Golpe de 1964.

mão de ações gradativas, moderadoras, conciliadoras e integrativas. (...) é frequente os atores colocarem no primeiro plano as relações pessoais, deixando para segundo lugar compromissos políticos e afinidades ideológicas (MOTTA, 2014, p. 292).

No sul do antigo estado de Mato Grosso, região que hoje compreende o estado de Mato Grosso do Sul, o sistema universitário nasceu alinhado à política do governo federal, e as práticas autoritárias encontradas nas fontes são, antes de tudo, fruto das relações de poder local. Dispositivos antidemocráticos foram ativados quando questionada a autoridade da liderança institucional, observados também em outros contextos por Rodrigo Motta: “dentro dos muros universitários, alguns docentes conservadores apoiaram a pauta repressiva na íntegra a fim de se livrar de adversários e concorrentes internos” (MOTTA, 2014, p. 294).

Na UEMT foram encontradas pontuais manifestações de oposição à política educacional do regime militar. Aliás, antes da divisão do Estado, em 1977, essas políticas foram bem recebidas, uma vez que as licenciaturas curtas de Estudos Sociais também contribuíram à profissionalização do campo educacional. Grosso modo, em Mato Grosso do Sul, as políticas públicas de educação começaram a ser amplamente questionadas durante a década de 1980, no processo de redemocratização.

Assim, nessa região, sem tradição universitária e sem uma política de formação de professores no ensino superior até o advento dos militares, o movimento estudantil não teve expressão de oposição ao regime militar até a década de 1980. Essa situação é mais latente nos *campi* fora da sede da Universidade Estadual de Mato Grosso, onde os primeiros cursos voltavam-se para a formação de professores, com muitos alunos sendo professores leigos, compromissados, financeiramente, com afazeres familiares.

A implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso concentrava as atenções na esfera do ensino, na formação de professores para atender o mercado de trabalho. Dessa forma, o motivo da criação dos cursos de História e de Estudos Sociais foram os mesmos: formar profissionais demandados pelo mercado de trabalho. E o desenvolvimento da pesquisa no campo histórico foi motivado por interesses profissionais, mais do que político-ideológicos. No início de carreira, os professores não recusavam lecionar nos cursos de Estudos Sociais, veementemente criticados pela ANPUH e pelos professores dos cursos de História consolidados. Essa relação do campo histórico com os Estudos Sociais é o objeto de análise a seguir.

## 1.2. Estudos Sociais: trajetórias e polêmicas

A trajetória dos Estudos Sociais no Brasil foi traçada em dois grandes períodos: no de 1930 a 1960, momento da divulgação das *propostas teóricas* e das *experiências* pioneiras no campo da educação; e no de 1970 a 1980, quando os Estudos Sociais são *institucionalizados* no novo currículo de primeiro grau e são sistematizadas as políticas para a formação de professores de Estudos Sociais, comumente lembradas como “uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária” (NADAI, 1988, p. 5).

As propostas dos Estudos Sociais foram difundidas no Brasil pelo grupo de intelectuais articulados em torno da agremiação Escola Nova, sintonizadas às tendências pedagógicas estadunidenses vinculadas aos trabalhos do intelectual John Dewey. A produção teórica relacionada aos Estudos Sociais até a década de 1960 provinha de um grupo da vanguarda pedagógica, pretendendo estimular a modernização da educação no Brasil, cujo “modelo pedagógico fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social” (SANTOS, 2011, p. 5).

Os Estudos Sociais surgiram, então, no Brasil, na década de 1930, “no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil” (NADAI, 1988, p. 1). Entre as décadas de 1930 e 1940, os Estudos Sociais disseminaram-se em algumas escolas do ensino primário, “implantados em programas curriculares e livros didáticos, de diferentes localidades brasileiras, que iniciaram com a junção de conhecimentos das áreas de Ciências, História, Geografia e Educação Moral” (FERNANDES, 2008, p. 1). A formação de professores do antigo ensino primário, que primeiramente adotou os Estudos Sociais, era realizada “na Escola Normal, sem o peso do ensino acadêmico das diversas disciplinas – o que terminou por facilitar a introdução dos Estudos Sociais” (SANTOS, 2009, p. 198).

Na década de 1960 efetivaram-se experiências bem-sucedidas, seguindo a concepção dos Estudos Sociais como área no Serviço de Ensino Vocacional do estado de São Paulo, no antigo ensino secundário, sem provocar a descaracterização das disciplinas Geografia e História, legando práticas e fundamentações ao debate da área de ensino de História.<sup>19</sup> Na

---

<sup>19</sup> Existem referências à implantação dos Estudos Sociais antes da institucionalização pela Lei 5.692/71 no estado de Minas Gerais, São Paulo e no Rio de Janeiro, que envolveram secretarias de educação e universidades no campo da educação (NADAI, 1988).

esfera da divulgação das propostas, Delgado de Carvalho tornou-se a principal referência no Brasil, com a obra *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*.

As propostas para o ensino de Estudos Sociais buscavam diferenciar-se em relação às disciplinas acadêmicas, que, transpostas para o ensino secundário, privilegiavam a formação de alunos para obterem bons desempenhos nos exames vestibulares, sobretudo, nas escolas tradicionais.

Os adeptos da Escola Nova enfatizavam o deslocamento epistemológico do papel do professor, valorizando aspectos do cotidiano na vida em sociedade, visando a configurar uma disciplina escolar com um “currículo integrado e de finalidades práticas” (SANTOS, 2011, p. 5). Essa concepção de ensino centrava as preocupações nos aspectos metodológicos, e o conteúdo específico tornar-se-ia subjugado aos objetivos das propostas de ensino.

Em linhas gerais, os Estudos Sociais tinham a intenção de compor uma área interdisciplinar entre as Ciências Sociais, cujo foco estava lançado aos desafios daquele momento, o que levou Delgado de Carvalho a diferenciar o papel do professor e o do pesquisador<sup>20</sup>:

quem ensina uma das matérias em apreço não é, em regra, um especialista na matéria. Os *professôres* de História não são todos *historiadores*, mesmo se tiverem ocasião de escrever compêndios de História. Os *professôres* de Geografia poucas vêzes têm tempo de ser *geógrafos*. E raro um professor de Sociologia ser um *sociólogo* (CARVALHO, 1970, p. 17).

A definição do papel do professor, na concepção de Delgado de Carvalho, soa moderna ainda nos tempos atuais:

Quando o magistério tiver descoberto um meio de levar os seus discentes a *trabalhar*, a *pesquisar* (embora modestamente), a *coligir dados*, a *colhêr material*, para construir o edifício de sua própria cultura; quando os elementos desta cultura não ficarem mais concentrados e mastigados em compêndios, mas forem êstes apenas deixados à disposição dos educandos, para responderem a questões que lhes são feitas; quando o professor passar a ser essencialmente *orientador*, e *guia*, terá chegado o Crepúsculo da Preleção, da exposição Oral e dos solilóquios que foram a glória do Passado (CARVALHO, 1970, p. 297).

---

<sup>20</sup> Atualmente, a literatura do ensino de História traceja a identidade profissional do professor mesclada às habilidades de pesquisador. As propostas para os Estudos Sociais incluíam a pesquisa como método de ensino, na forma de uma responder a uma série de indagações, diferenciando-se da pesquisa “científica”, entendida como uma contribuição inédita ao conhecimento.

No entendimento de Delgado de Carvalho, as Ciências Sociais – na qual se incluía a História – forneceriam a base dos conhecimentos a serem ensinados na escola, onde entraria sob a forma de Estudos Sociais. Desse modo, às Ciências Sociais comportaria o conhecimento especializado, suscetível de compartimentação, embora Carvalho não tenha se arriscado a precisá-lo. Nessa ótica, esses conhecimentos eram entendidos como “produtos de pensamento, de pesquisa, de experiência, de descoberta. Resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados que contribuem para o progresso humano” (CARVALHO, 1970, p. 15). A diferença das Ciências Sociais para os Estudos Sociais devia-se à compreensão de que, para a primeira, seu objetivo era a investigação; para a segunda a vulgarização.

A divulgação dos teóricos adeptos às propostas de Estudos Sociais não apresentavam, grosso modo, direcionamento para a interpretação da realidade social ou política. Os objetivos dos Estudos Sociais se assemelham às tendências atuais da área do ensino de História, quanto a função de “moralização do espaço urbano”, ao conferir à escola a função de formação para a cidadania, em especial às ciências humanas. As diferenças entre os Estudos Sociais e a História ficam mais evidentes quando se discute a concepção de sociedade, que, para os críticos, essa matéria refletia tentativas de forjar uma sociedade orgânica, e, em contraponto, o ensino de História deveria ressaltar as diferenças da sociedade brasileira, sobretudo dos aspectos político e cultural.<sup>21</sup>

Os divulgadores da proposta em torno dos Estudos Sociais tinham como interesse a renovação metodológica do ensino propondo para a escola metodologias que integrassem os conhecimentos acadêmicos tradicionais, isto é, aqueles produzidos e reproduzidos no ensino superior, numa perspectiva interdisciplinar. O objetivo era o de facilitar ao educando o entendimento do meio em que estava inserido, a fim de aperfeiçoar suas habilidades para melhor identificar e enfrentar os problemas que se apresentariam no cotidiano em sociedade.

Quanto à formação de professores, Delgado de Carvalho não propôs o modelo de formação polivalente encontrado na Lei 5.692/71. Ao contrário, suas sugestões apontavam que

o novo sistema tornaria necessária uma *cooperação dos mestres de diferentes setores no plano dos Estudos Sociais*. Ofereceria uma organização mais flexível e maiores possibilidades de uma ação orientadora (...). Isoladamente, estudadas no curso ginasial, cada uma das disciplinas de

---

21 Essa interpretação se refere a obras clássicas da literatura do ensino de História como as de PINSK (2006); SILVA (1984); CABRINI (2005).



Estudos Sociais teria mantido, no currículo, o seu lugar tradicional, com programas e métodos adequados (CARVALHO, 1970, p. 207).

Durante a fase de divulgação das propostas, a especificidade das disciplinas que comporiam a área de Estudos Sociais foi respeitada, e aspectos progressistas também apareceram na esfera do conteúdo e da metodologia, como, por exemplo, a preocupação em conter o nacionalismo extremado:

A História é a disciplina que nos dá o *sentido do tempo*. O seu valor de integração em plano internacional não é idêntico ao da Geografia: *o seu papel é muito mais delicado*, em razão de uma entumescência [dilatação] do sentimento de *patriotismo* que nos foi legado pelo século XIX: o nacionalismo extremado. (...) Já não apresentaria o mesmo inconveniente se a “História Geral” fôsse substituída por uma “História da Civilização”, isto é, em vez de acidentes e incidentes da História, seriam examinadas *atividades, descobertas, invenções, técnicas, evolução cultural*, assuntos êstes que unem mais os homens do que os separam (CARVALHO, 1970, p. 114-115).

Atualmente, o conceito “civilização” pode parecer etnocêntrico, mas, no período entreguerras, era utilizado numa acepção pacifista, contrário às concepções nacionalistas. Essa tendência se iniciou na Europa e foi bem acolhida no Brasil:

Esse tipo de orientação começou a ser debatido com mais intensidade na Europa após a Primeira Guerra Mundial, quando cresceu um movimento internacional, impulsionado pela Liga das Nações, voltado para promover o pacifismo. Os campos da Educação e da História foram considerados centrais na discussão sobre a pacificação do mundo a partir de constatações como as de que os manuais europeus para o ensino da História continham elementos que incentivavam rivalidades entre as nações (FERREIRA, 2013, p. 121).

Nesse contexto, surgiu “o trabalho da Comissão Internacional para o Ensino de História, criada na Europa no início dos anos 1930 dentro do Comitê Internacional de Ciências Históricas, com o objetivo de rever os manuais didáticos que incitavam povos e nações ao armamentismo”. A História da Civilização opunha-se às histórias nacionais, “marcadas pela excessiva valorização do político e pelo culto dos grandes heróis, em favor de uma história das civilizações voltada para o estudo das sociedades” (FERREIRA, 2013, p. 29). No entanto, após a instalação do Estado Novo, em 1937, propostas mais conservadoras, que pregavam o retorno da história da Pátria, ganharam força, e, em 1940, a campanha pelo

retorno da História do Brasil conseguiu seu objetivo, corroborando o discurso nacionalista em plena Segunda Guerra Mundial (REZNIK, 1998).

Como resultado dos esforços de modernização pós-Guerra, houve a criação do Serviço de Ensino Vocacional/SEV de São Paulo, que promoveu experiências renovadoras na área de Estudos Sociais, até então entendida como núcleo temático que valorizava as especificidades das áreas de conhecimento:

História e Geografia compunham a Área de Estudos Sociais que era a área núcleo do currículo porque tinha a atribuição de estabelecer, em cada série, os quatro temas que seriam estudados nos bimestres em que se dividia o ano letivo. (...) Estudos Sociais era, a rigor, a única área formal do corpo docente, comportando o trabalho conjunto de dois professores de matérias escolares específicas: um para a História e outro para a Geografia. Era, também, a área núcleo do sistema, a partir da qual todo o planejamento pedagógico era feito, na medida em que instituíam o core curriculum (NESVES, 2010, p. 132, 136).

A área de Estudos Sociais, no SEV, foi uma experimentação inovadora e, por esse motivo, necessitava ser repensada constantemente. Joana Neves, ao citar o *Relato de Estudos Sociais* do supervisor da área, professor Newton César Balzan, em 1966, apresenta cautelosamente sua definição:

ainda é cedo para definirmos ESTUDOS SOCIAIS e mais cedo ainda para delimitarmos seu campo. Acreditamos que se assim fizessemos estaríamos impedindo o desenvolvimento de um grande número de experiências que poderão enriquecer a área, dando-lhe dinamismo (Newton Balzan apud NEVES, 2010, p. 142).

A metodologia didática do SEV baseava-se no ensino temático, ou seja, a partir de uma temática escolhida, alunos e professores se encaminhavam a atividades de ensino com métodos de pesquisa. No campo da História, as propostas do ensino Vocacional representavam, nas palavras de Joana Neves, “avanço no sentido do estudo do cotidiano, do chamado 'homem comum', contrapondo-se à 'biografia dos grandes homens’” (NEVES, 2010, p. 237 [nota 223])<sup>22</sup>.

No SEV, a característica geral do núcleo de Estudos Sociais era a interdependência de objetivos comuns entre História, Geografia e Sociologia, apontada no *Relato de Estudos*

22 Segundo Joana Neves (2010), permanece a necessidade de pesquisas sobre a influência de novas correntes no SEV, que também adentravam à historiografia brasileira na década de 1960 e que, mesmo timidamente, faziam-se presentes nas atividades de Estudos Sociais do SEV, como o marxismo e a escola dos Annales.

*Sociais*: “neste contexto, Estudos Sociais impõem-se pela atualidade, pela necessidade com que nos defrontamos em assegurar ao educando uma visão global acerca do mundo em que se vive”, compromissado com a democracia. Ainda no referido *Relato*, encontra-se a orientação de interpretação da temporalidade histórica: “desenvolver no educando a consciência histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro)” (Apud NEVES, 2010, p. 143). Em vários documentos utilizados por Neves (2010), o SEV apresentava conceitos universalistas de homem. Os universais eram colocados no primeiro plano da educação para, em seguida, passar-se à demonstração das singularidades.

Naquela Instituição, o núcleo de Estudos Sociais era composto por um professor de História e outro de Geografia. De acordo com Joana Neves (2010), esses professores eram “pagos pelo mesmo tempo despendido no trabalho: as quatro aulas semanais, em cada classe, eram igualmente atribuídas aos dois professores. Essa situação nunca, antes ou depois do Vocacional, se repetiu no regime regular de trabalho do magistério paulista” (NEVES, 2010, p. 136 [nota 116]). Em um segundo plano, quando as atividades elaboradas para o bimestre necessitavam de conhecimentos de áreas mais específicas, havia a disponibilidade de profissionais de Sociologia, Economia, Psicologia Social e Filosofia. O contrato de trabalho dos professores era em regime de tempo integral.

Existem muitas diferenças entre a concepção acerca da área de Estudos Sociais implantada no SEV e o entendimento dado pelas políticas públicas de educação durante o regime militar que, na prática, transformava em disciplina o que se entendia por área de Estudos Sociais:

[Nos Ginásios Vocacionais] Estudos Sociais é uma área, é uma área de estudos, não é uma disciplina, não é uma matéria de estudos. O que você entende por área? Um espaço para o qual devem concorrer diferentes especialistas para dar conta da produção de um conhecimento sobre a produção de alguma coisa que exija a contribuição de cada um dos conteúdos. O fato do Ensino Vocacional ser temático, é o que fundamentava a ideia de existir uma área de Estudos Sociais (Entrevista Joana Neves, 2014).

Com a Lei 5.692/71, que reestruturou a escola em 1º e 2º graus e institucionalizou os Estudos Sociais, o professor desejado pelo governo federal para assumir as aulas dessa “matéria” no 1º grau era o formado nos cursos de licenciatura curta, que inicialmente objetivavam substituir ou treinar o professorado leigo. Nesse projeto de “modernização conservadora” da educação, o professor teria de ser capaz de atuar em condições precárias de

trabalho, como, por exemplo, não dispor de tempo para um efetivo planejamento e autoavaliação das atividades, condição esta que, por consequência, excluía a possibilidade de um trabalho em equipe bem articulado, como era a marca dos Estudos Sociais no SEV.

A criação de um curso superior de Estudos Sociais para a formação de professores polivalentes foi gestada durante a década de 1960, após os militares assumirem o poder. De acordo com José Conti,

Em 4/1/66 foi aprovado pelo CFE o Parecer de autoria do Conselheiro Newton Sucupira, que recebeu o nº 106/66 sugerindo o currículo mínimo para a licenciatura curta de Estudos Sociais. A Portaria do Ministério de Educação e Cultura nº 117 de 27/4/66, publicada no D. Oficial da União de 3/5/66 aprovou o currículo mínimo da licenciatura curta de Estudos Sociais, constituída basicamente de História, Geografia e Ciências Sociais, fixando em 2025 horas o tempo útil para a integralização da mesma (CONTI, 1979, p. 880).

A promulgação da Lei 5.692/71 objetivava modernizar a estrutura normativa e o arcabouço pedagógico do ensino de 1º e 2º graus. As formulações oficiais possuíam uma postura de crítica ao ensino tradicional, muitas vezes centrado na memorização e em preleções, cujos conteúdos poderiam estar desvinculados da “realidade” do aluno. Em termos teóricos, a proposta encontrava-se alicerçada em uma pedagogia liberal:

O modelo de ensino proposto por esta legislação preocupa-se em integrar conhecimentos para torná-los úteis e mais próximos à realidade do aluno. Caracteriza-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o aluno do meio em que vive a partir de uma metodologia de ensino baseada em métodos ativos, concepção oriunda dos princípios da Escola Nova (SANTOS, 2011, p. 13)

No entanto, a efetivação dessas políticas foram estigmatizadas em discussões acadêmicas, como se elas fossem um complô contra o ensino de História, rebaixando a qualidade da educação e promovendo a proletarianização do professor de História. José Lapa fez uma síntese nesse sentido sobre a representação dos Estudos Sociais no ambiente das grandes universidades, ao valorizar o incentivo à pós-graduação e enxergar, de modo simplório, o lugar destinado aos Estudos Sociais na formação docente, colocado como causador do recuo do campo histórico durante o regime militar:

Enquanto se criava e organizava a Pós-Graduação em História na Universidade brasileira, paradoxalmente havia uma desinstitucionalização

do ensino da História no I e II grau, que representam o maior mercado de trabalho para os licenciados e pós-graduados, o que deu em consequência a redução drástica dos cursos de graduação. A essa ocorrência acrescenta-se a criação de cursos paralelos de Estudos Sociais, que ainda mais contribuíram para aquele esvaziamento. Foi assim fortalecida a cúpula ao mesmo tempo que eram minadas as bases (LAPA, 1985, p. 44).

Essas interpretações tenderam a enxergar as políticas educacionais, empreendidas no regime militar, como parte de uma estratégia para “desqualificar” os professores de História. Nessa perspectiva, para Selva Fonseca, “as licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação” (FONSECA, 1993, p. 27). Tal foi o entendimento de Elza Nadai, segundo a qual a introdução dos Estudos Sociais no currículo “significava adaptação ao sistema em vigor, formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação” (NADAI, 1988, p. 12).

No entanto, existem outras interpretações. Para o professor Gilberto Alves – um dos formuladores do *Projeto Bola de Neve* da Secretaria de Educação de Mato Grosso, criado com o objetivo de proporcionar atualização aos professores frente as propostas da Lei 5.692/71 –, as críticas aos cursos de licenciatura curta foram exageradas quanto à defesa das áreas especializadas do saber. Nas palavras de Gilberto: “a grande crítica que se faz à especialização é que efetivamente os egressos cada vez mais não têm condições de reconstituir em pensamento a unidade do real, porque a formação especializada não permite isso” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Durante as décadas de 1970 e 1980, ficou estabelecida a seguinte estrutura para a formação inicial de professores: “para o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau, em escola de 2º grau; para o ensino nas quatro últimas séries do 1º grau, em curso superior de curta duração; e para o ensino no 2º grau, em curso superior de longa duração” (CACETE, 2014, p. 1073).

A ideia da criação de cursos de licenciatura curta para a formação docente, concebida por renomados intelectuais do CFE, baseava-se na atuação em duas frentes: disponibilizar, de forma rápida, professores para o 1º grau para a substituição ou formação do professorado leigo; dar uma formação mais propedêutica ao professor, para que, em seguida, ele se encaminhasse à licenciatura plena, “especializando-se” em uma área do saber e habilitando-se para o ensino de 2º grau. No entanto, com relação ao campo da História, essa política foi vista

com desconfiança, alimentando diversos discursos que, invariavelmente, pendiam para o corporativismo.

A ênfase das críticas aos Estudos Sociais recaía no objetivo proposto para a formação da cidadania, expresso pela Lei 5.692/71: “os Estudos Sociais, o ‘ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver’, sem deixar de atribuir a devida ‘ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento’” (BRASIL, 1972, p. 56). As interpretações dos defensores da manutenção da autonomia da disciplina de História no currículo escolar associaram a semântica da palavra “ajustamento” à doutrinação ideológica. Para os críticos, em vez de *ajustar*, a escola deveria formar o aluno para *transformar* a realidade social. Outro elemento, muito criticado, da Lei 5.692/71 foi o de tornar compulsório o ensino técnico-profissional no 2º grau, criando outros problemas em regiões já deficitárias de mão de obra docente qualificada, como exemplifica Irene Rasslan com um pitoresco caso em Dourados:

o aluno tinha que sair com uma instrução técnica no nível do 2º grau. Não sei quem foi que depois colocou na escola, qual é o curso que a escola ia dar. Eu digo sempre que é Seleção de Vegetais. Minha filha (...) fez esse ensino médio [na Escola] Presidente Vargas, e ela fez o curso de Seleção de Vegetais. Eu digo: – você sabe separar salsinha de cebolinha? Porque era um faz de conta, um absurdo esse ensino técnico. Primeiro, se não tinha professor licenciado para dar aula de História, Geografia, Português, Matemática e assim por diante, não ia ter professor técnico para dar esse ensino técnico (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

As experiências na área de Estudos Sociais, empreendidas pelo SEV, em São Paulo, foram tomadas por Joana Neves (2010) para contrastar à implementação das políticas educacionais a partir da Lei 5.692/71. Segundo Joana, o SEV era modelo para se pensar os Estudos Sociais, cuja experiência teria sido “desvirtuada”<sup>23</sup> devido a forma pela qual foram institucionalizados:

---

23 Em entrevista, Joana Neves expôs alguns problemas dos Estudos Sociais que começaram a surgir no SEV, mas foram “evitados” pela ditadura militar ao encerrar as atividades dos Ginásios Vocacionais: “algumas questões relativas ao significado do Estudos Sociais e aos procedimentos para como se fazer Estudos Sociais, o significado desta área no currículo, era uma das coisas que estavam sendo questionadas, e que começou ser questionada exatamente pela criação do 2º Ciclo, o correspondente ao ensino médio.(...) A ênfase [da] pedagogia, o importante era a metodologia de ensino. Esse discurso caminhou no sentido de estabelecer uma oposição entre a pedagogia e o conteúdo específico, que acabou se desdobrando em coisas assim: o como ensinar e o quê ensinar. (...) Você não estaria lidando nem com o como ensinar e sobretudo não seria da alçada do conteúdo o pensar no para quê ensinar” (Entrevista Joana Neves, 2014).

É necessário assinalar o desvirtuamento de métodos, práticas e técnicas de ensino adotados pelo Vocacional, incorporados pela Lei N° 5692, que reestruturou a educação brasileira, em 1971; dentre os exemplos mais graves estão as propostas de organização de áreas de estudo, de trabalho em equipe e de adoção do sistema de avaliação conceitual, que se prestaram a equívocos grosseiros como: a formação dos professores aligeirada nas licenciaturas curtas, o ensino por áreas reduzido a uma suposta polivalência do professor, encarregado de desenvolver conteúdos de um conjunto de disciplinas, afetando, principalmente, as áreas de Estudos Sociais e de Ciências; a farsa do trabalho em equipe que se prestava apenas à redução do número de trabalhos que os professores deveriam corrigir, por meio da ardilosa técnica *um faz e todos assinam*, adotada pela maioria dos alunos, com a aceitação dos professores, e a conversão burocrática da nota numérica em letras, na chamada avaliação conceitual (NEVES, 2010, p. 321).

Severas críticas aos Estudos Sociais eram efetuadas no sentido de se denunciar a possível manipulação ideológica que se promovia nas escolas para a legitimação do regime militar:

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade (FONSECA, 1993, p. 28).

Embora seja consenso que o governo militar buscou orientar a educação para seus projetos políticos – como se fosse um caso isolado –, é preciso ter em mente que a educação fazia parte de um projeto de integralização e desenvolvimento nacional no regime militar, cujas políticas resultavam de um posicionamento racionalista instrumentalizado.

De modo geral, a literatura sobre o ensino de História responsabilizou as políticas educacionais, inclusive a dos cursos de licenciatura curta, por “rebaixar” a formação do professor e a qualidade da educação. Nesse contexto, o governo militar teria promovido a “proletarização” do professor, com a redução dos salários, das condições de trabalho e do funcionamento da escola<sup>24</sup>. Outra grande crítica foi dirigida à política de livros didáticos:

24 Algumas vezes, essas críticas não levam em conta que eram os estados da federação os responsáveis pela maior fatia do mercado de trabalho educacional, e que a efetivação das políticas para o ensino de 1º e 2º

“produção em larga escala de obras didáticas de baixíssimo nível – os livros consumíveis e descartáveis – que se constituíam no elemento visível mais flagrante da deterioração do ensino público em geral” (NADAI, 1988, p. 12).

Muitos desses argumentos podem ser vistos atualmente como impregnados pelo discurso da militância da época, haja vista que muito do que foi publicado sobre o ensino de História na ditadura é embasado nas memórias dos contemporâneos ou nos posicionamentos políticos assumidos pelas entidades classistas. Marcos Napolitano (2014) oferece outros exemplos nesse sentido, algo próximo à produção discursiva da sociedade contra o Estado, caracterizado pela desconfiança às políticas do regime militar.

O articulador do *Projeto Bola de Neve* enxergou no escopo da Lei uma proposta de modernização do sistema educacional, embora vista com desconfiança, sobretudo por ter sido implementada durante o regime militar, em plena fase de intensa repressão:

Para mim, tinha um caráter modernizador. Eu sempre tive reservas em relação ao aspecto ideológico disso aí. Claro que a minha formação era muito complicada, eu me achava marxista à época. Mais tarde eu fui ver que não era nada disso. (...) E era um momento terrível do Brasil. Então, em [1971], Médici, gente sumindo, desaparecendo, sendo morta e tal. Então tudo o que vinha do Estado, a gente olhava com muita desconfiança. Mas eu tinha clareza que do ponto de vista técnico, aquilo era uma proposta modernizadora. Inclusive uma proposta escolanovista. Quer dizer, ninguém vai pensar também uma coisa revolucionária. Nunca foi revolucionária. Mas os caras estavam efetivamente buscando no discurso escolanovista, que é um discurso já do final do século XIX, a justificativa para a proposta dessa nova escola. E toda aquela crítica à escola tradicional, era a oposição desses educadores (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

A ênfase nas denúncias de manipulação ideológica refletiam a luta pelas representações da constituição de sentido do mundo social. No entanto, não se pode negar que intelectuais se envolveram na elaboração do projeto de modernização da educação nacional. Esses intelectuais formularam críticas a concepções de educação e chegaram a ensaiar aspectos de uma epistemologia do conhecimento destinado ao ensino nas escolas de 1º e 2º graus, conforme o Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação:

Como quer que seja feita, não basta o cumprimento dos objetivos das matérias, entendidas em si mesmas e em seus conteúdos obrigatórios, para que se conclua o processo pedagógico. É necessário também que “os conhecimentos, experiências e habilidades” se transmutem em atitudes e

---

graus poderiam se diferenciar, partindo das Secretarias Estaduais de Educação.



capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis. Numa comparação decerto imperfeita, mas bastante ilustrativa, diremos que no processo educativo tais conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, no processo nutritivo, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas, etc., em que devem se transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na Educação é “esquecido”, sob penas de perturbações eruditas (BRASIL, 1972, p. 59).

Os membros do Conselho Federal de Educação criticavam os “excessos” de erudição, representados por algumas disciplinas, tendo em vista sua utilidade na vida prática, em âmbito social. Apesar de as políticas do regime militar serem acusadas de autoritárias, uma vez que tentaram minimizar as disputas acadêmicas em favor de uma vontade política, as orientações do CFE tampouco desprezavam os discursos acadêmicos:

Ninguém já ignora que, na Pedagogia dos dias atuais, uma tendência neodisciplinarista cresce e ganha força ante a convicção, que se generaliza, de que só uma vigorosa imunização mental, “une tête bien faite”, poderá armar o homem moderno contra as sutis agressões dos meios de comunicação que ameaçam escravizá-lo. Se daí não se há de chegar ao extremo de estruturar um currículo inteiramente à base de 'traços mentais', sonho ainda muito remoto, cabe pelo menos definir e orientar positivamente esse epifenômeno que, bem ou mal, fatalmente emerge do processo educativo (BRASIL, 1972, p. 59).

O documento apresenta ainda uma narrativa de crítica a seu tempo, pois considera as mudanças sociais e o desenvolvimento dos conhecimentos psicopedagógicos, no empenho de fazer os ajustes necessários para as transformações que as escolas enfrentariam, os papéis de que ela seria incumbida, como, por exemplo, o de defender certos valores sociais e morais.

As críticas à formação de professores nos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais foram contundentes a partir da segunda metade da década de 1970, mas as divergências de interpretação tiveram que esperar quase trinta anos para surgirem na literatura acadêmica. Conforme já abordado, Selva Fonseca posicionou-se arduamente contra as licenciaturas curtas: “os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferiam muito” (FONSECA, 1993, p. 27). Já Emery Gusmão foi cautelosa e, como ela mesma diz, não apresentou uma avaliação “revanchista” sobre os Estudos Sociais, tendo em vista o perfil profissional da maioria dos professores no Brasil: “No início da década de 1970, a grande meta governamental era o professor polivalente que, ante o amadorismo dos

anteriores, representava um avanço no caminho da profissionalização do trabalho docente” (GUSMÃO, 2003, p. 100).

As severas críticas aos Estudos Sociais tinham em vista o contexto do mercado de trabalho educacional da região Sudeste do Brasil, destacando a expansão da iniciativa privada no oferecimento dos cursos de licenciatura curta, uma vez que as universidades mais antigas resistiram em oferecê-los. No entanto, antes do Golpe de 1964, já ocorria uma grande expansão das Faculdades de Filosofia em instituições particulares, que ofereciam o curso de História<sup>25</sup>.

As críticas quanto à formação dos professores de Estudos Sociais chegaram ao conhecimento dos membros do Conselho Federal de Educação, o que foi expresso em um pré-projeto escrito pelo conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, ao reconhecer que a “experiência vivida” na implantação dos Estudos Sociais “não tem sido das mais felizes”<sup>26</sup>:

De um lado porque, ao que se saiba, os conteúdos programáticos da matéria não chegaram a ganhar congruência e unidade, permanecendo como uma espécie de colcha de retalho descosida, onde entram elementos arbitrariamente conjugados da Sociologia, da História, da Geografia, da Economia, da Política e o que mais seja. De outro, porque esse professor não chegou a firmar no cenário do magistério um perfil profissiográfico aceitável, além de em alguns sistemas terem ocorrido sérios impasses para o seu enquadramento nos respectivos Estatutos<sup>27</sup> (In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 135).

Diante daquela situação, o Conselheiro propôs a unificação dos cursos autônomos de Geografia e História em “habilitações do curso unificado de Estudos Sociais”, na modalidade de licenciatura plena (In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 135). O texto do projeto, redigido em 1980 e amplamente divulgado dentro da área de História, foi entendido como “uma proposta

25 Núria Cacete (2014) discorre sobre a expansão das Faculdades de Filosofia na rede privada durante a década de 1960. O modelo das Faculdades de Filosofia como órgão integrador da universidade foi contestado por expoentes intelectuais e a Universidade de Brasília, modelo da nova universidade no Brasil, foi planejada sem incluir a Faculdade de Filosofia em sua estrutura, que a Reforma Universitária tomaria como exemplo.

26 Os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais permaneceram na agenda política educacional durante a década de 1980, “como solução excepcional para áreas carentes” (In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 137).

27 Um exemplo desses impasses foi colocado em entrevista pela professora Joana Neves: “em São Paulo cada Delegacia de Ensino adotou formatos diferentes dependendo dos professores que dispunham. No Ginásio em que eu era efetiva, não tinha ninguém formado em Estudos Sociais, em [19]77, e aí eles pretenderam fazer com que os professores de licenciatura plena, de História e Geografia, ou mesmo de Ciências Sociais, fizessem uma complementação no Estudos Sociais. E aí a gente perguntava: como é que alguém que tem licenciatura plena pode fazer uma complementação numa licenciatura curta. Então houve muita celeuma em torno disso e desistiram da ideia de fazer a gente fazer a complementação. Mas os professores que não eram efetivos, que eram contratados, que tinham que disputar aula, muitos desses fizeram a complementação, porque era o jeito de dizer que eles estavam habilitados para dar Estudos Sociais” (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

de extinção dessas ciências específicas no Brasil” (Raquel Glezer, 1982. In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 133). As críticas ficavam ainda mais ásperas com relação à ideia da

inclusão da Educação Moral e Cívica no mesmo grupo da História e da Geografia. Trata-se de ministrar aquilo que é absolutamente indispensável em Educação: História e Geografia, com aquilo que não deveria existir: a EMC. (...) porque [ela tem] orientação doutrinária dogmática estabelecida por lei. O seu objetivo é formar o tipo de brasileiro que o modelo político julga adequado (Joana Neves, 1984. In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 171).

Para Joana Neves, entusiasta das propostas do Vocacional, “o professor deve ser sempre de História e de Geografia, etc. e poderá atuar na área de ES, sendo portanto professor **para** a área de Estudos Sociais”. Conforme as críticas da autora, os cursos de formação de professores polivalentes “levam apenas à incompetência generalizada” (Joana Neves, 1984. In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 172-173).

Uma vez que a proposta de unificação dos cursos de Geografia e História foi suspensa pelo CFE, profissionais ligados a essas áreas se mobilizaram para extinguir as licenciaturas curtas em Estudos Sociais e eliminar a matéria do currículo de 1º grau. De outro modo, não foram encontrados registros que indicassem a adesão ou a formação de grupos de professores universitários à proposta da matéria/disciplina Estudos Sociais. Ou seja, o tema em questão havia sido legislado pelo CFE, mas parece não ter encontrado adeptos dispostos à dinamizá-lo.

No início da década de 1980, O “Grupo de Consultores convocados pela Secretaria da Educação Superior-SESu-MEC” realizou um *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*, por meio dos dados de questionários respondidos pelos cursos de História existentes no Brasil. O documento foi redigido durante a “campanha contra Estudos Sociais”, cujos membros eram: Adalgisa Maria Vieira do Rosário, Antonio José Barbosa, Francisco José Calazans Falcon, Joana Neves, Maria José Féres Ribeiro, Ruth Burlamaqui de Moraes e Sandra Jatahy Pesavento. O texto da seção “a questão de Estudos Sociais” foi elaborado com a participação da professora de Geografia, Livia de Oliveira. Os consultores consideraram as políticas oficiais quanto à área de Estudos Sociais “uma verdadeira aberração da política educacional, ou seja, a progressiva fusão de disciplinas tais como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em ESTUDOS SOCIAIS e suas seqüelas de OSPB e Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1986, p. 22). Em discussão, não estavam os objetivos a serem alcançados

ou o possível fortalecimento da área “área de estudo”, conceituação legal para Estudos Sociais.

O grupo concentrou os ataques às licenciaturas curtas, autorizadas a funcionar com o currículo mínimo de 1.200 horas, embora as universidades pudessem proporcionar carga horária superior. Fora as reclamações acerca das licenciaturas curtas de Estudos Sociais, havia problemas acumulados nessa área que não destoavam significativamente dos problemas da formação do professor de História, licenciatura plena.

Pesquisas mais recentes observam nos Estudos Sociais interesses pedagógicos guiando a esfera normativa, e afastam-se dos argumentos assentados na denúncia de manipulação político-ideológica:

havia, por parte dos membros do MEC, uma questão eminentemente pedagógica na adoção dos Estudos Sociais como disciplina no currículo. A vontade de trabalhar na escola, com conteúdos mais próximos da realidade do aluno e capazes de auxiliá-lo na sua vivência social, reflete uma preocupação com a formação pessoal e social, com base nos alicerces teóricos da Escola Nova, a nosso ver reafirmada na Lei 5.692, cuja publicação estabeleceu um novo momento na trajetória dos Estudos Sociais, alçado à condição de matéria escolar pela nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de primeiro e segundo graus (SANTOS, 2009, p. 209).

As pesquisas de Beatriz Santos afirmam que os pareceres emitidos pelos membros do Conselho Federal de Educação não sofreram interferências por parte do ministro Jarbas Passarinho e seriam resultados das concepções pedagógicas dos pareceristas:

muitas das concepções e princípios expostos na Lei 5.692 foram defendidos ao longo da década de 60 e consolidados em 1971. A proposta de integração entre as disciplinas, assim como a perspectiva de uma educação individual e social com vistas à preparação do aluno para a vida em sociedade são similares àquelas defendidas por Delgado de Carvalho e por alguns membros do Conselho Federal de Educação durante a década de 60 (SANTOS, 2009, p. 232).

A Lei 5.692/71, que implantou uma concepção de currículo composta por três matérias, configurada por diferentes disciplinas de uma área, foi embasada teoricamente em uma filosofia da educação e ganhou poder político por meio da concepção tecnicista de administração do Estado (SANTOS, 2009).

As propostas de modernização de certas agências do Estado, como, por exemplo, escolas e universidades, não foram bem acolhidas por amplos setores do campo educacional

que, além de se pautarem por uma “tradição pedagógica”, careciam de agentes dinamizadores das propostas oficiais. Cabia ao governo federal normatizar o sistema de ensino de 1º e 2º graus, ficando a implantação a cargo dos estados e municípios. Ainda, some-se o financiamento das mudanças pretendidas, que encontrava limitações econômicas para sua efetivação.

Para Beatriz Santos, o contexto da implantação dos Estudos Sociais deu margem a uma série de mal-entendidos:

Concluimos, com base no estudo, que a criação da disciplina escolar Estudos Sociais e a resistência e crítica suscitados expressam embates entre concepções sobre currículo e tradições estabelecidas com repercussões sobre a formação de professores. O contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica (SANTOS, 2009, p. 236)

Além dessas questões, a institucionalização dos Estudos Sociais foi executada em um contexto em que a universidade estava mais preocupada com o desenvolvimento de pesquisas nas respectivas áreas do saber. Ou seja, se para o professor de Estudos Sociais, a ênfase estava na generalidade do conhecimento; para os professores universitários de História e de Geografia, o interesse voltava-se para o desenvolvimento de pesquisas especializadas na própria área.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação reconheceu os Estudos Sociais como disciplina complementar (SANTOS, 2011). No entanto, a proposta de agregar diferentes disciplinas em um único curso de licenciatura já havia sido experimentada, a partir da década de 1930, até em meados da década de 1950, quando os cursos de Geografia e História se bifurcaram nas Faculdades de Filosofia. Fazer retroceder o relógio pareceu uma proposta impensável aos agentes desses campos, e uma afronta, ao agregar “no mesmo nível” a formação de professores para as disciplinas EMC e OSPB. A repulsa dos professores das grandes universidades, aos Estudos Sociais, era latente, associando-os aos Estudos de Problemas Brasileiros como proposta ideológica do governo militar para “marcar o conhecimento histórico”<sup>28</sup> (LAPA, 1985, p. 23-24).

---

28 Essa afirmativa de José Lapa não deixa de ser irônica, pois, algumas páginas antes, o autor alertava para a necessidade de realização de pesquisas sobre o regime militar, quando fez uma ressalva: “salvo os exemplos de que vamos nos ocupar logo mais, o tratamento dado ao assunto repousa, em geral, em opiniões que não

A partir da década de 1970, os professores dos cursos de História foram impulsionados a realizar pesquisas para se especializarem, e a formação do professor pode ter sido deixada, de certo modo, a cargo dos especialistas da educação, cujo referencial disciplinar é a Pedagogia. Quando muito, o discurso sobre a defesa do ensino de História era realizado mediante o ataque aos Estudos Sociais, desconsiderando a dinâmica multidisciplinar deste curso. A estruturação e a expansão do sistema de pós-graduação nacional pode ter contribuído para sucumbir o projeto de Estudos Sociais, posto que a euforia com a pós-graduação acelerou o processo de profissionalização e de fechamento do campo histórico em âmbito nacional.

A expansão dos cursos de pós-graduação elevou exponencialmente a produção historiográfica: em 1985 havia 16 cursos de mestrado em História e 4 de doutorado (LAPA, 1985, p. 39-40). Esse processo, que legitimou a pós-graduação como instância de monopólio para o reconhecimento acadêmico, criou dificuldades para os eruditos, estabelecidos antes da pós-graduação, como os exemplos citados por José Lapa: Jacob Gorender, Nelson Werneck Sodré e Caio Prado Júnior (LAPA, 1985, p. 43).

A literatura sobre os Estudos Sociais geralmente desconsidera a inserção e os esforços de professores nos cursos de licenciatura curta, logicamente comportando-se como professores de História, de Geografia ou de outra área ligada à sua formação inicial. Ao longo deste trabalho, ao se aproximar a escala de observação dos eventos, é possível visualizar a crítica dos agentes do campo histórico sul-mato-grossense à política educacional do regime militar, contrastada pela valorização do próprio papel, desempenhado na universidade, em cursos de licenciatura curta.

Aqueles que viveram os Estudos Sociais produziram significações um pouco diversas como agentes do campo. Um bom exemplo é a memória de Joana Neves sobre os Estudos Sociais. Entusiasta da proposta experimentada no SEV, durante as entrevistas, Joana teceu diversas críticas com relação à forma em que os Estudos Sociais foram institucionalizados nos sistemas de ensino. Conforme já mencionado, os escritos de Joana Neves, após desligar-se da UEMT, chegam a apontar que as licenciaturas curtas “levam apenas à incompetência generalizada” (Joana Neves. In: SCHMIDT; ABUD, 2014, p. 172, 173). No entanto, quando suas memórias versam sobre as experiências desenvolvidas como

---

ultrapassam o nível circunstancial e ideológico, quer nos exercícios universitários, quer em entrevistas, artigos ligeiros e pronunciamentos vários” (LAPA, 1985, p. 16).

professora do curso de Estudos Sociais, as ponderações soam positivadas acerca das atividades que desempenhou, inclusive nos cursos de licenciatura curta parcelada.

Muitos professores dos cursos de Estudos Sociais na UEMT/UFMS valorizaram as atividades por eles desenvolvidas. Inegavelmente, esses cursos, assim como os cursos de História, proporcionaram incentivo à profissionalização dos professores leigos, e, juntos, abrigaram o campo histórico. Não menos importante, as licenciaturas de Estudos Sociais foram a porta de entrada de muitos desses professores à universidade.

Durante a década de 1970, foram poucos os posicionamentos contrários à ditadura militar na UEMT. Para a sociedade sul-mato-grossense, assim como os projetos de modernização econômica em outras partes do país, a expansão do ensino superior era um dos elementos de sustentação da tópica “civilizadora” do regime, que se nutria da “utopia autoritária” (FICO, 2004). Até mesmo a federalização da Universidade, efetivada em 1979, trouxe melhor aparelhamento administrativo-financeiro para a Instituição, o que repercutiu em melhores condições para os cursos que abrigavam o campo histórico, abrindo mais espaços à concorrência pelo poder temporal.

Portanto, o momento do surgimento do campo histórico no sul do antigo Mato Grosso foi durante o “ponto de corte” do campo universitário nacional. Durante a acelerada expansão do sistema universitário, a criação dos cursos de Estudos Sociais não representou uma retração ao campo histórico; pois, se por um lado, o CFE preocupava-se com a *generalização* do conhecimento na escola, por outro, normatizou a implantação da pós-graduação, grande diferencial para intensificar a *especialização* dos professores universitários. No campo da História isso pode ser até difícil de perceber, uma vez que as grandes sínteses, clássicos da historiografia brasileira, surgiram nas décadas da criação dos primeiros cursos de História, quando começaram a se destacar os nomes de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, expoentes não graduados em História.

O próximo capítulo aborda a história do ensino superior em Mato Grosso e os reflexos das políticas da Reforma Universitária em um contexto de autoritarismo que, apesar disso, favoreceu a expansão do ensino superior e do próprio campo histórico, pressionado pela demanda advinda da escola de 1º e 2º graus. A criação de universidades foi inserida nos objetivos de promoção da qualificação da mão de obra, sobretudo, nas áreas em que o regime militar considerava estratégicas para o desenvolvimento nacional.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ANTIGO MATO GROSSO

O ensino superior no antigo Mato Grosso surgiu na segunda metade do século XX, com a criação de faculdades e de institutos na capital, Cuiabá, e nas cidades de Campo Grande e Corumbá – as mais populosas até a divisão do Estado. As experiências realizadas nessas localidades contribuíram para a formação das duas maiores Universidades dos atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: a Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS<sup>29</sup>.

As obras mais conhecidas para o estudo da história do ensino superior em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul são, principalmente, livros de memória, escritos por personagens participantes dos momentos de implantação do ensino superior. Os escritos desses autores<sup>30</sup> seguem o fio da memória individual, tendo em vista a participação na política das instituições das quais fizeram parte e utilizam-se de fontes documentais e referências a produções externas, com objetivos comuns: fazer apologia à memória das Instituições, destacar o papel dos protagonistas por eles elencados, articular narrativas a fim de ressaltar o papel dos setores “progressistas” da sociedade<sup>31</sup> mato-grossense. Não obstante, essas formas discursivas tentam escamotear as intenções dos jogos de poder.

Nas crônicas sobre a história da Universidade no sul do antigo Mato Grosso, João Pereira da Rosa (1993) buscou apresentar-se como líder dos projetos para a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande/ICBCG, homem de confiança do governador para as articulações que culminariam na UEMT. Hércules Maymone registrou suas iniciativas para a criação da FFOMT, lembrada como o embrião da UEMT/UFMS.

João Pereira da Rosa, médico, especialista em anestesia, menciona descender do “desbravador” da cidade de Campo Grande, José Antonio Pereira. As articulações de João

29 O *Campus* de Dourados da UFMS tornou-se a Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, em 2005.

30 Os três principais autores são: João Pereira da Rosa (1993), médico, ex-Reitor da Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT; Hércules Maymone (1989), formado em Farmácia e tenente do exército, um dos fundadores da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso/FFOMT e personagem marcante na administração da UEMT; Benedito Pedro Dorileo (2005), ex-Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso e membro dos escalões da administração do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá/ICLC.

31 Com relação a Campo Grande, João Pereira da Rosa (1993) cita o exemplo de alguns médicos que teriam sido presos após a “Revolução de 31 de março”, fato que teria arrefecido os ânimos do grupo que encabeçava o projeto de uma Faculdade de Medicina em Campo Grande.



Rosa na política do ensino superior abriram espaço para sua atuação na política partidária, sendo eleito vereador pela ARENA em Campo Grande, no ano de 1969. Em suas memórias, informa ter sido perseguido pela ditadura militar, logo após o Golpe de 31 de março de 1964, na esteira de prisões que aconteceram com médicos da cidade de Campo Grande. João Rosa não chegou a ser preso, mas teria sido tachado de comunista por conta de posturas nacionalistas, como, por exemplo, a defesa do monopólio do petróleo pelo Estado brasileiro. Quando Reitor da UEMT, era visto pelos professores como politicamente alinhado às decisões do governo estadual, como alguém que não era identificado com a esquerda política.

À história das atuais universidades mato-grossenses, acrescentem-se ainda outras experiências mais distanciadas no tempo, mencionadas pelos cronistas da memória da UEMT/UFMS e da UFMT, com o objetivo de convencer o público do sentido político das suas iniciativas. Tratam-se das experiências que lembram o ensino superior em Vila Bela da Santíssima Trindade e em Cuiabá, iniciadas antes da independência brasileira de Portugal; outra, em Campo Grande, após a ascensão de Getúlio Vargas, na década de 1930.

Esses cronistas apontam a existência do ensino superior na capitania de Mato Grosso, na virada do século XIX<sup>32</sup>. Naquele momento, as áreas de preocupação eram as da medicina e da engenharia militar, voltadas à segurança social e aos traçados das terras luso-brasileiras. No início do século XIX, na área da saúde, houve tentativas de sistematizar o ensino na *Aula de Anatomia e Cirurgia* em Vila Bela, então capital da província, dividindo os estudos em quatro anos.<sup>33</sup> Em Cuiabá, foram ministradas aulas de Cirurgia, no Hospital Militar do Cuiabá. Os estudos seriam financiados por um imposto único, o *Subsídio Literário*, introduzido por Pombal, em 1772, contabilizado por “arratel de carne que se cortar nos açougues” e de “canada de Água-ardente” das colônias (MOURA, 2002, p. 20).

Essas iniciativas, ainda que não levadas adiante, foram lembradas pelo Secretário de Saúde do Estado, Clóvis Pitaluga de Moura, no momento das negociações para a criação do curso de Medicina em Campo Grande, demonstrando a rivalidade entre segmentos de Cuiabá e de Campo Grande. O Secretário de Saúde teria dito a João Pereira da Rosa que

Campo Grande iria ter a segunda Faculdade de Medicina porque a primeira foi criada na época do Império, quando Dom Pedro I, mandou instalar na

---

32 Segundo Nauk Jesus (2004), as aulas tinham como sede os hospitais militares. A principal metodologia de ensino era empírica, e a idade dos alunos deveria estar entre dez e quinze anos.

33 Iniciativas como essas foram melhor sucedidas na Bahia e no Rio de Janeiro, após a vinda da Família Real ao Brasil, onde foram criadas escolas para a formação de médicos e engenheiros para o Exército e a Marinha (FÁVERO, 2000, p. 19)

região de Vila Bela de Mato Grosso, uma escola médica para estudar entre outras coisas, as plantas da região, possivelmente a ipecacuanha, erva humilde da família das rubiáceas, (*Cephaelis ipecacuanha*), de longas raízes grossas e nodulosas, que fornece a emetina, alcaloide empregado no tratamento da amebíase (ROSA, 1993, p. 29).

Carlos Moura (2002) comenta ainda sobre os “estudos menores”, em que aparece o estudo da história vinculado ao das “Bellas Artes”, como componente dos “Estudos das Escolas Menores”, formado de “um conjunto de disciplinas destinadas à preparação de alunos que pretendessem seguir estudos universitários. (...) Em geral, constavam de Latim, Gramática Latina, Retórica, Grego, Filosofia, e, algumas vezes, também de História, Eloquência e Geometria” (MOURA, 2002, p. 33). Nesse sentido, o conhecimento histórico que circulava nas instituições de ensino de Mato Grosso, ao menos até o século XIX, não se constituía como um corpo disciplinar e fazia-se presente como um apêndice propedêutico, auxiliando a ilustração cultural dos “homens bons”.

O ensino superior institucional, ou seja, aquele que possui uma sede física e uma estrutura burocrática, criado para um fim específico, ainda que perfilado por mostras de improviso, tentou firmar-se em Cuiabá, na década de 1930. Em 18 de setembro de 1936, por meio do Decreto-lei nº 87, no segundo governo de Mário Corrêa da Costa, foi criada a Faculdade de Direito de Mato Grosso,<sup>34</sup> subsidiada pelo Estado. Contudo, a Faculdade esmoreceu com a promulgação da Constituição Federal de 1937, mediante as restrições do artigo 159, o qual proibiu a acumulação de cargos públicos remunerados pela União, Estados e Municípios. Os professores da Faculdade eram magistrados ou juristas, e, após a restrição legal de acúmulo de cargos, optaram “pela magistratura, pela promotoria, de vez que o salário estadual de professor era minguado” (DORILEO, 2005, p. 28-29). Com essa lei, a Faculdade que ensinava as leis em Cuiabá encerra suas atividades.

Na disputa por marcar a antiguidade do ensino superior em Mato Grosso, Hércules Maymone cita que funcionou, entre 1929 e 1933, a Faculdade Matogrossense de Odontologia e Farmácia de Campo Grande “e que, mesmo não tendo sido oficializada, formou uma turma

---

34 A denominação da primeira Faculdade de Direito de Mato Grosso também é encontrada como Faculdade de Direito de Cuiabá. Segundo o relatório do *Programa de Avaliação da Reforma Universitária da UFMT (PARU)*, a Faculdade de Direito de Cuiabá foi criada e reconhecida pelo Estado em 1934. Em 1936, ela começou a ser subsidiada pelo Estado. Antes disso, as aulas eram ministradas por voluntários: “a faculdade funcionava no Palácio da Instrução, à noite. Eram seus professores alguns juizes, desembargadores e promotores que, imbuídos de espírito idealista, ministravam suas aulas sem nada receber, mesmo porque inexistia orçamento próprio” (1986, p. 11). No entanto, o motivo para o fechamento da Faculdade não corrobora o nobre “espírito idealista” dos seus mestres, pois a Faculdade foi fechada quando os magistrados souberam que não poderiam acumular cargos remunerados no setor público.

de Farmacêuticos e uma de Cirurgiões Dentistas” (MAYMONE, 1989, p. 24). Desse modo, as argumentações para a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, desencadeadas no início da década de 1960, embasavam-se em uma “experiência histórica” do ensino superior em Campo Grande. Em sentido semelhante, a alusão à memória foi utilizada para somar forças aos projetos políticos da instalação da Universidade Federal, em Cuiabá, no final da mesma década.

A Faculdade de Direito foi reinstalada em Cuiabá no ano de 1954 e fechada em 1955, por determinação do MEC; reaberta novamente em 1956, pelo governador João Ponce de Arruda. Recebeu o aval do “presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira (...) que [autorizou] o funcionamento da Faculdade de Direito de Mato Grosso” (DORILEO, 2005, p. 32). A Faculdade foi oficializada por meio do Decreto nº 47.339, de 3 dezembro de 1959; em dezembro de 1961, ela é federalizada. A Faculdade de Direito de Mato Grosso<sup>35</sup> e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá seriam as duas Instituições embrionárias da UFMT, criada em 1970 (DORILEO, 2005).

Embora não seja objeto deste trabalho investigar as iniciativas fora do setor público, relativas às tentativas de implantação do ensino superior em Mato Grosso, é preciso destacar o papel ocupado pela Igreja Católica e suas instituições destinadas à formação de sacerdotes, assunto ainda pouco estudado. Em comunicação, via correio eletrônico, com a Missão Salesiana de Mato Grosso, situada em Campo Grande, obtiveram-se informações acerca de atividades de formação em Filosofia de salesianos pós-noviços, de 1948 a 1968, que se desenvolveram no Instituto Pedagógico São Vicente,<sup>36</sup> localizado na Lagoa da Cruz-Chácara São Vicente. Era um seminário maior, onde foi ministrado o curso de Filosofia. Em 1968, os estudantes da Inspeção de Campo Grande transferiram-se para a cidade de Lorena, estado de São Paulo. Antes desse momento, em 1962, os salesianos iniciaram as atividades da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras/FADAFI, que deu origem à Universidade Católica Dom Bosco. Até onde foi possível conjecturar, a FADAFI foi a

---

35 Com a ascensão dos militares após o golpe de Estado de 1964, apoiadores do novo regime desencadearam uma primeira operação “limpeza” nas universidades para excluir professores ideologicamente contrários à “Revolução”. Rodrigo Motta menciona que “houve algumas aposentadorias na Faculdade de Direito de Cuiabá, embora não se saiba, com certeza, se tiveram natureza política” (MOTTA, 2014, p. 58).

36 Existem informações de que o Instituto Pedagógico São Vicente começou as atividades do curso de Filosofia em 1948, e formou 18 turmas, podendo ser a primeira instituição de ensino superior a formar professores, padres que atuaram na educação com o diploma de ensino superior em escolas do sul do antigo estado de Mato Grosso, assim como ex-seminaristas. O ex-Reitor da UFMT, Atílio Ourives, mencionou ter cursado Filosofia e Pedagogia no referido Instituto (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO, 2011, p. 129).

primeira Faculdade de Filosofia que desenvolveu atividades no antigo Mato Grosso (Correspondência eletrônica, Fládima Christofari, 2014).

Alguns ex-seminaristas e padres formados pelo Instituto São Vicente certamente lecionaram nas escolas de Mato Grosso, ou mesmo no ensino superior, como foi o caso do padre Jair Gonçalves, primeiro diretor do Centro Pedagógico de Três Lagoas, unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso. Segundo Antônio Salústio Areias, renomado professor de Aquidauana, antes da criação dos Centros Pedagógicos e das Escolas Normais, “todos os professores eram leigos. (...) Davam aulas os farmacêuticos, dentistas, médicos, os ex-seminaristas, aqueles enfim que tinham vocação para o ensino” (Antônio Areias apud ROSA, 1990, p. 103).

Com relação às iniciativas no ensino superior ocorridas em Mato Grosso, que não tiveram continuidade, podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 1: Tentativas de implantação do ensino superior em Mato Grosso (iniciativas interrompidas)

Período	Final do século XVIII e início do XIX	1929-1933	1934-1937	1954-1955	1948-1968
Nome e local da instalação	Aula de Anatomia e Cirurgia / Vila Bela e Cuiabá	Faculdade de Matogrossense de Odontologia e Farmácia / Campo Grande	Faculdade de Direito de Mato Grosso / Cuiabá	Faculdade de Direito de Mato Grosso / Cuiabá	Instituto Pedagógico São Vicente / Campo Grande

Em meados do século XX, em Cuiabá, foram criadas na forma da Lei instituições e cursos superiores. Em algumas situações, elas foram operacionalizadas alguns anos mais tarde, como o que também ocorreu em outras cidades mato-grossenses onde a UEMT se fez presente. Nesse contexto, as ações dos agentes de uma determinada área do saber, para a formação de um campo de atuação profissional, precisaram interagir com a linguagem e com os procedimentos dos campos político e jurídico, que garantiam a legalidade e o financiamento.

Segundo Benedito Dorileo, antes da criação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, foi criada a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso, instituída no primeiro governo do médico cuiabano Fernando Corrêa da Costa”, por meio da Lei nº 235, no ano de 1952 (DORILEO, 2005, p. 39). Contudo, as atividades de ensino tiveram início apenas em 1966, com o curso de Educação (Pedagogia). Um ano antes, no mês de setembro, foi

criada a Faculdade de Ciências Econômicas. O Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá/ICLC foi criado em junho 1966 e congregou as Faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas.

As fontes sobre a história da UFMT trazem informações não muito precisas, uma vez que entre a criação formal de um curso e o início de seu funcionamento, anos poderiam se passar.<sup>37</sup> Quanto ao curso de História, de Cuiabá, ele havia sido criado ainda durante o funcionamento do ICLC, em 23 de julho de 1970, mas foi implantado na UFMT no primeiro semestre de 1979. Segundo Dorileo, o Instituto chegou a ter “13 cursos superiores no ICLC, criados pelo Estado, porém 11 em funcionamento, sendo sete na Faculdade de Educação, dois na Faculdade de Economia, um na Faculdade de Engenharia Civil, um na Faculdade de Serviço Social” (DORILEO, 2005, p. 46).

O Instituto cuiabano exerceu suas atividades até 30 de dezembro de 1971. A partir dessa data foi oficialmente absorvido pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, que reuniu os cursos do ICLC e os da Faculdade Federal de Direito, na Cidade Universitária. A inauguração do *campus* ocorreu em 12 de março de 1971, na presença de autoridades estaduais e federais (DORILEO, 2005).

Na porção sul do antigo Mato Grosso, o ensino superior público teve início com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso – FFOMT –, na cidade de Campo Grande, em 1962. Não obstante, as atividades de ensino dos cursos começaram em meados de 1964. A criação dessa Faculdade teve como protagonistas as mesmas pessoas que compuseram o seu primeiro quadro docente, dentre elas o tenente do exército Hércules Maymone, figura preponderante na FFOMT.

A criação da FFOMT<sup>38</sup> liga-se às iniciativas de um grupo da classe média de profissionais liberais da área de saúde, alguns deles vinculados ao serviço público, que somaram esforços no sentido de reivindicar projetos políticos voltados ao estímulo do progresso técnico, a partir de suas áreas de atuação profissional. A criação da Faculdade

---

37 Por exemplo, sobre os cursos criados no então ICLC, Dorileo (2005) menciona que foram oferecidos os cursos de Educação, Economia e Engenharia Civil. Já o livro de memórias de Pedro Pedrossian, *O pescador de sonhos*, menciona que, com a criação do referido Instituto, foram implantados os cursos de licenciatura em “Matemática, Geografia, História Natural e Letras” (PEDROSSIAN, 2006, p. 85). Dorileo (2005) não é preciso quanto aos cursos que funcionaram no referido Instituto, deixando claro apenas a estrutura do mesmo quando absorvido pela UFMT, dividida pelas Faculdades de Educação; Economia; Engenharia Civil; Serviço Social e Ciências Médicas.

38 A FFOMT foi criada pelo governo de Mato Grosso, por meio do Decreto Legislativo nº 484, de 27 de outubro de 1962, e pela Lei nº 1755, de 09 de novembro de 1962. Para a criação da FFOMT, Maymone registra intensa mobilização pública por parte de lideranças políticas e apoio de associações como o “Lions Clube”, o “Rotary Clube” e “lojas massônicas” [sic] (*Extrato do Relatório Integrante do Processo de Autorização, enviado ao Conselho Federal de Educação*. In: MAYMONE, 1989, p. 70).

colocaria no mercado de trabalho um maior número de profissionais especializados e autorizados pelo Estado, dinamizando as chances de ascensão social. Se no Mato Grosso o ensino superior era uma novidade, nos grandes centros era efeito do desenvolvimento capitalista que ampliou as oportunidades profissionais, concentradas na classe média. Dessa forma, isso atenuou, nesse segmento social, os efeitos do arrocho salarial das políticas econômicas do regime militar (NAPOLITANO, 2014)

Hércules Maymone (1989) argumenta sobre a sincronia do projeto de implantação do ensino superior em Campo Grande – gestado pelos membros que criaram o Conselho Regional de Farmácia de Mato Grosso, em 1964, Seccional de Campo Grande – com os projetos da então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para frisar o raciocínio, Maymone cita um documento não identificado, possivelmente emitido pela CAPES:

relacionado ao problema das necessidades de pessoal de nível superior e da formação global e setorialmente, no tocante aos vários campos de atividades, já que o desenvolvimento exige a formação do pessoal habilitado para as tarefas cada vez mais diversificadas da sociedade em evolução e, na etapa inicial, essa formação tende a agravar as desigualdades, pois o esforço educacional deverá apoiar-se justamente nas áreas industrializadas e nos setores mais capitalistas da economia (Apud MAYMONE, 1989, p. 23).

Vê-se no documento supracitado que a educação superior, em prol da evolução da sociedade, iria “agravar as desigualdades” em um primeiro momento, pois introduziria outras possibilidades de diferenciação social. Ou seja, o projeto da Faculdade era pragmático, voltado ao setor de serviços, para favorecer a acumulação financeira.

A *Autorização de Funcionamento Provisório da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso* foi concluída pelo Conselho Estadual de Educação<sup>39</sup> em 09 de junho de 1964, na cidade de Campo Grande, local em que foi assinado o documento de autorização. A Resolução para “o funcionamento levou o nº 03/64”, e foi publicada em 11 de junho de 1964. No mesmo mês, realizou-se o primeiro vestibular, cujas datas das provas eram 22, 24, 26 e 28 de junho.

A pressa para colocar a Faculdade em funcionamento, decorrente de procedimentos então não rotineiros, é demonstrada pelo edital do vestibular, uma vez que o período de

---

39 O Conselho Estadual de Educação foi instituído pela Lei nº 1.815, de 7 de fevereiro de 1963. Após mudanças na sua estrutura, a primeira reunião do Colegiado ocorreu em 25 de maio de 1964. Segundo Maymone, as pressões para a autorização da FFOMT influenciaram para agilizar o início do funcionamento do Conselho, formado por 3 padres, 7 professores e 1 médico (MAYMONE, 1989, p. 77-78).

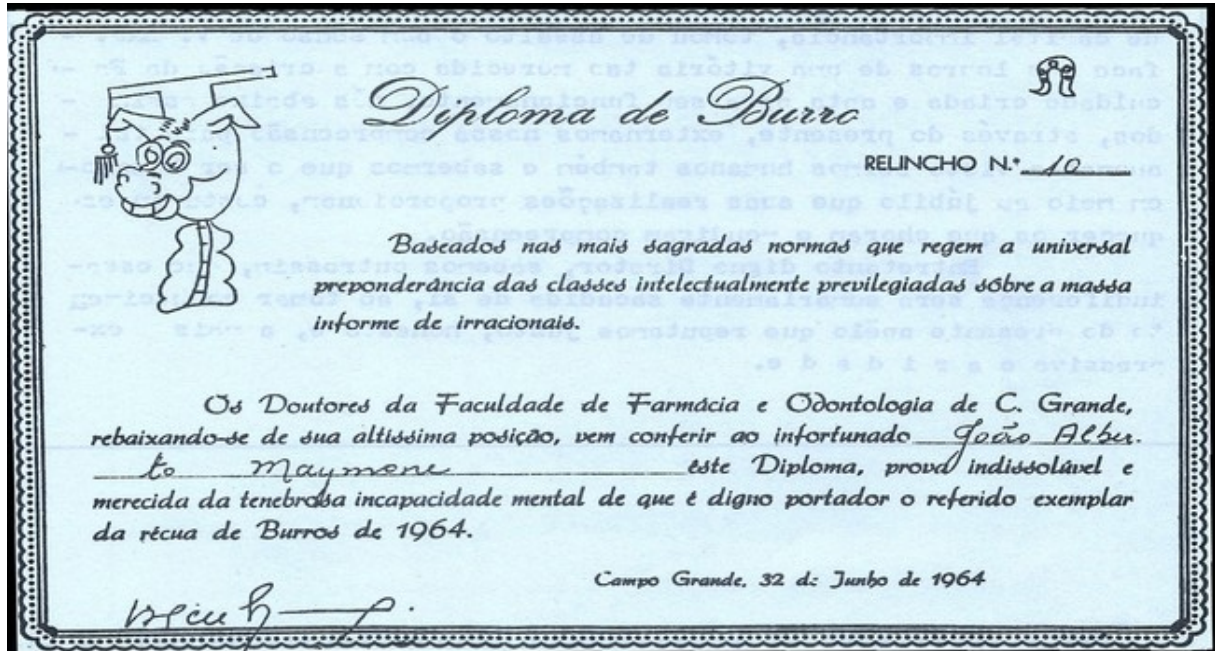
inscrição estipulava o prazo de 5 a 20 de junho de 1964, ou seja, seis dias antes da publicação da autorização do CEE-MT (MAYMONE, 1989, p. 86, 88, 96). O edital apontava que não haveria segunda chamada para os candidatos, o que motivou alguns protestos. Muitos candidatos souberam que a Faculdade havia sido oficialmente criada no período de nove dias antes do encerramento das inscrições. As comemorações em torno da criação da Faculdade e da aprovação dos candidatos no vestibular contaram com missa, festa e com um diploma de distinção:

Ilustração 1: Festa dos calouros da primeira turma da FFOMT.



Fonte: MAYMONE (1989, p. 101)

Ilustração 2: Diploma de Burro (trote) oferecido aos calouros da FFOMT em 1964.



O acesso ao ensino superior, como um privilégio social, está estampado nas informações do *Diploma de Burro*. O sentido metafórico de “burro” ressaltava a hierarquia existente entre alunos e professores, assim como transmitia a ideia de ascensão social assegurada pelo privilégio da educação de “nível superior” que, conseqüentemente, garantiria status de diferenciação social, em uma sociedade em rápida urbanização. Sendo “doutores” ou portadores do “diploma de burro”, a distinção social é a tônica do discurso, transmitida de modo cômico. A tonalidade ficcional do diploma de burro também é sinalizada pela data de assinatura do Diploma: 32 de junho de 1964. O diploma ainda era uma espécie de certificado de ingresso ao calouro: não apenas acenava com a distinção entre o universitário e o não-universitário, como afirmava e lembrava ao calouro que ele estava sendo agraciado com sua entrada num espaço egrégio. Em outras palavras: acatando sua “burrice”, ele confirma seu privilégio de perdê-la, assim que se tornar um veterano, isto é, um universitário.

Para viabilizar a criação das instituições de ensino superior, nos bastidores políticos, os governadores agiram conforme o “apoio” que recebiam da comunidade. Para o provimento de parte da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, uma série de acordos eram executados, o que desencadeava a mobilização dos grupos e setores diretamente interessados na instalação ou ampliação do ensino superior na “sua” cidade. Esse apoio ou pressão chegava



a ser uma condição para a implantação das escolas de ensino superior, pois a proposta de investimento em educação não partia de uma instância social que pairava acima da realidade, mas se encontrava nas pretensões dos atores sociais. Naquele contexto, o Estado tendia a pender para o lado que se mostrava mais dinâmico, articulado, e empenhado em viabilizar uma proposta no campo político que posteriormente pudesse “materializar-se” em outros campos sociais.

Nessa linha de reflexão, João Pereira da Rosa (1993) mencionou ter doado 50 hectares da Fazenda Bálsamo para a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande – ICBCG. O Instituto foi criado pela Lei nº 2629, de 26 de julho de 1966, concomitante à criação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ROSA, 1993, p. 35). Segundo Dorileo (2005), a formação dos Institutos em Mato Grosso seguia o ritmo das mudanças educacionais que culminaram com a Reforma Universitária, posto que a estrutura dos Institutos “preconizava projetos em andamento; para instituir o sistema departamental (...)” (DORILEO, 2005, p. 42).

Após a instalação da FFOMT, dá-se o processo de expansão dos cursos. Com a ampliação da Instituição, a Faculdade passou a se chamar Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande. Data de 1967 a autorização do CEE-MT para o funcionamento do ICBCG. O curso de Medicina do ICBCG começou a funcionar em 1968, no mesmo ano de início do funcionamento do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, no qual, dentre os cursos oferecidos, estava o de História. O ICBCG<sup>40</sup> incorporou os cursos da FFOMT. O conselho administrativo do ICBCG nomeou João Pereira da Rosa como Diretor Executivo, principal cargo administrativo da Instituição.

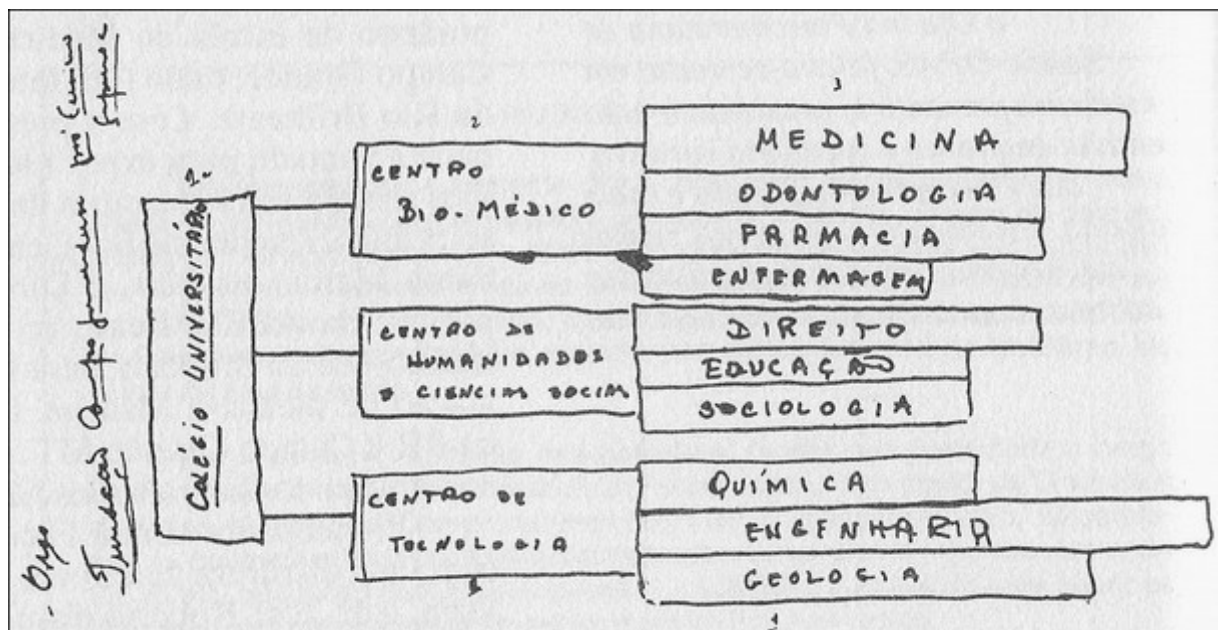
A primeira parceira institucional da FFOMT, referida por João Pereira da Rosa, foi a Universidade Federal de Santa Maria, situada no estado do Rio Grande do Sul. Para João Rosa, naquele tempo, a UFSM teria sido um exemplo de universidade implantada no interior do Brasil, modelo a ser adotado para a ampliação da Universidade em Campo Grande.

---

40 Nedina Stein (2004, p. 103) elaborou um organograma dos cursos da UEMT até 1971. Com a absorção do ICBCG pela UEMT, Campo Grande passou a ter na Universidade pública os cursos de Farmácia, Odontologia, Medicina, Veterinária, Engenharia Civil e Educação Física. A Educação Física fora muito valorizada pelos militares e a Veterinária era um curso demandado pelo mercado regional, tendo em vista que a economia de Campo Grande tinha na agropecuária a atividade econômica de maior expressão. Curiosamente, Florestan Fernandes (1984, p. 14), ao expor suas reflexões sobre a USP e o regime militar, caracteriza as “faculdades de direito, de engenharia, de medicina, de farmácia e odontologia” de “escolas tradicionais”, que estiveram na “vanguarda da contra-revolução” e aderiram abertamente ao golpe militar de 1964.

A intenção de se criar uma universidade pública em Campo Grande estava voltada sobretudo para as “áreas industrializadas” da economia. Segundo o Reitor da UEMT, o primeiro rascunho para o projeto do prédio do Instituto, base para a criação da Universidade, foi desenhado pelo Diretor Executivo da Associação Brasileira de Escolas Médicas, “dr. José Roberto”. O rascunho dividia o Instituto em três grandes áreas: biológicas, humanas e exatas, tal como segue:

Ilustração 3: Rascunho do projeto da estrutura universitária do ICBCG.



Logo no primeiro ano do ICBCG, surgiram as “dificuldades financeiras do Governo e conseqüentemente da instituição” (ROSA, 1993, p. 41). Ou seja, o Estado não arcaria com todas as despesas. Em reunião com os alunos, para contornar os problemas financeiros, teria sido decidido a necessidade do pagamento de mensalidades, estipulada à quantia de Cr\$ 30.000,00 (trinta mil cruzeiros).<sup>41</sup> Argumentos com relação às dificuldades financeiras da Instituição pública de ensino foram recorrentes, desde a FFOMT até a UEMT. Por esse motivo, taxas eram cobradas sobre as matrículas das disciplinas, mesmo nos primeiros anos da UFMS.

Paradoxalmente, ao se verificar a criação de novos cursos, os planos de crescimento institucional não foram barrados pelas restrições financeiras. Segundo João Rosa, o incentivo

41 Em 1967, a moeda Cruzeiro é substituída por Cruzeiros Novos, contando-se três zeros, e restituindo-se os centavos.

final para construir a Universidade partiu do governador do Estado, o engenheiro Pedro Pedrossian: “deixe de pensar em Instituto, vamos pensar grande – agora, ao invés de um instituto, é Universidade”. Para tal empreitada, uma nova área foi negociada, com espaço para as amplas instalações da UEMT (ROSA, 1993, p. 49).

Na memória de muitos professores dos Centros Pedagógicos da UEMT, a administração da Universidade teria relegada aos cursos de licenciatura uma atenção secundária nos planos de expansão. Para muitos professores entrevistados, tratava-se da expressão de um pensamento elitista, ao se concentrar os cursos de maior investimento financeiro na sede da Universidade ao se distribuir os cursos que demandavam menos gastos nos Centros Pedagógicos, ou seja, os cursos de formação de professores. Contudo, não se pode deixar de ter em mente a presença da Faculdade mais antiga do sul de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI – criada pelos padres salesianos em Campo Grande, com os cursos de Letras e Pedagogia, que iniciaram as aulas em 1962. Nesse sentido, segundo Joana Neves, a não abertura de cursos de licenciatura na sede da UEMT resultou de um acordo entre a direção da Universidade e a FADAFI/FUCMT, respeitando-se uma “reserva de mercado”:

Toda a administração central estava em Campo Grande, onde funcionavam os cursos de Medicina e Engenharias [da UEMT]. Por uma espécie de acordo de cavalheiros com a FUCMT (...), a Universidade Estadual “pública” (cobrava-se mensalidades dos alunos – baratas, mas cobravam) não faria concorrência com os cursos das áreas de humanas: Direito e Licenciaturas (esse acordo vigorou até algum tempo depois da divisão do estado). (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

Fora das disputas políticas entre a capital Cuiabá e a cidade de Campo Grande, foi criado o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá/ISPC, por meio do Decreto nº 402, de 13 de novembro de 1967, pelo governador do Estado de Mato Grosso, “com autonomia didática e administrativa”, tendo iniciado as atividades no ano seguinte. Por meio da Portaria nº 304/67, o Governador do Estado designou os membros do Conselho Diretor. O ISPC foi “autorizado a funcionar 'em caráter excepcional e precário', com os cursos de Pedagogia, Psicologia, História e Letras, através da Resolução nº 46, de 27/12/67, do Conselho Estadual de Educação”<sup>42</sup>. Assim, é Corumbá que se situa a Instituição que abrigou o primeiro curso de

---

42 *Parecer nº 1071/73*. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73, p. 1, junho de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

História do antigo Mato Grosso. Em 02 de janeiro de 1970, o ISPC foi incorporado à UEMT, passando a se chamar Centro Pedagógico de Corumbá/CPC.

Em 1968, foram criados legalmente o Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas – ICHL –, e a Faculdade de Agronomia de Dourados<sup>43</sup>. Contudo, o ensino superior público em Três Lagoas começou a funcionar em 1970, na sede provisória do Centro Pedagógico. Após as experiências do ICGB e do ISPC, foi possível ensaiar a padronização/centralização da administração dos estabelecimentos de ensino superior no sul do Estado com a UEMT e, em Cuiabá, a centralização dos Institutos e Faculdades na UFMT. Já o curso de Agronomia de Dourados foi implantado em 1978, a contragosto do Reitor da UEMT, João Pereira Rosa, quando o Centro Pedagógico de Dourados estava no sétimo ano de funcionamento. Esse fato coroou a maior aspiração da elite econômica da cidade, dez anos após a publicação da Lei de criação do curso, o mais prestigiado do CPD/CEUD.

A tentativa frustrada de criar o curso de Agronomia em Dourados, ainda no ano de 1968, demonstra a real intenção do governo e da sociedade organizada em relação ao ensino superior, ou seja, formar mão de obra para atuar diretamente nos ramos mais produtivos da economia. Já os cursos de licenciatura, embora pese toda crença no papel, por vezes redentor, da educação básica, teriam como função preferencial formar professores; estes, por sua vez, concluiriam seu propósito social ao verem formados os alunos da escola secundária, que direcionaria os “melhores” a prestar vestibulares para os cursos economicamente relevantes das “áreas industriais”.

A política do ensino superior público estadual esteve correlacionada às diretrizes do governo federal. Em dezembro de 1968, o presidente da República, marechal Artur Costa e Silva, publicou o Decreto nº 63.422, que instituía o “Grupo de Trabalho para estudar o incremento de matrículas no ensino superior”, base para a elaboração do Decreto-Lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, como desdobramento da Lei da Reforma Universitária. O Grupo baseou-se na documentação enviada por universidades para tratamento estatístico e tomou como paradigma as universidades federais e as universidades paulistas.<sup>44</sup> Os esforços resultaram na identificação de “cursos considerados prioritários para o desenvolvimento

---

43 Criada pela Lei estadual nº 2.851, de 1968.

44 De acordo com José Sanfelice (1986), o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi criado para acelerar a política educacional do governo que, para o ensino superior, tinha o objetivo de estruturar o sistema universitário em vista da promoção do desenvolvimento econômico do país e para fazer frente à radicalização do movimento estudantil, cujo ápice das manifestações ocorreu em 1968. Para o GTRU, tratava-se de orientar o governo para se adiantar às pressões sociais e, dessa forma, algumas reivindicações dos estudantes foram atendidas.

sócio-econômico do país”, as áreas ligadas ao setor primário, ao setor secundário e às profissões da saúde (BRASIL, 1968, p. 50). Os cursos que passariam a funcionar na sede da UEMT contemplavam as áreas indicadas como prioritárias pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária/GTRU, com destaque para a área da saúde. A única exceção era a ausência do curso de Enfermagem, embora, em 1971, tenha começado a funcionar o curso de Educação Física, ligado à área de saúde.

Em seguida, o GTRU ampliou o leque das áreas do ensino superior, consideradas prioritárias, que se relacionavam às seguintes: saúde, tecnologia, rurais, magistério (BRASIL, 1968, p. 54). O relatório do Grupo apontava a existência de “pressão social” para a ampliação de vagas no ensino superior e buscou orientar o governo no sentido de ele adiantar-se às necessidades da população, minimizando mobilização e descontentamento social. A ampliação das vagas seria viabilizada por meio de “convênios assinados” entre os Ministérios do Planejamento e Coordenação-Geral da Fazenda e o da Educação e Cultura (BRASIL, 1968, p. 128).

Cabe notar que os “cursos de pequena duração”, ou cursos de curta duração, não se restringiram ao magistério. O relatório do GTRU indicava a criação desse tipo de curso, especialmente nas áreas de saúde, com o intuito de formar profissionais especializados, mas com uma formação restrita, a serem rapidamente disponibilizados no mercado de trabalho. A condição era a de que as “novas profissões sejam aceitas no mercado de trabalho, legalmente regulamentadas quando couber, e que dêem aos diplomados o 'status' universitário que os habilite ao exercício profissional e à atividade docente universitária” (BRASIL, 1968, p. 69).

No âmbito estadual, Cuiabá, que chegou a contar, no final da década de 1960, com duas escolas públicas de ensino superior, incomodava-se com o fato de o cenário político educacional ser mais favorável a Campo Grande. O sul do Estado concentrava a maior parte dos eleitores. Destaque-se que o início da construção da Cidade Universitária ocorreu primeiramente em Campo Grande, fato que despertou setores da sociedade cuiabana para um movimento que reivindicava a instalação da Universidade Federal em Cuiabá. As fontes indicam que Campo Grande levava vantagem nos bastidores dos jogos políticos, inclusive pela suntuosidade da construção da Cidade Universitária, em comparação àquela construída em Cuiabá.

Segundo Hércules Maymone, pedidos sobre a criação da Universidade Federal de Mato Grosso foram feitos a políticos e chegaram aos ouvidos do presidente João Goulart, o

qual assinou “a Mensagem nº 335, objeto da Exposição de Motivos do Ministério da Educação e Cultura, que se converteu no Projeto de Lei 1198/63, autorizando o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso”, na cidade de Campo Grande (MAYMONE, 1989, p. 126). Com o Golpe civil-militar de 1964, o projeto deixou de tramitar. A criação da Universidade Federal voltaria a ser discutida com o governo federal no final dos anos sessenta e, desta vez, com amplo apoio do governo do Estado, na gestão de Pedro Pedrossian.

Renata Freitas, em sua dissertação sobre a criação da Universidade Federal de Mato Grosso, partiu da “hipótese de que teria havido um movimento estudantil na gestão da UFMT” (FREITAS, 2004, p. 18). A análise teve como fonte privilegiada as entrevistas realizadas pela autora. Um dos entrevistados, o ex-deputado e ex-governador José Garcia Neto, citou a participação de “estudantes, empresários, Associações de Classe, imprensa, Igrejas, Rotary, Lions, Maçonarias e até membros do Poder Judiciário” na defesa da implantação da UFMT em Cuiabá, na esteira da rivalidade com Campo Grande (FREITAS, 2004, p. 67). Existem notícias de que o Instituto Histórico de Mato Grosso participou de coletas de informações em prol da instalação da Universidade Federal em Cuiabá, assim como participaram o Clube de Engenharia e a Academia de Letras.<sup>45</sup>

Politicamente, a cidade de Campo Grande tinha a preferência do governador do Estado para que lá fosse instalada a Universidade Federal. Contudo, Cuiabá foi a escolhida, após articulações de bastidores e pressão da sociedade cuiabana, em uma situação que lembra um movimento estudantil, argumento esse defendido por Freitas (2004). João Rosa cita o momento do desfecho das negociações e pressões políticas sobre a escolha do local de implantação da Universidade Federal de Mato Grosso, momento que ele teria presenciado:

Essa campanha provocou a oposição dos estudantes cuiabanos que, estimulados por alguns políticos, tomaram as seguintes atitudes: os estudantes reuniram-se na praça Alencastro em frente ao Palácio do Governo, em Cuiabá, montaram uma barraca e nesta colocaram um alto-falante que atazanava os ouvidos do Governador com um *jingle* que dizia: “Senhor Governador, não permita que uma Universidade saia numa cidade do interior”. Finda a frase colocava-se uma música tão enfadonha, que era impossível ouvi-la pela segunda vez. Isso era das 7 às 22 horas e haja paciência para ouvi-la pela segunda vez. O Governador nos chamou em Cuiabá e disse: - “Não aguento mais, vou dizer que a Universidade Federal será em Cuiabá e criamos uma Estadual em Campo Grande. Respondemos:

---

45 Relatório do Programa de Avaliação da Reforma Universitária da UFMT, 1986, p. 26.

É discutível porque estamos fazendo uma grande articulação de bastidores, até doméstica, para levar ao Presidente Arthur Costa e Silva o decreto pronto. Ao que o Governador concordou: - “Não me oponho, mas preciso trabalhar e esta meninada não pára com esta zoeira que perturba a vida administrativa dos servidores do Palácio também”. Deixamos o Alencastro e ainda a “musiquinha”, de tantos efeitos, continuava. [sic] (ROSA, 1993, p. 47).

Curiosamente, João Rosa não indica disposição para reprimir a manifestação, considerando-se os tempos de ditadura militar. Note-se ainda a possível origem do movimento estudantil: “estimulados por alguns políticos”. Ou seja, os discursos de poder, emanados da sociedade cuiabana sobre a defesa da ideia de que a Universidade Federal deveria ser implantada na capital do Estado, configuravam-se como um grande tabuleiro político.

Renata Freitas (2004) parece ser a favor dos argumentos da “cuiabanidade”. Em dado momento, a autora sugere que o governador do Estado havia se posicionado ao lado dos campo-grandenses, por ter nascido no sul do antigo Mato Grosso: “estaria aqui o governador dando mostras de seu sangue sulista? Sim, porque até as vésperas de ser criada a UFMT em Cuiabá, a Capital não tinha ainda a sua cidade universitária construída, enquanto que Campo Grande...” (FREITAS, 2004, p. 74). O posicionamento da autora a favor da instalação da sede da Universidade Federal em Cuiabá utiliza-se de argumentos de um tipo de *direito natural*, que beneficiaria Cuiabá, ou, nas palavras da autora, “direitos constitucionais de Cuiabá, enquanto Capital do Estado” (FREITAS, 2004, p. 78).

Renata Freitas, em suas análises, tendeu a personalizar as decisões na figura do governador, minimizando a importância das configurações político-econômicas que a porção sul do estado manifestava. Por exemplo, em 1968, a região sul manifestava força política na criação de escolas de ensino superior nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Dourados, enquanto a porção central de Mato Grosso expunha claramente esse tipo de projeto apenas para Cuiabá. De toda essa trama, as obras de Maymone (1989) e Rosa (1993) sinalizam uma movimentação maior de professores em Campo Grande para a criação da Universidade do que a de manifestantes em Cuiabá. As duas localidades utilizaram-se de pressão popular e de articulação política de bastidores, nas esferas local, estadual e federal.

O discurso da “cuiabanidade”, em prol da instalação da sede da Universidade Federal de Mato Grosso na capital do Estado, foi vitorioso e a construção da Cidade Universitária de Cuiabá foi financiada com recursos do governo de Mato Grosso. No entanto, a UEMT nascia maior do que a UFMT e seu poder político ampliou-se ainda mais quando se observa a

existência de quatro Centros Pedagógicos na região sul do Estado. Some-se ainda a atuação da Universidade Estadual na promoção dos *campi* avançados, que receberam cursos de licenciatura curta parcelada. A escola de ensino superior de Rondonópolis, por exemplo, surgiu por meio dos agentes da UEMT e da sociedade que negociava com o governo estadual. Ela foi denominada de Centro Pedagógico de Rondonópolis.

A porção central do Estado foi mais vagarosa em oferecer oportunidade para a institucionalização do campo histórico do que a porção sul. Em Cuiabá, segundo Dorileo (2005), o curso de História da UFMT foi criado em 1970, mas iniciou suas atividades em 1979. Em Rondonópolis, a criação do curso de História ocorreu, em 1986, após dez anos de experiência do curso de Estudos Sociais, iniciado ainda nos tempos da UEMT. Ainda em relação ao curso de História em Cuiabá, vale lembrar que, antes de sua criação, já se pensava nas condições institucionais para a realização da pesquisa histórica, a partir dos preparativos para a instalação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional/NDIHR.

Na cidade de Cáceres, no ano de 1978, durante o processo de divisão do estado de Mato Grosso, iniciaram-se as atividades do Instituto de Ensino Superior de Cáceres, instituição municipal, embrionária da Universidade do Estado de Mato Grosso, criada em 1993. A transformação do Instituto em Universidade Estadual ocorreu junto ao processo de expansão de suas atividades, cujo ponto de partida foi a formação de professores para atender a região de Cáceres, com os cursos de Letras, licenciatura plena, e Estudos Sociais, licenciatura curta (ZATTAR, 2008).

Ao longo do século XX, observa-se em Mato Grosso a presença do campo histórico em todas as instituições públicas de ensino superior, com o objetivo de formar professores nos cursos de História e Estudos Sociais<sup>46</sup>. A exceção ficou por conta das capitais – Cuiabá e Campo Grande.

A criação da Universidade Estadual de Mato Grosso, no governo Pedrossian, com sede em Campo Grande, tornou-se mais um elemento que ampliou o poder político e simbólico da cidade com o status de *capital econômica* do Estado, alguns anos antes da divisão do Estado. As decisões sobre a ampliação da Universidade, assim como a maior parte do seu custeio, ficavam sob responsabilidade do governo estadual, e os agentes universitários viram elevadas suas posições políticas.

---

46 Em algumas localidades, a justificativa para se criar uma IES com o objetivo de formar professores mais parece uma estratégia de retórica política do que uma necessidade “de fato” do mercado de trabalho. Se assim fosse, uma vez formada uma quantidade expressiva de professores, a instituição poderia suspender os vestibulares dos cursos antigos e oferecer outros cursos afins.



A proposta de construção dos prédios da UFMT e da UEMT ocorreram no governo de Pedro Pedrossian<sup>47</sup> (1966-1971), inseridas como parte das estratégias modernizadoras do Estado. A Universidade Estadual de Mato Grosso foi criada pela Lei estadual nº 2.947, em setembro de 1969; e a UFMT, em dezembro de 1970, por meio da Lei federal nº 5.647. As Universidades eram um dos “elementos civilizadores”<sup>48</sup> no contexto do projeto desenvolvimentista do governo do Estado. O período de construção das cidades universitárias teve importante papel para dar legitimidade política ao regime militar e para aproximar o Estado do contexto do “milagre econômico”<sup>49</sup>.

Nos documentos escritos por contemporâneos da instalação das escolas de ensino superior, o projeto de educação para o melhoramento da sociedade demonstrava afinidade com certos propósitos do regime militar. Além de se voltar ao campo econômico, apresentava interesses no campo cultural, instituindo *reservas de moralidade* pelo viés racionalista: “a coordenação perfeita entre planejamento, execução e avaliação, fará do processo educativo o elemento estimulante e orientador que atenderá, paralelamente, camadas sociais e faixas etárias diversas, antes não contempladas na distribuição dos bens do saber”.<sup>50</sup>

O governo de Pedro Pedrossian expôs com orgulho a aplicação de mais de 30% de sua receita em educação. A dimensão simbólica da educação, enquanto campo de conversão em capital político<sup>51</sup>, foi representada na obra comemorativa *Mato Grosso, um salto no tempo*, como tendo a proporção das despesas financeiras com a educação. Foram reservadas 28 das 88 páginas da obra às realizações empreendidas no setor educacional, ou seja, 31,8% do espaço foi dedicado a divulgar os investimentos empreendidos no setor educacional pelo governo estadual. Além das universidades, escolas primárias e secundárias foram incluídas na

---

47 Pedro Pedrossian ainda criaria a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no seu segundo mandato de governador do estado de Mato Grosso do Sul (1991-1994).

48 Álbum especial do Governo de Pedro Pedrossian. *Mato Grosso, um salto no tempo*. Brasília, 1971.

49 O crescimento econômico no regime militar é relativizado em uma conjuntura mais ampla: “entre 1948 e 1963, o crescimento médio do PIB foi de 6,3%. Entre 1964 e 1985, foi de 6,7%” (NAPOLITANO, 2014, p. 148). Em Mato Grosso, esses dois períodos foram de intensa expansão da fronteira agrícola: por volta da década de 1950, a implantação das Colônias Agrícolas de Dourados; no período próximo a divisão de Mato Grosso, em 1977, ocorreu a criação de cidades ao norte do estado, na região da Amazônia mato-grossense, por meio de colonizadoras privadas.

50 JACQUES, Wilson C. A. A nossa capa. *Dimensão*. Ano I, nº 1. Corumbá, novembro de 1971, p. 6.

51 Áureo Busetto, ao elaborar reflexão sobre a sociologia de Bourdieu acerca da escola, fez consideração em torno da conversão de capital, frequentemente realizada em campos com disposições – *habitus* – semelhantes: “o agente que possui um considerável capital num campo poderá convertê-lo num outro tipo de capital em um outro campo, porém tal operação é mais fácil entre campos mais próximos e, mesmo assim, não há garantias prévias de sucesso na conversão” (BUSETTO, 2006, p. 117). Ao longo deste trabalho, apresentam-se diversos exemplos do esforço de conversão do capital intelectual/historiográfico em capital político/institucional, nas disputas para se estabelecer os princípios de diferenciação entre os personagens do campo e as formas de assegurar a manutenção, por meio da dinamização do campo.

política do último governador eleito pelo voto direto em Mato Grosso, antes da divisão do Estado, em 1977. Uma vez criadas as universidades, autorizado o funcionamento dos cursos e encaminhada a contratação de funcionários, o papel de dinamização e de manutenção das atividades universitárias deslocava-se, em boa medida, dos agentes do poder político para os agentes institucionais, sobretudo, para os professores, que dinamizavam o próprio campo de conhecimento e a instituição.

O projeto de criação de universidades em Mato Grosso foi articulado como instrumento de desenvolvimento econômico, aproveitando-se do contexto de modernização do aparelho estatal durante o governo militar. Tanto a Universidade Estadual quanto a Universidade Federal eram representadas como “farol a expulsar as trevas do subdesenvolvimento, que só será eliminado à medida em que a educação atingir a tôdas as camadas populares”<sup>52</sup>. Às Universidades cumpririam também a função de proteção da sociedade mato-grossense, uma vez que ofereceriam oportunidade de ascensão social para a juventude local, na medida em que possibilitavam a diminuição do fluxo migratório de filhos de proprietários ou de classe média, que buscavam estudar em outros estados do país e lá eram atraídos por oportunidades de emprego.<sup>53</sup>

Em Mato Grosso, o termo “desenvolvimento” articulava discursos identitários frente ao “estigma do atraso”<sup>54</sup> da economia regional. Em vista dessa representação, uma rede discursiva apontava para o Estado a incumbência de investir na formação de técnicos de nível superior, por meio da universidade, com a criação de cursos de interesse regional para alavancar o progresso econômico. O desenvolvimento social e, talvez, o cultural, era projetado como consequência do econômico. Para atingir essa meta, apontava-se a necessidade de uma base educacional para o desenvolvimento técnico-científico, de profissionais com *know-how* para participarem diretamente do crescimento econômico, e de outros profissionais que atuariam indiretamente no projeto de sociedade.

Essas políticas, empreendidas pelo governo militar, precisam ser observadas como elementos utilizados na consolidação de um projeto do Estado nacional na fronteira da região Centro-Oeste. Nesse sentido, integrar Mato Grosso ao corpo da nação significava desenvolver

---

52 Álbum especial do Govêrno de Pedro Pedrossian. *Mato Grosso, um salto no tempo*. Brasília, 1971, p. 11.

53 Idem.

54 As representações negativas referentes à identidade mato-grossense foram contempladas no trabalho de Lylia Galetti (2000), que analisou os discursos sobre o “estigma da barbárie” feitos pelos próprios mato-grossenses e por viajantes. Internamente no Estado, observam-se estigmas regionais que parecem se converter de uma disputa acerca da identidade coletiva a fim de barganhar recursos públicos, a partir do século XX, e que permaneceu após a criação do estado de Mato Grosso do Sul.

suas potencialidades econômicas. Por consequência, fortalecer-se-iam as identidades regional e nacional.

Durante as décadas de 1960 e 1970, Mato Grosso expandia sensivelmente seu sistema de ensino. Nesse contexto veio a implantação dos cursos de licenciatura e a criação do campo histórico acadêmico. Para a promoção de políticas públicas, o Estado brasileiro tem como tradição o estabelecimento de regras para orientar o desenvolvimento de suas ações. Algumas dessas regras foram definidas com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 e 1971, que definiam não apenas o currículo, os conteúdos que deveriam ou não serem ensinados, mas também o perfil de profissionais desejados para serem os trabalhadores da educação. Tendo como marco essas legislações, todo um aparato administrativo foi construído para administrar as políticas de Estado e para gerir a burocracia das instituições de ensino. Exemplo disso é a criação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso,<sup>55</sup> em 1963, que também orientou os agentes institucionais na criação da Universidade Estadual de Mato Grosso. Cumpre ressaltar que a expansão da rede pública de ensino de 1º e 2º graus foi intensa durante o regime militar, e que a maior parte das matrículas do ensino secundário migram da rede privada para a rede pública (MOTTA, 2014[b]).

Pode-se afirmar que, em Mato Grosso, a educação passou a ser um sério “negócio” para o Estado durante a década de 1960. É a partir dessa década que a normatização e a expansão do campo educacional é planejada e começa a receber vultuosos investimentos. O campo da pesquisa histórica pôde ser, também nesse momento, promovido fora do tradicional Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso.

Para finalizar esta seção do trabalho, segue uma tabela com a lista das instituições de ensino superior implantadas no antigo Mato Grosso. As instituições públicas, tema de maior interesse, culminaram na criação da Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade Estadual de Mato Grosso, federalizada no processo de implantação do estado de Mato Grosso do Sul:

---

55 Consta na Biblioteca do CEE-MT, maciça documentação sobre as autorizações de funcionamento de vários estabelecimentos de ensino. Esse processo foi muito intenso durante as décadas de 1960 e 1970, principalmente na região centro-sul do estado de Mato Grosso. Com a ocupação da região norte de Mato Grosso, bastante estimulada, após a divisão do Estado, inicia-se outro movimento de expansão do sistema público de ensino.

Tabela 2: Instituições de Ensino Superior no estado de Mato Grosso

NOME E LOCAL DA INSTALAÇÃO	ANO
Instituto Pedagógico São Vicente	1948 (início de funcionamento)
Faculdade de Direito de Mato Grosso / Cuiabá	1956 (autorização); 1959 (oficialização); 1961 (federalização)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso / Cuiabá	1952 (criação)
Faculdade de Ciências Econômicas de Cuiabá	1955 (criação)
Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras / Campo Grande	1961 (criação) 1962 (início das atividades)
Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso / Campo Grande	1962 (criação); 1964 (início das atividades)
Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá	1966 (criação)
Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande	1966 (criação); 1968 (início das atividades)
Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá	1967 (criação); 1968 (início das atividades)
Instituto de Ciências Humanas de Três Lagoas	1968 (criação)
Faculdade de Agronomia de Dourados	1968 (criação)
Universidade Estadual de Mato Grosso / Campo Grande (sede)	1969 (criação); 1970 (início das atividades)
Universidade Federal de Mato Grosso / Cuiabá	1970 (criação); 1971 (início das atividades)
Centro Pedagógico de Corumbá – UEMT	1970 (início das atividades)
Centro Pedagógico de Três Lagoas – UEMT	1970 (início das atividades)
Centro Pedagógico de Dourados – UEMT	1970 (criação); 1971 (início das atividades)
Centro Pedagógico de Aquidauana – UEMT	1970 (criação); 1971 (início das atividades)
Faculdades Católicas Unidas de Mato Grosso	1975 (início das atividades)
Centro Pedagógico de Rondonópolis – UEMT	1975 (criação); 1976 (início das atividades)
Instituto de Ensino Superior de Cáceres	1978 (início das atividades)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande (sede). Centros Universitários: Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana	1979 (federalização da UEMT)

## 2.1. A Universidade e as redes de poder

Os Centros Pedagógicos da UEMT, primeiro abrigo institucional do campo histórico na universidade pública no sul do antigo Mato Grosso, hoje região que compreende o estado de Mato Grosso do Sul, subordinavam-se à Reitoria e a seu aparato administrativo. Na hierarquia de poder, as decisões do Reitor deviam estar alinhadas às do governador do Estado,

o chanceler da Universidade. A Instituição subordinava-se à Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso, que congregava agências controladoras do sistema estadual de ensino. Por sua vez, o nível estadual subordinava-se ao federal, aos órgãos do Ministério da Educação e Cultura com suas agências de controle e de fomento como, por exemplo, o Conselho Federal de Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essas agências podiam sofrer intervenções diretamente do poder legislativo e do poder executivo federal.

As decisões da política institucional da UEMT chegavam a seus professores por meio da ação dos diretores dos Centros Pedagógicos. Em entrevista, o professor Francisco Fausto Mato Grosso caracteriza as estratégias de poder do Reitor João Pereira da Rosa:

com a ida dele para a universidade e a mudança de governo, ele foi mudando de posição. Ele foi uma pessoa útil aos governos, porque não incomodava, não reivindicava. Esse era um dos problemas que ele tinha de choque com a universidade. Tinha falta de recurso, tinha problema salarial. Ele assumia sozinho, aqui mesmo, para não deixar (Entrevista Francisco Mato Grosso, 2004. In: STEIN, 2004, p. 112-113).

A concentração de poder nas mãos do Reitor da UEMT era uma situação que também passava por negociações. Prova disso é a nomeação do diretor do CPC, Salomão Baruki, para exercer o cargo de vice-Reitor da UEMT, em outubro de 1974. Esse arranjo político já estava desenhado nos primórdios da UEMT, no final do ano de 1969: “o prof. Salomão respondeu que havia dito ao dr. Rosa que êste teria o nosso apoio, mas que nós imporíamos condições em troca de nosso mesmo apoio.”<sup>56</sup>

A estrutura de poder da Universidade é lembrada por muitos entrevistados como marcada pela oposição entre os *campi* do interior e a sede, que concentrava poder e recursos financeiros. Em entrevista, o professor Wilson Biasotto oferece um panorama do ambiente interno da Instituição e de sua “divisão” de poder, que começou durante a fase da Universidade Estadual e permaneceu após sua federalização:

[No CPD/CEUD] nós éramos considerados um apêndice da Universidade. Então era nesses Centros Pedagógicos que se [desenvolia] com maior intensidade essas lutas internas, essas divergências internas. Porque aqui, longe do poder, nós podíamos nos manifestar talvez um pouco, quer dizer, tinha os prós e os contras, como tudo na vida. Então Corumbá, Aquidauana, Dourados, e até [no início] também Três Lagoas, um pouco menos intenso

56 Ata nº 43 do Conselho Diretor do ISPC. Corumbá, 10 de dezembro de 1969. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

mas em Três Lagoas também havia uma acirrada disputa, (...) a Capital era tida como curso de elite. (...) Uma vez nós tivemos uma greve nacional de professores universitários, e nós lotamos um ônibus aqui e fomos a Campo Grande. E aí em Campo Grande um professor lá (...) com certeza foi no governo do Fernando Henrique Cardoso, (...) aí um levanta na assembleia geral em Campo Grande, e diz à mesa: – uma questão de ordem, eu quero solicitar à mesa que a gente possa estabelecer peso na votação, e que os professores dos *campus* do interior tenham um peso menor na votação; não é justo que tenha peso igual aos professores da Capital (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Durante a existência da Universidade Estadual, os protagonistas de sua história demonstram também diversos exemplos dos vínculos então existentes entre o alto escalão da administração da Universidade e as autoridades políticas estaduais. Desde a fase de implantação e estruturação da Instituição, a personalidade de indivíduos que exerceram papéis de liderança é lembrada como determinante para o deslanchar da Universidade, ou, para explicar certa dinâmica mais acanhada. Nesse sentido, ao Reitor João Rosa não faltam críticas como, por exemplo, sua preferência pelo transporte rodoviário ao aeroviário para poupar os cofres da Universidade, o que gerava aborrecimentos: “Quando a gente chegou aqui, o Reitor da Universidade ia para Cuiabá de ônibus comercial. Você já pensou? Em estrada tudo de terra, até Cuiabá, para pegar dinheiro para nós, para pagar a gente. A gente recebia dia 25, 24, 28. Era feroz!” (Entrevista Mario Baldo, 2013).

O professor Antonio Lachi menciona, assim como outros professores, situações históricas cheias de exemplos e comparações. Ao tecer críticas à administração do ex-diretor do CPD e ao Reitor da UEMT, sugere que o conhecimento histórico, especificamente aquele adquirido nos cursos de pós-graduação, acompanha a carreira universitária dos professores de História. A identidade docente, construída também pelo próprio sujeito, profissional da história, age na mediação da memória. Desse modo, Lachi realiza comparações sobre a importância das lideranças nas fases da implantação de projetos, uma vez que preocupações dessa natureza perpassaram seus trabalhos de mestrado e doutorado:

Uma coisa que também tem que ser levada em consideração, é que faltou aquela visão de estadista para o Reitor da época. Era uma mentalidade muito medíocre. (...) [O Reitor] simplesmente afirmava que ele contratava professores com aulas prontas. Então não existia preparar aulas, não existia participar de uma pesquisa. Tinha que fazer isso tudo por conta própria. Logicamente que muitos assim agiam, mas ele, na época que tinha poder, força, (...) ele não tinha essa perspicácia, essa visão de um estadista, de uma

peessoa que pudesse assim fazer realmente crescer essa Universidade. Você vai ver isso acontecer quando vem a próxima administração e torna-se Universidade Federal (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Os professores entrevistados não pouparam críticas à política institucional exercida pelo Reitor da UEMT, João Pereira da Rosa. O seguinte trecho, emitido pelo professor Wilson Biasotto, é semelhante aos captados nas entrevistas de Kiyoshi Rachi, Osvaldo Zorzato e Irene Rasslan, e exemplifica as redes de poder político na Universidade:

As coisas não iam de baixo para cima, ou seja, departamento, conselho de câmpus, e seguindo as instâncias normais da universidade. Vinha de cima para baixo. Por exemplo, a criação do curso de Agronomia (...). O João Pereira disse que contratava professor com aula preparada, e perseguia muito pessoas de tendências de, inclusive lá em Aquidauana, nós tivemos casos de professores demitidos por subversão. Aquidauana foi um centro de resistência. Então, as coisas vinham de cima para baixo. Eu me lembro que nós fizemos uma greve para fechar o curso de Estudos Sociais e manter só o curso de História, nós fizemos uma greve lá por [19]75, 76, uma paralisação porque o Reitor não dava a mínima condição. Chegávamos a dar 16 aulas por semana por contrato de 20 horas semanais. Então o que acontecia: tinha que ter outro emprego (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Quanto ao aspecto financeiro, apesar de serem públicas, as unidades da UEMT tinham que providenciar recursos para pagar parte das despesas. O estado de Mato Grosso responsabilizava-se por 80% dos custos da UEMT, “ficando 20% para ser coberto com a arrecadação de recursos próprios”<sup>57</sup>. Para isso, a administração lançava mão de taxas, cobradas dos alunos, de instituições da comunidade que se utilizavam das instalações; solicitava doação de outras instituições públicas, de empresas privadas e de políticos do Estado. A arrecadação financeira de cada Centro Pedagógico foi um elemento de manobra da Instituição que possibilitou meios para ações diferenciadas, aumentando a importância da figura do diretor nos Centros Pedagógicos.

Em Dourados, a estrutura financeira do Centro Pedagógico/CPD era composta por recursos do governo estadual, por verbas concedidas por deputados, por auxílio financeiro de prefeituras e por recursos diretamente adquiridos pelo Centro Pedagógico. As taxas cobradas pelo CPD em 1971 eram resultados de inscrição para vestibular<sup>58</sup>; matrículas por disciplinas

57 Ofício nº 819/72, da Sub-Reitoria de Administração Geral da UEMT ao Diretor do Centro Pedagógico de Dourados. Assunto: *Exercício Financeiro*. Campo Grande, 21 de setembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

58 A burocracia para a inscrição no vestibular exigia a apresentação de vários documentos. Para o vestibular de janeiro de 1972, o candidato poderia solicitar isenção da taxa um mês antes do início das inscrições. No ato da inscrição exigia-se a seguinte documentação: comprovante de pagamento da taxa de inscrição ou da

no valor de Cr\$ 5,00 (cinco cruzeiros); uso da piscina, Cr\$ 3,00 (três cruzeiros), condicionado a uma ficha médica assinada por dermatologista. Em Campo Grande, as rendas do Auto-Cine deveriam ser revertidas para compra de “revistas de caráter científico-pedagógico”, cabendo a cada Centro Pedagógico duas assinaturas<sup>59</sup>.

Às taxas era conferido valor simbólico, uma contribuição do aluno, caso ele tivesse condições de pagar, ao governo que custeava a maior parte dos estudos. Assim entendia o Subchefe do Gabinete do Ministério da Educação, em resposta a uma carta, “protesto feito pelo estudante Ascendino Antonio de Queiroz Filho quanto à taxa de cobrança”:

Sou de opinião que o ensino superior deve ser pago, mesmo nas Universidades oficiais, por todos que tenham recursos para custear seus estudos, como meio de o govêrno poder auxiliar a um maior número de estudantes que não dispõem de condições financeiras para se habilitarem em cursos de nível superior.

Assim, como o peticionário não parece ser carente de recurso, penso que o seu protesto não merece a nossa acolhida.<sup>60</sup>

Apesar do discurso oficial afirmar que a Universidade pertencia “a um Estado que enfrenta problemas de ordem financeira”,<sup>61</sup> argumento utilizado para justificar a cobrança de taxas, esse quadro não barrou a expansão dos cursos da UEMT. Essa situação não deixa de ser paradoxal, pois não se esperava que o governo estadual sanasse os problemas de orçamento da Universidade, mas que a sociedade se esforçasse para viabilizar a expansão dos Centros Pedagógicos, a ser operada numa soma de esforços nas instâncias dos governos municipais, estadual e federal, e com participação da iniciativa privada.

---

isenção; documento de identidade para “anotações do número” e repartição expedidora; prova de conclusão ou de concluinte do curso de 2º grau ou equivalente; 2 (duas) fotografias 3x4 de frente; certidão criminal negativa. Para a matrícula, exigia-se: certidão de nascimento em original; apresentação de documento de Identidade para anotação de número e repartição expedidora; prova de estar em dia com as obrigações militares; apresentação do Título de Eleitor para anotação do número, circunscrição e zona eleitoral, secção e data da última votação; atestado de vacinação anti-variólica; atestado de sanidade física e mental; 4 (quatro) fotografias 3x4 de frente; certificado de conclusão de curso de 2º grau ou equivalente, em duas vias, acompanhado de Histórico Escolar completo ou documento equivalente; 2 (duas) fotocópias de diploma dos cursos equivalentes ao secundário – 2º ciclo – devidamente registrado; prova de pagamento da taxa de matrícula. Sub-reitoria de Ensino e Pesquisa. Campo Grande, 12 de novembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

59 Ofício Circular nº 145/71, da Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa para o Diretor do CPD. Campo Grande, 17 de agosto de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

60 Processo nº 105.227/71. Ministério da Educação. Estado da Guanabara, 16 de novembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

61 Of. nº 288/71, do Centro Pedagógico de Dourados ao Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação. Dourados, 18 de novembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD. Argumentação semelhante encontra-se na recusa do Diretor do CPD em conceder pagamento de “hora extra” a professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Parecer do Diretor do CPD. Dourados, 22 de novembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.



O fato de o Estado não custear a totalidade das despesas da Instituição abria precedente para ingerências externas. Um exemplo foi a escolha do horário de funcionamento dos cursos de Letras e Estudos Sociais do CPD, que rendeu dores de cabeça ao Diretor, alinhado à administração do Reitor, constrangidos a se curvar diante das argumentações de um deputado, como se verá mais adiante. Nesse caso, primeiramente, o Reitor João Rosa manifestou-se com as seguintes considerações:

1. Considerando que grande número de candidatos do Centro Pedagógico de Dourados são do sexo feminino; (...)
10. Considerando que o Centro Pedagógico de Dourados, deve dar oportunidade àqueles que vão se dedicar ao magistério e que o ensino é tarefa prioritária do Govêrno na década 70-80;
11. Considerando que embora muitos profissionais teriam outras oportunidades, não se pode atender a uma minoria em detrimento da maioria que procura no Centro Pedagógico de Dourados a única chance de ter uma profissão;
  - Diante dêstes CONSIDERANDOS e da necessidade que tem o Estado em formar Professôres Profissionais, os cursos do Centro Pedagógico de Dourados funcionarão no período matutino, conforme estava previsto. À oportunidade, reafirmamos nossos protestos de alta estima e consideração.<sup>62</sup>

Todos esses considerandos indicam ter havido discussões para a escolha do horário de funcionamento dos cursos de licenciatura. Os argumentos do Reitor da UEMT sobre o horário de funcionamento dos cursos do CPD articulavam-se em torno dos eixos qualidade do ensino e facilidade de horário para o acesso de professores leigos – especialmente mulheres. Vale lembrar que os arredores do CPD, no início da década de 1970, eram mal iluminados, e que seu prédio ficava a dez quadras da avenida central da cidade.

No mesmo dia em que o Reitor reafirmara o horário de funcionamento dos cursos existentes no CPD, o deputado estadual Ivo Cersósimo promoveu uma indicação na Câmara dos Deputados de Mato Grosso para o funcionamento dos cursos:

- (...) 5. Acontece que o curso vem se realizando durante o dia – período matutino – prejudicando sobremaneira quantos trabalham e só podem frequentar o Estabelecimento durante a noite. São, na maioria, Bancários, Comerciários, Funcionários Públicos e Profissionais Liberais de nível médio. A prevalecer – o que esperamos não ocorra – o critério de aulas diurnas, muitos terão que deixar, pesarosos, os bancos escolares, sentindo de certo modo verdadeira frustração de seus mais legítimos anseios, já que não

---

62 Ofício nº 216/71, do Reitor da UEMT ao Diretor do CPD. Campo Grande, 7 de abril de 1971.

poderão conciliar a tarefa do aprendizado com a necessidade do exercício de suas atividades funcionais.<sup>63</sup>

A partir de 1972, os cursos de Letras e Estudos Sociais tiveram as aulas ministradas no período noturno, de segunda a sexta-feira; aos sábados, no período vespertino, quando a carga horária não era comportada no período noturno. A argumentação vencedora foi a de facilitar aos alunos trabalhadores oportunidade de qualificação em nível superior; isso significava oferecer chances de ascensão social a trabalhadores que não atuavam na área da educação.

Os Centros Pedagógicos de Dourados, Aquidauana e Três Lagoas deixaram registros da parceria com a Delegacia Regional de Ensino/DRE<sup>64</sup> de seus municípios, uma vez que muitos professores desses órgãos eram leigos e alunos da UEMT. Em Aquidauana, a DRE forneceu e ajudou a manter, nos primeiros anos do CPA, a maior parte do quadro docente. Também houve colaboração para o desenvolvimento das atividades do Centro Pedagógico, atendendo pedidos de dispensa para “professoras-alunas” quando os horários se chocavam com as funções dos professores leigos nas escolas.<sup>65</sup> Em troca, os Centros Pedagógicos formavam professores habilitados para atuarem na região.

Os Centros Pedagógicos apresentavam-se para a sociedade em ocasiões de festividades oficiais, envolvendo-se na organização de eventos na esfera da instrução pública, em atividades de reprodução cultural. O envolvimento da Universidade com a sociedade dava-se também por meio do empréstimo de espaços do Centro Pedagógico a escolas<sup>66</sup> e igrejas da cidade, algumas vezes mediante o pagamento de taxas<sup>67</sup>. Havia outras cordialidades que evidenciavam o envolvimento dos Centros Pedagógicos com a comunidade – convites para solenidades que eram enviados aos Centros e repassados verbalmente a professores e a alunos, por meio dos Diretores. Por exemplo, um dos convites que chegou ao CPD, referia-se à inauguração de um aparelho televisor na Praça Mário Corrêa, em 7 de setembro de 1971;

---

63 Indicação nº 56/71, de autoria do Deputado Ivo Cersósimo. Assembléia Legislativa do estado de Mato Grosso. Cuiabá, 7 de abril de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

64 As Delegacias de Ensino funcionaram com autonomia quando a administração da Secretaria Estadual de Educação estava descentralizada. O cargo de Delegado era “cargo de confiança”, e a contratação de professor, por exemplo, poderia ficar à mercê dos ventos da política local: “no interior, essas agências eram dominadas por pessoas sem competência, escolhidas por influência política, que recebiam orientação direta do prefeito, dos deputados locais, do delegado” (Antônio Salústio Areias apud ROSA, 1990, p. 106).

65 Ofício nº 90/72. Da Diretoria do CPA à Delegacia de Ensino de Aquidauana. Aquidauana, 03 de junho de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

66 Ofício nº 17/71, do Colégio Estadual Presidente Vargas ao Diretor do Centro Pedagógico de Dourados. Dourados, 27 de outubro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

67 Por exemplo, o empréstimo do auditório do CPD à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Dourados, 27 de junho de 1972.

outro à comemoração do 79º aniversário da cidade de Aquidauana. O Diretor Milton de Paula, por sua vez, fazia convites e felicitações em nome do Centro Pedagógico a entidades socialmente privilegiadas, como, por exemplo, parabenização aos proprietários do jornal *O Progresso*<sup>68</sup>.

Mas a maior parceria do CPD estava na esfera política, conseguindo se articular com a prefeitura de Dourados, prefeituras dos municípios da região, deputados e senadores do Estado. Houve também parcerias com empresas públicas e privadas que doavam materiais permanentes. Algumas das empresas eram dos estados de São Paulo e da Guanabara. No caso das empresas públicas ou privadas, junto com o pedido de doações de materiais, o Diretor solicitava o envio do catálogo dos possíveis produtos de que o CPD necessitaria para aquisições futuras<sup>69</sup>. A seguir, o conteúdo comum dos ofícios encaminhados às instituições, autoridades e lideranças políticas:

Prezados senhores:

Pelo presente temos a satisfação de comunicar a V.Sas., que o Centro Pedagógico de Dourados, criado pela Lei Estadual nº 2.972 de 02 de janeiro de 1970, como unidade integrante da Universidade Estadual de Mato Grosso, iniciou as suas atividades no fluente ano letivo [1971], com os cursos de Letras, História e Geografia (básico). Está sendo planejado para funcionar no próximo ano os Cursos de História Natural, Física, Química e Matemática.

A finalidade precípua deste Centro é a formação de pessoal especializado para o magistério de 1º e 2º grau, tão deficitário nesta rica e progressista região mato-grossense.

Mas, para que possamos dar início aos cursos acima referidos, a exigência é que tenhamos, além de corpo docente qualificado, os materiais pedagógicos-didáticos, no caso, os laboratórios, e outros materiais para pesquisa e aulas práticas.

Como é natural, em virtude da nossa Universidade ser uma das mais novas do país, e por pertencer a um Estado que enfrenta problemas de ordem financeira, temos dificuldades para adquirir os aludidos materiais pedagógicos-didáticos (laboratórios) e audiovisuais.<sup>70</sup>

68 Ofício nº 06/71, do Diretor do CPD a Adiles do Amaral Torres e Vlademiro Müller do Amaral. Dourados, 17 de abril de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

69 Ofício Circular nº 3/72, encaminhado pelo Diretor do Centro Pedagógico de Dourados. Arquivo Institucional da UFGD. Encontrou-se no Arquivo Institucional da UFGD indicações para encaminhar 14 ofícios às prefeituras e câmaras municipais da região, 7 para deputados estaduais, 2 para deputados federais, 3 para senadores, 8 para consulados, 11 para instituições públicas e particulares.

70 Of. nº 288/71, do Centro Pedagógico de Dourados ao Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação. Dourados, 18 de novembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

Essas iniciativas do diretor Milton de Paula renderam diversas doações ao CPD, assim como possibilitaram prestígio, posto que seu nome circulava em várias instâncias da sociedade, em nível local e regional.

Os ofícios com pedidos de doação aludiam à forma como a Instituição estava presente, representada pelos “cursos de Letras, História e Geografia (básico)”; ou seja, História e Geografia “básico” era, na verdade, o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta, uma vez que o CPD havia recebido a aprovação do CEE-MT para o funcionamento dos cursos de Letras e de Estudos Sociais.

O curso de Estudos Sociais chegava a ser confundido com o curso de Ciências Sociais ou identificado como o de Geografia ou de História. Durante o primeiro ano de funcionamento do CPD, os alunos do curso de Estudos Sociais também se confundiam com o nome do curso. Tal foi o caso de Eulália Pires de Almeida, ao requerer atestado de “aprovação na II fase do curso de Ciências Sociais”<sup>71</sup>. Em ofício datado de novembro de 1972, a diretora do CPA, Dóris Mendes Trindade, chegou a confundir o nome do curso, ao comunicar atividade do “Departamento de Ciências Sociais”, cujos alunos estariam matriculados no curso de “sociologia”. Até a sigla da Universidade foi confundida: UEMAT.<sup>72</sup> Aqueles eram tempos de institucionalização da escola de ensino superior; suas denominações e abreviaturas podiam não estar claras a personagens dos Centros Pedagógicos. Contudo, a troca do nome do curso Estudos Sociais por Sociologia pode ter sido uma maneira de comunicar uma área nova para o público leigo mato-grossense, não acostumado com a denominação Estudos Sociais.

No Centro Pedagógico de Aquidauana, as atividades de extensão universitária – também referidas como de integração com a comunidade – fizeram-se presentes desde o ano de 1971. O CPA participou ativamente de comemorações do aniversário da cidade e colocou “a disposição do Executivo Municipal para participação da comissão de planejamento e organização e realização dos festejos da cidade” [*sic*], um representante docente e um representante discente.<sup>73</sup> Por outro lado, a prefeitura concedeu subvenção mensal ao CPA desde abril de 1971.<sup>74</sup> Outras doações foram feitas por empresas particulares da cidade ou

---

71 Requerimento de Eulália Pires de Almeida encaminhado ao Diretor do CPD. Dourados, 27 de dezembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

72 Ofício nº 284/72. Da Diretoria do Centro Pedagógico de Aquidauana ao Agente Adjunto do INPS. Assunto: Confirmação (faz). Aquidauana, 29 de novembro de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

73 Portaria nº 15/71, de 26 de julho de 1971. BPRAM/CPAQ

74 Ofício nº 15/71. Da Diretora do CPA, Dóris Mendes Trindade ao Presidente da Câmara Municipal de Aquidauana. Assunto: agradecimento (faz). Aquidauana, 29 de abril de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

individualmente, como foi o caso da aluna e professora escolar<sup>75</sup> Neli Marrani, que doou as bandeiras do Brasil, de Mato Grosso e de Aquidauana.<sup>76</sup>

Outra instituição que se fez presente durante a década de 1970 no CPA foi o Exército por meio do 9º Batalhão de Engenharia e Combate. Em 1973, houve as “festividades comemorativas do 9º aniversário da Revolução de 31 de março, [com participação da] Diretora do Estabelecimento e uma comissão de estudantes (...) As cerimônias se revestiram de sobriedade, ressaltando-se a ordem do dia proferida pelo Sr. Comandante”.<sup>77</sup> Além da participação em atividades de comemoração, existiram parcerias ligadas às atividades de ensino, sobretudo na disciplina Estudos de Problemas Brasileiros<sup>78</sup>. Uma estratégia pedagógica para a referida disciplina era convidar autoridades locais para proferir palestras sobre assuntos políticos e econômicos regionais e nacionais, estabelecendo um pacto de acomodação entre as pretensões do corpo docente – conforme entrevistados, muitos professores demonstravam opiniões políticas de esquerda – e as autoridades políticas locais.

As disciplinas EMC, OSPB e EPB foram criadas no contexto de radicalização do governo militar, no bojo do AI-5, e estavam assentadas nos valores de “patriotismo, religiosidade e anticomunismo” (MOTTA, 2014, p. 185). No entanto, a transmissão dos conteúdos veiculados por essas disciplinas se configurava de acordo com a inclinação política do professor e com o clima de receptividade da comunidade estudantil às críticas políticas ao regime militar, chegando a ser ministrada de modo a fazer oposição à ideologia oficial, discutindo-se de forma “crítica” os “problemas sociais brasileiros” (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

O Exército em Aquidauana era uma instituição respeitada nos espaços de poder da cidade – relativamente pequena, onde o exército injetava considerável quantia de recursos. Essa presença se destacava em ocasiões simbólicas para as Forças Armadas, como no dia 27 de novembro de 1976, data em que o Batalhão Carlos Camisão organizou a solenidade do “41º aniversário da Intentona Comunista de 1935, quando serão prestadas homenagens aos

---

75 Utiliza-se o termo “professores(as) escolares” para indicar os docentes do primeiro e segundo grau, no sentido de diferenciá-los dos professores universitários, pertencentes ao ensino de terceiro grau.

76 Ofício nº 15/71. Da Diretora do CPA à Profa. Neli Marrani. Assunto: agradecimento (faz). Aquidauana, 24 de março de 1971.

77 Ofício nº 02/73. Do Gabinete da Direção. Assunto: Comemoração do dia 31 de março. Aquidauana, 02 de Abril de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

78 Ofício nº 153/71. Da Diretoria do CPA ao Comandante do 9º Batalhão de Engenharia e Combate. Assunto: agradecimento (faz). Aquidauana, 26 de outubro de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

brasileiros mortos em defesa da democracia”. A solenidade também contou com “missa de Ação de Graças na Capela Guanandi”<sup>79</sup>.

No que se refere à extensão universitária, ela era entendida como “integração comunitária”, demandava envolvimento do corpo docente além do que era estabelecido na carga horária do contrato de trabalho. Em 1973, a professora Joana Neves<sup>80</sup> considerou “inviável que as atividades de integração comunitária se desenvolvam dentro das cargas horárias atuais dos professores, na maior parte dos casos, sendo apenas possível pensar em colaboração dos professores enquanto participante da comunidade”. Vilma Begossi, professora do curso de Letras, contrapôs Joana com a exposição de outra perspectiva: “o Departamento de Letras, com a colaboração de professores de outros Departamentos, estão sendo planejadas atividades teatrais abertas ao público em geral [sic]”<sup>81</sup>. A professora Vilma apresentava alegações em prol do envolvimento dos professores nos projetos de extensão universitária, enquanto a professora Joana Neves inclina-se a denunciar a não remuneração de certas atividades, a apontar para práticas voluntaristas exigidas no engajamento dos professores nas atividades de extensão. Em muitos casos, professores que se recusavam a desenvolver projetos de extensão estavam matriculados em programas de pós-graduação.

Destaque-se que, para as autoridades do sul do Estado, a Universidade cumpriria o papel de integração social, mediante maior disseminação do conhecimento técnico-científico. Por exemplo, ao celebrarem a instalação do CPD, os vereadores de Dourados assinalavam a intenção da criação do curso de “Técnica Agrícola”, em 1972, cujo processo estava em estudo, alinhando as necessidades políticas da economia agrícola regional.

Desde o início das atividades do CPD, os vereadores de Dourados apontavam para a necessidade da criação do curso de Ciências<sup>82</sup>, inviabilizado, no momento da implantação do CPD pela “falta de laboratórios, sem os quais torná-se impossível a sua concretização, o que

---

79 Ofício nº 867 NU-S/5. Do Comandante do 9º Batalhão de Engenharia de Combate ao Exmo Sr Professor Diretor do Centro Pedagógico – CPA –. Assunto: Convite – FAZ –. Aquidauana, 22 de novembro de 1976. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

80 Joana Neves iniciou os estudos no curso de História em 1962 e concluiu em 1965. No ano seguinte, ingressou como professora no Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, na cidade de Barretos (NEVES, 2010, p. 25). O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres foi a instituição que capacitou várias lideranças do Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo. (NEVES, 2010, p. 93 nota 76). Da experiência do SEV saíram importantes nomes que praticamente “fundaram” a área do ensino de História como, por exemplo, Elza Nadai, Kátia Abud, Joana Neves.

81 Ata nº 7, do Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 02 de março de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

82 Era desejo do Diretor do CPD a abertura dos cursos de Física, Química e Matemática, ou melhor, do curso de Ciências, para 1972, caso houvesse a construção de laboratórios. Ofício nº 136/71, encaminhado ao Dr. Agrecir Gonçalves Soares, chefe da ACARMAT. Dourados, 06 de julho de 1971.

acontecerá também com o 'Curso de Técnica Agrícola', se não forem adquiridos os laboratórios de Física, Química, Biologia e de Análise de Solo, além de uma biblioteca especializada”<sup>83</sup>.

Apesar de a finalidade do curso de Ciências ser a formação de professores para o 1º grau, havia a vinculação dessa área com a manipulação, em laboratório, de substâncias químicas específicas, o que possibilitava ao egresso desse curso uma formação propedêutica para abrigá-lo em outras atividades econômicas fora o magistério. Contribuiu para essa hierarquia entre os cursos superiores a concepção técnico-científica da educação no Brasil, privilegiando, em algumas áreas, um número maior de “laboratórios”. Essa situação se refletiu no projeto de expansão do Centro Pedagógico de Aquidauana, por exemplo:

I – Para o trabalho de nível Superior

1. Para o Departamento de Letras
  - Sala de Línguas
2. Para o Departamento de Estudos Sociais
  - Sala ambiente: Museu
3. Para o Departamento de Ciências
  - Laboratório de Física
  - Laboratório de Química
  - Laboratório de Geologia
  - Laboratório de Biologia
4. Para o Departamento de Educação
  - Laboratório de Recursos audio-visuais

II – Para o assessoramento ao nível médio

1. Escritório Modelo
2. Instalação para economia doméstica
3. Sala ambiente para artes industriais.

OBS: Para a conveniente instalação destes ambientes, apontamos a necessidade de estudo em conjunto entre o Departamento de Obras Públicas do Estado e os Departamentos deste Centro Pedagógico [sic].<sup>84</sup>

Para a criação dos cursos das áreas de humanas/Ciências Sociais, a única condição relativa à infraestrutura era a construção, além de salas de aula, de biblioteca, que deveria conter obras básicas para as disciplinas oferecidas. Com relação à solicitação de criação de Museu, realizada pelo Departamento de Estudos Sociais, sugere a vanguarda da área de História em Aquidauana, sendo que laboratórios da área de Geografia poderiam ter sido

83 *Justificativa encaminhada aos vereadores do município de Dourados-MT*, enviada ao prefeito da cidade em 1971, para votar a aprovação de auxílio financeiro ao Centro Pedagógico de Dourados. Dourados, 09 de março de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

84 Ofício nº 273/72. Da Diretoria do CPA ao Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso. Assunto: Encaminha relação de necessidades de instalação. Aquidauana, 17 de novembro de 1972.

solicitados pelo Departamento de Estudos Sociais, mas o Laboratório de Geologia foi solicitado pelo Departamento de Ciências.

Há que observar que, nos Centros Pedagógicos, a implantação do curso de Ciências, licenciatura curta, foi planejada para ser o início da expansão dos cursos de graduação. Apenas em Dourados houve uma expansão incomum, antes do curso de Ciências: a criação do curso de História, aprovada no final do ano de 1972. O curso foi implantado em 1973.

Os vereadores de Dourados visualizavam algumas metas para a Universidade, tendo em vista a “demanda regional”, que exibiu um tipo de consciência e operacionalização do papel desejado para o ensino superior. Se tivesse havido suporte financeiro para a construção de laboratórios, o curso de Ciências poderia ter feito parte do conjunto dos primeiros cursos superiores em Dourados. Uma série de documentos demonstra o empenho da administração do CPD, na figura do diretor Milton José de Paula, para viabilizar o funcionamento do referido curso. Por outro lado, essa situação exemplifica, em parte, a implantação do campo histórico no sul do Mato Grosso. Para isso, enxergam-se dois fatores: um político e outro financeiro. O político revela-se na expansão da rede pública de ensino no Estado a partir da década de 1960, dando preferência ao professor com formação específica, de acordo com a legislação. O financeiro, no baixo custo inicial da infraestrutura: História ou Estudos Sociais eram cursos que não exigiam a construção de laboratórios, apenas a de uma biblioteca geral.

No âmbito político-institucional, a decisão de abrir cursos de curta duração não foi condição exigida pela Lei 5.692/71. No projeto de criação do CPD, listavam-se somente o nome de um professor de Geografia e outro de História para pleitear a instalação de dois cursos: um de Geografia e um de História. Com relação a esses cursos, o CEE-MT opinou: “poderiam êles ser fundidos no Curso de Estudos Sociais, de curta duração, para ampliação imediata do pessoal docente para o ciclo médio”<sup>85</sup>. Ademais, o documento aconselha à Reitoria da UEMT que sugerisse ao CPD adotar a mesma estrutura curricular do Centro Pedagógico de Aquidauana.

Desse modo, não foi a Lei 5.692/71 que impediu a abertura, no CPD, dos cursos de História e de Geografia, em 1971, uma vez que a decisão do CEE-MT foi tomada alguns meses antes da publicação da referida Lei. A decisão buscava “modernizar” a educação do Estado juntamente à racionalização dos recursos. Paralelamente, havia dificuldade em se contratar professores formados para lecionar nos Centros Pedagógicos, dificuldade já

---

85 Parecer nº 26-A. Cuiabá, 26 de fevereiro de 1971. Biblioteca do CEE-MT.



experimentada pelo ISPC. Com isso, a criação de um curso “interdisciplinar”, como foi o caso de Estudos Sociais, facilitaria a arregimentação de professores, “por se tratar de escola nova”<sup>86</sup>. Não obstante, conforme já discutido no primeiro capítulo, a unificação das áreas de Geografia e História não era uma novidade das políticas do regime militar.<sup>87</sup>

Cabe assinalar que, por serem instituições voltadas para a formação de professores, os Centros Pedagógicos foram chamados, em 1972, para operacionalizar a Lei 5.692/71. No estado de Mato Grosso, a Secretaria de Educação e Cultura elaborou política específica para a implantação da Lei. A principal medida foi a criação do “Projeto Bola de Neve”, em 1972, com o objetivo de “atualizar todo o Professorado Matogrossense”. A UFMT e a UEMT foram convidadas para tomarem parte da empreitada. De acordo com o professor Gilberto Alves, “o Estado abriu a possibilidade inclusive de que a Federal de Mato Grosso também participasse disso. A Federal de Mato Grosso não quis participar. E com discurso dessa natureza: Isso aí é coisa da ditadura militar, e por aí afora” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Devido ser a Universidade Estadual uma instituição autárquica, coube a ela “o Planejamento dos Cursos Sobre o Ensino de 1º e 2º Graus, a serem desenvolvidos nas 2ª e 3ª fases do Projeto Bola de Neve; Execução dos cursos da 2ª fase”<sup>88</sup>. Havia certo entrosamento entre os diretores dos Centros Pedagógicos e a Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Meses antes da determinação do Estado para as ações do *Projeto Bola de Neve*, o Diretor do CPD designou todo o quadro de professores do Centro Pedagógico para “estudarem e proporem, através de ante-projetos, a implantação da reforma educacional na região de Dourados”.<sup>89</sup>

O *Projeto Bola de Neve* foi um esforço dos agentes do campo educacional de Mato Grosso para “aplicar” a Lei 5.692/71. Os esforços foram frutos de uma concepção pedagógica moderna à época, mas que ficou conhecida pelo “tecnicismo educacional”. Os professores que se envolveram no Projeto estavam em início de carreira e se empenhavam para contribuir com a melhoria da qualidade do sistema educacional público. O professor Gilberto Luiz Alves

---

86 Idem.

87 No caso da USP, o curso de História permaneceu unido à Geografia até a década de 1950 (ROIZ, 2012). Na capital federal, o curso de História esteve separado do curso de Geografia durante a Universidade do Distrito Federal/UDF, de 1935 a 1937, mas foram unificados com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil/FNFi-UB, após o golpe do Estado Novo e a ampliação de políticas centralizadoras para a educação do governo federal (FERREIRA, 2013).

88 Portaria nº 3282, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Protocolado no CPD em 19 de setembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

89 Portaria nº 8/72, emitida pelo Diretor do Centro Pedagógico de Dourados. Dourados, 16 de maio de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

participou do *Curso Especialização em Ensino de 1º e 2º Graus*, ministrado na UnB, pelo professor Valnir Chagas, cujo objetivo era o estudo da Lei 5.692/71 e seu embasamento teórico:

E foi feito um curso de especialização, chamado Curso de Especialização em Ensino de 1º e 2º graus, em que eu fui representando à Secretaria de Educação de Mato Grosso à época. Havia um representante do Conselho Estadual de Educação, e havia também um representante da Universidade Estadual (...). Bom, esse curso se desenvolveu em Brasília, e a ideia era formar gente para implantar a reforma de ensino de 1º e 2º graus em todos os estados brasileiros. Havia gente de todo o Brasil. (...) Aí, chegando aqui, quais as questões que eram colocadas? A necessidade de reforma dos planos de estudos, de diversas licenciaturas. (...) Entre outras coisas, seria necessário um projeto que reciclasse todos os professores do ensino de 1º e 2º graus (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Em seguida, Gilberto Alves detalhou, ainda, sua participação no *Projeto Bola de Neve* e demonstrou sua discordância com relação ao nome atribuído:

O secretário de educação à época era um militar, para variar, um militar da marinha, e este cara foi indicado para ser o Secretário da Educação do José Fragelli. (...) Esse projeto foi pensado à época por mim, uma primeira aproximação no sentido de formar os professores para a nova estrutura didática que estava sendo posta para todo o Brasil. Era um curso de atualização: o que era a reforma, quais são seus princípios, qual é a sua estrutura. Então a gente pensou por etapas. De início a gente faria todo um treinamento com a equipe técnica da própria Secretaria de Educação e as equipes técnicas da própria Secretaria de Ensino. Em seguida, esse pessoal que participou desse treinamento, faria também treinamentos locais. (...) A partir daí, as equipes que teriam participado dessa segunda etapa, participaria da terceira já se ampliando para o Estado como um todo. Então esse Secretário de Educação, muito criativo, chamou isso de Projeto Bola de Neve (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Em Dourados, os esforços para a divulgação da Lei 5.692/71 envolveram intercâmbios entre instituições de ensino públicas e privadas. Por exemplo, o Colégio Imaculada Conceição promoveu, nos dias 8 e 13 de julho, “curso de RECICLAGEM em Leis (Lei 5.692) e aprofundamento em Comunicação e Expressão, para professores secundários e primários”. O curso foi ministrado “por professoras de Santa Maria – RS”, cidade onde a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, a mantenedora do Colégio, possuía escola de ensino superior.<sup>90</sup>

90 Carta enviada pela Diretora Anisia M. Schneider ao Diretor do CPD. Dourados, 27 de julho de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

Em 1972, o Centro Pedagógico de Três Lagoas também participou do *Projeto Bola de Neve* com o oferecimento do *Curso sobre o Ensino de 1º e 2º graus*, financiado pela Secretaria de Educação e Cultura do governo de Mato Grosso. O programa do Curso dividiu-se em 5 itens.<sup>91</sup>

No CPA, foram designadas representantes para a primeira etapa do *Projeto Bola de Neve* as professoras Maria de Lourdes Chebel e Joana Neves<sup>92</sup>. Elas também foram as coordenadoras da segunda fase do Projeto. Para essas atividades, as duas professoras deslocaram-se para Campo Grande a fim de ministrar “o curso de atualização da Lei 5692”.<sup>93</sup> Na Universidade, aos alunos que participaram do Projeto foi concedido “aproveitamento dos créditos proporcionados pelo Projeto Bola de Neve para integralização dos créditos computáveis à disciplina 'Estrutura e Func. do Ens. de 1º Graus', ministrado no CPA”.<sup>94</sup>

Para as iniciativas, na esfera legislativa, voltadas à modernização do ensino, houve diversas dificuldades quando o assunto era o financiamento, de acordo com as considerações de Joana Neves:

O Projeto propunha tecnicamente o que devia ser feito pedagogicamente, mas ele não estabelecia, não parametrava as condições em que esse trabalho deveria ser feito. Era como se a Secretaria dissesse assim: os professores vão continuar do mesmo jeito, com a mesma formação, ganhando a mesma coisa, trabalhando nas mesmas condições, com as escolas nas mesmas condições, mas vão ter que realizar esse trabalho renovador de acordo com a Lei. (...) A Secretaria é um órgão técnico. Dizia tecnicamente o que ia acontecer. Agora recursos para isso, Secretaria da Fazenda, Secretaria do Planejamento, que não estavam discutindo as inovações técnicas. (...) Por isso, na discussão final que a gente teve com o Secretário de Educação, que ele ficou bem zangado com a gente, porque o projeto não saiu do jeito que ele queria, eu perguntei para ele assim: – bom, então a Secretaria de Educação não tem condições de mandar dinheiro para o sistema de educação? – Não, dinheiro é lá com a Secretaria da Fazenda. Eu disse: – (...) o projeto Bola de Neve vai derreter assim que sair do ar-condicionado do seu gabinete. E foi o que de fato aconteceu. Houve uma porção de cursos

91 “I- A nova escola: princípios e objetivos; II- Currículo, 1- Fixação de matérias, 1.1- O núcleo Comum, 1.2- A parte diversificada; 2- Currículo Pleno, 2.1- Atividades, áreas de estudo e disciplinas, 2.2- Educação Geral e formação especial; 3- Verificação do rendimento dos alunos, 3.1- A avaliação da aprendizagem e a apuração da assiduidade, 3.2- Recuperação, aceleração e promoção automática; III- Ensino Supletivo. 1- Histórico, 2- As funções de suplência e de suprimento; IV- Professores e especialistas. 1- Níveis de formação e de exercício, 2- Tendências de reforma da Faculdade de Educação e da Escola Normal; V- Análise: O processo de Implantação do Ensino de 1º grau na região”. *Certificado do Curso sobre o ensino de 1º e 2º graus*. UFMS. Depósito [Arquivo] do CPTL/UFMS.

92 Portaria nº 14/72. Aquidauana, maio de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

93 Ofício nº 292/72-SREP. Da Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa à Diretora do Centro Pedagógico de Aquidauana. Campo Grande, 25 de agosto de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

94 Portaria nº 07/73. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

de treinamento para a implantação da Lei; uns no contexto do Bola de Neve, e outros de iniciativa de Secretarias de Educação ou mesmo de escolas privadas. Por exemplo, na FUCMT, foi feito um cursinho de preparação do professor para cumprir a Lei. O curso consistia numa espécie de análise da Lei, e em função desta análise discutir o que o professor teria que fazer agora (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Nesse contexto da reforma educacional, foram privilegiados métodos e concepções tecnicistas, articulados a discursos pedagógicos modernizadores, estratégia utilizada em vista de um sistema de ensino em processo acelerado de ampliação/massificação. Um método comentado no *Bola de Neve* foi o do uso da “instrução programada”. Joana Neves descreve essa estratégia, cujo principal recurso para a massificação do sistema de ensino foi o da criação de uma política de livros didáticos:

[Instrução programada] É você possibilitar ao aluno se desenvolver independente de ter o professor dando aula, através de uma instrução que te apresentava uma etapa; vencida essa etapa você ia para outra, ia para outra, até que o aluno dava conta de ele próprio construir o seu saber. Eram todas medidas que visavam minimizar a necessidade do professor. Não precisa do especialista, não precisa do professor o tempo todo, dali a pouco não precisa do professor. Basta um monitor e... foi um pouco essa a tendência que se estabeleceu. (...) Na verdade, quem fez a reforma foram os livros didáticos. As editoras, percebendo esse tipo de demanda, elaboraram livros, e todos eles vinham com um carimbinho assim: de acordo com os guias curriculares. E era muito engraçado porque esse “de acordo com os guias curriculares” era o guia curricular do lugar da editora, geralmente São Paulo, e eles foram adotados no Brasil inteiro. Então, eu me lembro de ter visto, uma vez que eu participei da avaliação dos livros didáticos, um livro de História de um município, adotado aqui no Mato Grosso do Sul: as imagens e os exemplos de preservação do meio ambiente eram do Rio de Janeiro. (...) No fundo, o que foi para a sala de aula foi aquilo que estavam nos livros didáticos, na medida em que não houve mudanças funcionais que permitissem aos professores eles próprios elaborarem as inovações. Então eles pegaram o que estava pronto no livro didático e aplicavam, uns bons e outros maus, mas era isso que era feito (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

No ensino superior, não fossem os interesses políticos do Estado nacional, voltados ao campo da educação e as ações de professores que se envolviam na política interna da Universidade, em projetos de pesquisa e de extensão, as unidades da UEMT não passariam de um aglomerado de escolas superiores e de cursos improvisados. Devido a estrutura burocrática da Universidade e seu atrelamento a projetos políticos, a UEMT se diferenciava,

em parte, das críticas de Darci Ribeiro acerca da expansão do sistema de ensino superior ocorrida no período:

o modelo respondia tão funcionalmente à necessidade da formação maciça do professorado para o ensino médio em expansão e às aspirações femininas de acesso ao ensino superior, que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras multiplicaram-se por todo o país, através da mais ousada improvisação. O Brasil contava, em 1974, com cerca de 400 destas faculdades, nenhuma das quais orientada de um transplante da cultura francesa ou qualquer outra, como as duas primeiras [os casos da USP e da UDF/UB], nem de um núcleo de professores formados nas mais maduras. Simplesmente, cada província organizou os cursos como pôde, convocando talentos locais e fazendo com que estudassem, em casa, as humanidades e as ciências a ensinar. O nível geral destas faculdades é precaríssimo, embora formem professores secundários algo melhores do que os autodidatas, ainda a maioria do magistério de nível médio (RIBEIRO, 1975, p. 129-130).

É nesse panorama de criação de escolas superiores para formar professores que surge o campo histórico na universidade pública no Mato Grosso. Mesmo que a Universidade Estadual não tenha sido formada, grosso modo, por professores com “autoridade carismática” em sua área de conhecimento, ela foi estruturada para se legitimar enquanto “autoridade burocrática” (BOURDIEU, 2009, p. 130).

A estrutura administrativa dos Centros Pedagógicos da UEMT, muitas vezes criticada, deu-lhe formas de universidade, e, por isso, ela se diferenciava dos institutos isolados de ensino superior. No sul do Mato Grosso, os institutos isolados que chegaram a exercer atividades foram o ICBCG e o ISPC. Durante a fase de implantação e consolidação da Universidade, que se prolongou pela a década de 1970, a relativa flexibilidade da estrutura burocrática conferiu maior liberdade de mando aos diretores dos Centros Pedagógicos. A forma de administração das unidades da Universidade conferiu diferenciados estímulos ao desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão.

A diferenciação do poder dos Centros Pedagógicos seguiu uma lógica geopolítica regional que, ao passar dos anos, apresentou mudanças. Na década de 1970, o CPC e o CPL eram os dois maiores Centros Pedagógicos da UEMT. Em 1973, o CPL tinha a seu favor o fato de possuir cem alunos a mais do que o CPC.<sup>95</sup> Por sua vez, o CPC era a segunda instituição pública de ensino superior mais antiga do sul do Mato Grosso, tendo herdado parte da estrutura administrativa do ISPC e contado com o apoio político de lideranças locais. O

---

95 Ofício nº 256/73. Do Reitor da UEMT ao Presidente do Egrégio Conselho Federal de Educação. Campo Grande, 25 de junho de 1973. Depósito [arquivo] da Secretaria do CPAN/UFMS.

Centro Pedagógico de Três Lagoas havia iniciado suas atividades oferecendo cinco cursos, uma ousadia naquele contexto. No entanto, os cursos do CPL expandiram-se em ritmo mais vagaroso em comparação aos dos Centros Pedagógicos de Dourados e Corumbá. De acordo com o ex-diretor do CEUL, Germano Molinari, a unidade de Três Lagoas tinha pouca força política na Universidade:

Nós fomos ter representação política consistente foi quando o Ramez Tebet saiu da Universidade e foi para a política. Ele saiu para prefeito e depois foi ser deputado, depois superintendente da SUDECO, que aí começou a ter um pouco de peso político Três Lagoas. Três Lagoas nunca teve peso político como Dourados tem, como Corumbá tinha ou como Aquidauana também tinha (Entrevista Germano Molinari, 2013).

O Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas foi criado em 1968, medida tomada pelo governador Pedro Pedrossian. No ano seguinte, a estrutura básica da escola de ensino superior foi articulada e, com a criação da UEMT, um mês antes da primeira reunião do CPL, reforçaram-se as possibilidades de se deslanchar a implantação da escola, pois os Centros Pedagógicos contavam com o apoio da Reitoria da UEMT para organizarem a burocracia. No entanto, as decisões institucionais concentrar-se-iam em Campo Grande, o que limitava política e administrativamente os Centros Pedagógicos.

Em Corumbá, um ano após a implantação do ISPC, o Instituto apresentava uma identidade jurídica confusa: “o que vem realmente a ser o ISPC, uma entidade de direito civil privado, regida pela C.L.T., que recebe, porém, subvenção ou auxílio do Poder Público Estadual, decorrendo daí a sua obrigação de prestar contas ao Instituto de Contas do Estado”<sup>96</sup>. Nesse contexto, a incorporação do ISPC à UEMT foi bem-vista por seus administradores; estes, por sua vez, buscariam estender a atuação na Reitoria.

Concluído o processo de criação da UEMT, no ano de 1972, os Centros Pedagógicos possuíam o seguinte quadro docente: Dourados contava com 14 professores, Aquidauana com 16 (um militar), Três Lagoas com 32 e Corumbá com 33 (dois militares). Conforme a influência política dos Centros Pedagógicos se sedimentava, a Universidade expandia-se, chegando ao seguinte patamar em relação ao corpo discente:

Em 1977, do total de alunos, 1.111 frequentam os cursos de Campo Grande; 731, o Centro Pedagógico de Corumbá; 327, o Centro Pedagógico de Dourados; 300, o Centro Pedagógico de Três Lagoas; 273, o Centro

96 Ata do Conselho Diretor do ISPC nº 06/69. Corumbá, 19 de março de 1969. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

Pedagógico de Aquidauana e 135 o Centro Pedagógico de Rondonópolis (JUSTINIANO, 1978, p. 10-11).

Dourados foi o município do interior do estado de Mato Grosso do Sul, contemplado com uma universidade pública, que mais se desenvolveu em termos econômicos a partir da década de 1970, marco da expansão do cultivo da soja no Estado. Nesse município, o processo migratório trouxe também pessoas de diversas partes do país que se somaram no processo de ampliação dos sistemas de ensino. Esse fluxo migratório teria contribuído, na visão de Wilson Biasotto, para que o CPD/CEUD se destacasse como unidade bastante dinâmica da Universidade:

esse alargamento da fronteira agrícola, ele traz consequências, traz a vinda de uma intelectualidade nova, em formação. Eu pego o conceito gramichista de intelectual, mas ele traz um intelectual novo, ele traz algo de novo para essa região, algo que assusta um pouco (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Em cada Centro Pedagógico, a figura do primeiro diretor marcou a memória dos professores, e muitas vezes sua importância foi vista como maior do que a figura do Reitor. Lembrado como uma das personalidades proeminentes na Instituição, Salomão Baruki exerceu os cargos de diretor do ISPC/CPC e de vice-Reitor da UEMT. Seu legado institucional é bem-visto por uns e criticado por outros. As críticas a Salomão centram-se no modo de construção do CPC, com traços patriarcais nepotistas, conforme a observação de Antonio Lachi:

Então, ele procurava sedimentar os seus, em especial a sua família, em detrimento dos demais. E ele tinha uma ligação forte em termos políticos com Campo Grande, tanto é que ele quase se tornou reitor, em 1978, quando disputou com o Zardo. (...) E no dia da votação o Baruki chegou atrasado de avião em Campo Grande e não constou da lista sêxtupla. Se constasse ele teria sido o reitor na época. Aí o Edgard Zardo foi o escolhido (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

A questão da candidatura de Salomão Baruki à Reitoria da UEMT/UFMS foi abordada por Gilberto Alves, que também não via com bons olhos o nepotismo instalado em Corumbá. No entanto, o professor Gilberto enxergava qualidades na administração empreendida por Baruki:

Eu vi o Salomão como um administrador, dos antigos gestores da Universidade Estadual, como o cara que tinha a maior visão. Inclusive tinha visão acadêmica. Ele, às vezes ele decolava, ele tinha um projeto, ele queria ser reitor da Universidade Estadual, trabalhou muito por isso. Mas ele trabalhava de uma forma equivocada que ele se expunha de mais. Ele era outro cara que não sabia articular politicamente. Então ele achava que pelo fato dele ser um administrador importante, quando inclusive o Cássio Leite de Barros assumiu o governo do Estado [de Mato Grosso] (...), o Cássio Leite de Barros era de Corumbá e o Cássio leva o Salomão Baruki como Secretário de Educação. Então, exatamente no momento de eleição. E o Salomão achando que, com aquilo tudo ele estava [credenciado] em ser Reitor. Cássio Leite de Barros seria o governador a escolher o Reitor. Aí o Salomão falou: – eu estou aqui tranquilamente. E no dia da reunião do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino e Pesquisa, o Colegiado, o Salomão vai e coloca a sua candidatura para todos, sem fazer articulação nenhuma. Estava todo mundo articulado já. E a grande articulação do pessoal, sabe qual era? Exclui-lo da lista. Porque sabendo que se ele estivesse na lista, ele seria o Reitor da Universidade. (...) Ele se sentiu extremamente traído. E foi! (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

O professor Valmir Corrêa também demonstra boas recordações sobre o papel desempenhado por Salomão Baruki, sobretudo, com relação às negociações realizadas na Reitoria da UEMT em favor do CPC. Para Valmir, Salomão possuía uma visão mais ampla do que o Reitor acerca da Universidade e administrava os recursos tendo em vista promover maior dinamicidade à Instituição:

Porque na época [1976] o João Pereira da Rosa era Reitor, e o Vice era o Salomão Baruki, que era um visionário de tudo. Então foram ter aula inaugural [no Centro Pedagógico de Rondonópolis]. O doutor João saiu daqui [Campo Grande], naquela época estrada de terra, e para economizar dinheiro ele foi de ônibus. Só que ele comprou à tarde a passagem e não tinha passagem sentado. Ele foi daqui a Rondonópolis de pé à noite toda, de pé com a pastinha dele para chegar de manhã. O Salomão, que tinha outra cabeça, contratou um avião. Fretou um avião e foi. Aí quando foi chegando lá, quando o doutor João chegou na rodoviária não tinha ninguém, e ele sujo de poeira. E o Salomão pegou, que eles sabiam que iam chegar, deu uma volta de avião, voo rasante, aí todo mundo correu para o aeroporto com banda (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O professor Gilberto Luís Alves auxiliou Salomão Baruki em muitas questões que envolviam o fortalecimento das atividades do CPC. Um exemplo mencionado por Gilberto, que diferencia o *modus operandi* de Salomão Baruki do *modus operandi* do Reitor João Rosa, relaciona-se ao apoio aos professores da Universidade para cursar pós-graduação. Em



Corumbá, o primeiro professor a ser afastar com o apoio da Instituição foi Leonides Justiniano, do curso de Pedagogia, que teria sofrido com o pragmatismo imediatista do Reitor:

Dentro do Centro Universitário foi tudo acertado: Departamento aprovou, Conselho de Centro aprovou. Quem é que levantou problemas? O Reitor da Universidade. Por que o Reitor da Universidade entendia: – nós vamos ter que pagar formação desse cara; esse cara não vai trabalhar e nós vamos ter que pagar esse cara ainda? O Salomão peitou efetivamente essa coisa. Mas olha, nessa lenga-lenga que se estabeleceu aí, o Leonides foi pra lá, estava cursando e a Universidade não pagava ele. E a discussão rolando aqui. Esse sujeito chegou a ser preso. A dona da pensão onde ele ficava, simplesmente: – olha, se o senhor não me pagar, entrego o senhor para a polícia. E aconteceu isso (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

É preciso observar que o relacionamento entre Gilberto Alves e Salomão Baruki nem sempre fora amistoso:

Eu era um garoto na época, eu, Valmir e tal. Ele gostava da gente, mas, ao mesmo tempo, ele fazia um jogo muito complicado. – Esses meninos aí, não pode deixar esses meninos andar muito; eles arrumam muito problema, então é necessário controlar isso aí com rédea curta. Minava toda a possibilidade da gente participar de órgãos colegiados da Universidade. Ele articulava tudo, e minava tanto eu quanto Valmir. (...) – É um menino, voluntarioso e tal; tem que segurar; não pode deixar voar! [risos] (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

O poder de Salomão Baruki também foi lembrado por Joana Neves, cuja influência personalista havia sido construída nos projetos para a expansão do superior no Estado:

O Baruki era o único diretor de Centro que o João Rosa respeitava; os outros ele convivia. O de Três Lagoas também. Porque Três Lagoas e Corumbá já existiam antes. Agora Dourados e Aquidauana foram criados no bojo da criação da Universidade, a contragosto do João Rosa. Ele não queria Centros Pedagógicos. Na verdade ele queria as Faculdades lá em Campo Grande, medicina principalmente (Entrevista Joana Neves, 2014).

Em Três Lagoas, a freira e professora Zélia Lopes da Silva, em entrevista, relata a capacidade do primeiro diretor do Centro Pedagógico, Padre Jair Gonçalves,<sup>97</sup> de transitar

97 Pe. Jair Gonçalves exerceu no CPL atividades administrativas e docentes, nas áreas de Filosofia e Letras. Sua formação acadêmica contemplava três áreas: Letras com Francês, pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Grande-MT, em 1965; Curso Superior de Seminário Maior de Filosofia, Instituto Pedagógico São Vicente de Campo Grande-MT, em 1955; Curso Superior de Seminário Maior de Teologia, Instituto Teológico Pio XI de São Paulo, em 1961. Possui ainda cursos na área de Direito, e exerceu atividades religiosas e educacionais. *Anexo ao Parecer 30-A/70*. Assunto: *Curriculum Vitae* do corpo docente do Centro Pedagógico de Três Lagoas-MT. Cuiabá, 4 de abril de 1970. Biblioteca do CEE-MT.

pelos meandros da política regional. O professor Alcides Falleiros referiu-se à criação do CPL em 1970, como resultado de esforços coletivos, mas enfatizou o papel do Pe. Jair Gonçalves:

Um grupo de pessoas se dispôs a fazer isso aqui. Agora o pioneiro mesmo foi o padre Jair Gonçalves. Porque ele realmente era uma pessoa que pelo seu caráter de religioso, pelo seu caráter assim de pessoa celibatária, por não ter casa de família, por ser uma pessoa mais disponível, ele efetivamente resolveu assumir a liderança no trabalho de criação do Centro Pedagógico de Três Lagoas e, não foram poucas as viagens que ele aguentou, não foram poucos os empenhos que ele teve que fazer, não foram poucos os contatos, até de cunho político, até de cunho social que o padre Jair teve que fazer no sentido de fazer vingar essa história. (...) Muito provavelmente, se não tivesse aí o padre Jair naquela ocasião, essa escola teria demorado um pouco mais a vir a surgir (Palestra Alcides Falleiros, 1992).

As atividades do CPL iniciaram-se em 1970. Curiosamente, o Diretor do CPL encaminhou à Reitoria da UEMT o *Relatório para o Processo de Autorização dos cursos do CPL* datado de 1973. Essa documentação é geralmente enviada antes da abertura de uma Instituição de Ensino; contudo, a confecção de um documento dessa natureza, posteriormente ao período do início das atividades, faz parte das exigências burocráticas de regulamentação da Instituição. O *Relatório* demonstra ser uma tentativa de se fundamentar a identidade de Três Lagoas e do CPL perante a administração da UEMT. Nele, apresenta-se um breve perfil socioeconômico do município. A principal atividade econômica destacada é a pecuária, apontada por Pe. Jair Gonçalves como “uma das fontes do poderio econômico da cidade”. Destaca-se também o registro de “991 estabelecimentos comerciais na cidade”. No item ensino, registra-se:

Possue a cidade 55 estabelecimentos de ensino assim distribuídos: 5 de nível ginásial 1º ciclo, 5 de 2º ciclo e 45 de nível primário. Entre as principais escolas existentes podemos destacar as seguintes nos mais variados níveis:

- a- Centro Educacional de Três Lagoas;
- b- Patronato Bom Jesus (primário, gin., e col.)
- c- Colégio Trajano dos Santos (ginásio, colegial, normal);
- d- Escola Técnica e Comércio;
- e- Ginásio Estadual 2 de julho
- f- Escola Normal Dom Aquino
- g- Escola Técnica Marechal Rondon (química industrial e Pontes e Estradas);
- h- nível primário (45 estabelecimentos) [sic]<sup>98</sup>

98 *Relatório para o Processo de Autorização dos cursos do CPL*. Três Lagoas, 16 de março de 1973. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

Incluir o número dos estabelecimentos de ensino foi uma estratégia utilizada para se argumentar sobre a necessidade de uma escola de ensino superior no município. Três Lagoas é apresentada na documentação como uma cidade polo, distante dos grandes centros do Estado e, por esses motivos, requeria atenção especial das autoridades.

No Centro Pedagógico de Aquidauana, a direção esteve sob responsabilidade da professora Dóris Mendes Trindade até 1974, momento em que ela deixa o cargo por motivos de saúde. Com a saída de Dóris, vários professores ocuparam o cargo de diretor durante a década de 1970. A formação do quadro docente no CPA foi marcada pelas articulações da primeira Diretora. Dóris Trindade trouxe ao Centro Pedagógico professores do município, de Campo Grande e também lançou mão de professores do magistério secundário do estado de São Paulo, em especial dos que fizeram parte do Serviço de Ensino Vocacional. Nesse processo, professores concursados no estado de São Paulo deslocaram-se para Aquidauana e solicitaram “concessão do afastamento” para integrarem o corpo docente do Centro Pedagógico de Aquidauana, situação essa de Martha Lívia Volpe Orlov; Dorothea Viviani da Glória Beisigel; Joana Neves; Luís Alfredo Chinali; Nair Coimbra Motta; Wanda Pires Nogueira.<sup>99</sup>

No CPD, a administração de Milton José de Paula é lembrada tanto pelas críticas à sua gestão, quanto pelos elementos positivos que valorizavam seu trabalho. Milton de Paula foi o único diretor de Centro Pedagógico, no início da década de 1970, que era *de fora* da cidade. Após se instalar em Dourados, o posto de diretor conferiu-lhe status:

Ele era Diretor do CPD, ele era presidente do Operário Futebol Clube, e ele era Secretário de Educação do [prefeito] Totó Câmara. Tinha três empregos. E talvez por isso tivesse alguma coisa que ele organizou. Então carteira ele conseguia da prefeitura para o CPD; misturava as coisas. Uma época ele me nomeou em 1973 membro da comissão local do MOBREAL aqui em Dourados, alguma coisa assim. (...) Uma coisa interessante, é que o Milton tinha uma formação de esquerda. Formação! Ele tinha uma concepção, mas na prática ele era muito ligado à política local. Então ele teve que fazer muita coisa que... Eu lembro que às vezes convidava general para dar conferência, alguma coisa assim (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

---

99 Ofícios nº 78/71. Aquidauana, 17 de julho de 1971; nº 088/71. Aquidauana, 26 de agosto de 1971; nº 08/71. Aquidauana, 10 de março de 1971; nº 01/72. Aquidauana, 05 de janeiro de 1972; nº 221/72. Aquidauana, 02 de outubro de 1972. Os ofícios foram feitos pela Diretoria do CPA e encaminhados a professores; à Representação do Estado de Mato Grosso em São Paulo; à Reitoria da Universidade Estadual de Mato Grosso; ao Governador do estado de Mato Grosso, Sr. José M. Fontanilla Fragelli. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

O CPD e o CPC foram as unidades que mais encontraram dificuldades para contratar professores de História devidamente habilitados. O Diretor do CPD chegou a se comunicar, logo no início das atividades do curso de História, com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP para solicitar divulgação de vagas para professores de História no CPD. A resposta veio do diretor da Faculdade, professor Eduardo d'Oliveira França: “Devemos todavia prevenir que o número de ex-alunos portadores de certificados de Pós-graduação e de diploma de Mestrado é muito reduzido e que quase todos, ao que sabemos, já têm compromissos docentes”.<sup>100</sup> A carta, respondida pelo professor Eduardo França, demonstra a escassez de mestres em História para as universidades brasileiras e a disposição da UEMT em arremeter professores com cursos de pós-graduação.

Houve também contatos via ofício entre a Diretora do CPA e o Chefe do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, quando foi solicitada a indicação de candidatos à docência para Aquidauana.<sup>101</sup> Para a arremetimento de docentes ao CPA, a diretora realizou articulações diretamente com o governador José Fragelli, conseguindo trazer a professora de História, Joana Neves, em condições especiais. Em 1971, Joana era professora efetiva há menos de um ano no quadro do magistério paulista; por esse motivo, o afastamento da professora, com ônus, deveria ser feito pelo “próprio Govêrno Matogrossense para o de São Paulo”. Outra professora de História, Dorothea Beisegel, foi contratada para lecionar História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea no Departamento de Estudos Sociais.<sup>102</sup>

A força política dos diretores dos Centros Pedagógicos foi decisiva não só para a arremetimento docente, mas também para a permanência de professores e para a expansão das atividades dos Centros Pedagógicos, sobretudo, a de extensão e pesquisa. Nesse sentido, um condicionante era imperativo: as formas do contrato de trabalho. O contrato de trabalho dos professores da UEMT era regido pela CLT. No entanto, algumas cláusulas do contrato eram modeladas de acordo com as relações de poder existentes entre os diretores dos Centros Pedagógicos e o Reitor.

---

100 Carta do Diretor da FFLCH/USP, Eduardo d'Oliveira França, ao Diretor do CPD, Milton José de Paula. São Paulo, 31 de janeiro de 1973. Arquivo Institucional da UFGD.

101 Ofício nº 183/71, da Diretoria do CPA ao Chefe do Departamento de Geografia da FFCL de Presidente Prudente. Aquidauana, 24 de novembro de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

102 Ofício nº 088/71, da Diretoria do CPA ao Sr. José M. Fontanilla Fragelli, governador de Mato Grosso. Aquidauana, 26 de agosto de 1971. Ofício e nº 8/71, de 03 de março de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

Tendo em vista a organização do campo jurídico, os estudos sobre o desdobramento da Reforma Universitária apontavam para a necessidade de estímulo do “regime de dedicação exclusiva”, considerando que “as normas de trabalho de um professor não devem ser interpretadas como exclusivamente horas de aulas e sim como o tempo à disposição no local de trabalho, que englobe aquelas destinadas à pesquisa, atendimento aos alunos, correção de exercícios, etc.” (BRASIL, 1968, p. 73). Durante quase vinte anos, a situação do regime de trabalho gerou latentes protestos do corpo docente da UEMT, o que continuou alguns anos após a criação da UFMS.

Nos Centros Pedagógicos, a carga horária máxima dos contratos encontrada em Dourados e em Aquidauana, no início da década de 1970, era a de 22 horas semanais, ou seja, meio período da jornada de trabalho permitida pela CLT, situação da maioria dos professores. Exceções foram encontradas no CPC, que era o Centro Pedagógico melhor articulado dentro da administração da UEMT. Em 1971, o valor da hora-aula paga aos professores da UEMT era de Cr\$ 18,00, o que dava uma remuneração mensal de Cr\$ 1.782,00.<sup>103</sup>

No CPA, a Diretora, contratada por 22 horas semanais, precisou solicitar aumento de seu contrato para dedicar-se exclusivamente às atividades do Centro Pedagógico e aos estudos na pós-graduação. Para isso, também solicitou o pagamento de passagens rodoviárias para se deslocar até São Paulo. Dóris mencionou ter ministrado aulas, em 1971, “nos estabelecimentos de ensino secundário da cidade. Entretanto, a composição do Corpo Docente do Centro Pedagógico (Diretores, Professores de 1º e 2º grau, e Sr. Delegado de Ensino) recomendam-me a desistência daquelas aulas no secundário”<sup>104</sup>.

A documentação consultada menciona personagens externos à Universidade com peso simbólico na tomada de decisões para a consolidação da Instituição, como os prefeitos municipais e os delegados de ensino, o que demonstra os meandros do poder que influenciaram a Instituição: a relação dos governos municipais com o estadual, e as estratégias de aproximação com a Reitoria, facilitada por funcionários, hierarquicamente diferenciados, dos escalões das Secretarias de Educação dos municípios e do Estado.

Em Aquidauana, pedidos de aumento de carga horária no contrato de trabalho partiram de professores que tiveram participação direta na implantação do CPA, como o caso, já mencionado, da Diretora e da professora Joana Neves. Joana tentou ampliar seu contrato de

---

103 Ofício nº 39/71. Da Diretoria do CPA à profa. Zaquie Jamal. Aquidauana, 13 de abril de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

104 Ofício nº 30/72. Da Diretoria do CPA à Reitoria da UEMT. Assunto: solicitação. Aquidauana, março de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

trabalho de 22 para 30 horas semanais, sendo 8 para que ela efetuasse o curso de Mestrado em História na USP; ela solicitou também o pagamento de passagens e diárias: “tal forma de pagamento era idêntica a utilizada para com alguns Professores sediados no Campus de Campo Grande”.<sup>105</sup> A solicitação ainda contava com a seguinte argumentação: “o curso de pós Graduação impõe-se como aperfeiçoamento do corpo docente, exigência do Conselho Federal de Educação para aprovação dos nossos currículos”.<sup>106</sup>

A contratação dos professores da UEMT poderia se dar por meio de prévia análise do currículo do professor, no Centro Pedagógico, pelo departamento interessado. Caso fosse aceito no Centro Pedagógico, o currículo do professor deveria ainda ser avaliado pelo Conselho Estadual de Educação. Contudo, em última instância, a decisão sobre a contratação de professores e funcionários, assim como sua demissão, dependia de arranjos políticos da anuência dos Diretores dos Centros Pedagógicos, por meio de articulação com o Reitor. Desse modo, a contratação de professores poderia extrapolar critérios técnicos e competências acadêmicas.

Dos quatro Centros Pedagógicos da UEMT, o CPL foi o que teve o regime de trabalho menos atraente. De acordo com o professor Germano Molinari,

Nós recebíamos no início por hora-aula. Aula dada, é como se fosse uma escola de nível médio. Então era contratado para dar um “x” qualquer de aula, e a gente não tinha vínculo. Carreira universitária não existia naquela época. Nós éramos empregados, celetistas. Foi com a federalização que aí sim se implantou o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, o PCCS da Universidade. Então a relação que a gente tinha com a Instituição era uma relação de contrato de trabalho para prestação de serviço de aula. Só isso (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Cabe notar que a estrutura político-administrativa da UEMT interferiu na implantação do campo histórico, nos locais em que foram criados os cursos de História e de Estudos Sociais. Em Três Lagoas, o regime de trabalho da Universidade acabou por atrair poucos professores para residir no município. Havia a preferência por manter vínculos empregatícios no estado de São Paulo. Em Corumbá e em outros Centros Pedagógicos, o regime de trabalho era estabelecido por carga horária semanal. Os professores eram remunerados, mesmo de forma precária, para exercerem atividades fora da sala de aula, o que

---

105 Ofício nº 68/73. Da Diretoria do CPA à Reitoria da UEMT. Assunto: Solicitação (faz). Aquidauana, 18 de abril de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

106 Solicitação de ajuda de custo, assinada pela professora Joana Neves, dirigida à D.D. Diretora do Centro Pedagógico de Aquidauana. Aquidauana, 28 de março de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

possibilitava um ambiente de socialização e de discussão sobre os papéis do professor universitário.

Em âmbito federal, a redefinição da carreira acadêmica seguiu os passos da Reforma Universitária. A Lei que deu início à nova regulamentação da carreira é a de nº 5.539, de novembro 1968, que apontou para a extinção do cargo de professor catedrático, transformado em professor titular, e para a implantação paulatina da dedicação exclusiva, o que aumentaria expressivamente os salários. Segundo Rodrigo Motta, a implantação da dedicação exclusiva efetivou-se de acordo com as áreas privilegiadas na política desenvolvimentista do governo, a qual também incluía a formação de professores e gerava “disputas e ciúme na hora de estabelecer prioridades” (MOTTA, 2014, p. 246). Na UFMS, a implantação da dedicação exclusiva estendeu-se pela década de 1980.

De acordo com o professor Germano Molinari (Entrevista, 2013), os vencimentos dos professores do CPL eram menores do que os percebidos pelos professores do estado de São Paulo. A título de exemplo, consta na carteira de trabalho de Germano seu registro funcional, tendo como empregador a Universidade Estadual de Mato Grosso, datado de 01 de agosto de 1974; a remuneração especificada é “Cr\$ 25,92 (vinte cinco cruzeiros e noventa e dois centavos)” por hora-aula, assinado pelo Reitor João Pereira da Rosa. Em fevereiro de 1974, Germano Molinari havia sido contratado pela Instituição Toledo de Ensino, do município de Araçatuba, para também exercer o cargo de professor: a remuneração foi fixada em “Cr\$ 35,00 (trinta e cinco cruzeiros) por aula”.

A exceção em relação aos contratos de trabalho do Centro Pedagógico de Três Lagoas seria resultado das relações de poder estabelecidas com a sede da UEMT. Para o professor Germano Molinari, que também foi diretor do Centro Universitário de Três Lagoas, no processo de federalização da Universidade, a situação geográfica do município, cujo limite leste faz divisa com o estado de São Paulo, influenciou na articulação política institucional:

aqui era fácil recrutar professor, fácil entre aspas, recrutar professor para lecionar na Universidade. Dourados, Corumbá e Aquidauana era a coisa mais difícil de alguém querer ir para lá. Então, a política de atração nesses outros três campi era bem diferente de Três Lagoas. Tanto é que, se você pegar o histórico da qualificação profissional dos docentes em Corumbá e Dourados, e acho que mesmo em Aquidauana, eles tinham o incentivo para capacitação docente que nós não tínhamos aqui (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A particularidade do regime de trabalho dos professores do CPL e a ausência de estímulo institucional à capacitação docente teria atrasado o desenvolvimento de pesquisas no campo histórico e em outras áreas. Essa situação tendeu a se alterar após a federalização da Universidade, com a fixação dos contratos de trabalho em 20 ou 40 horas semanais e com o início do processo de implantação da dedicação exclusiva. Antes da federalização, no CPL, a necessidade de investir na capacitação dos docentes não era reconhecida por agentes da própria Instituição, uma vez que a vida profissional de muitos dos professores estava direcionada para o Estado vizinho:

Quando a Universidade mudou o estatuto de Estadual para Federal, a gente começou a elaborar um princípio de política de carreira universitária. E aí a gente começou a fomentar os outros a buscarem qualificação. Eu me lembro que aqui havia uma resistência muito grande de se abrir o processo de qualificação porque boa parte dos professores aqui era do estado de São Paulo. Então o questionamento que a Universidade fazia era: – mas vamos investir em quem não é do Estado, ou quem não vai ficar no Estado? Eu me lembro que o primeiro professor a conseguir uma vaga na pós-graduação institucional, quer dizer, através da Universidade, foi o professor João Alberto de Oliveira, da área da Pedagogia. E também junto com ele o professor Jorge Chain Rezek, que também era da área de Pedagogia. Os dois primeiros que saíram daqui para fazer o mestrado, não afastados, mas com o aval da Universidade. Depois é que saiu o PICD, que é o Programa Institucional de Capacitação Docente, que saíram vários professores (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Quase dez anos após a criação da UEMT, já no processo de federalização da Universidade, em junho de 1979, foi aprovada resolução sobre as diretrizes de afastamento para capacitação docente. A Universidade entendia a capacitação docente em três etapas: 1ª ATUALIZAÇÃO, por meio de estágios e/ou cursos de atualização, prioritariamente na sede ou nas unidades integrantes da UEMT; 2ª: PÓS-GRADUAÇÃO: especialização (*lato sensu*), visando melhoria do ensino; 3ª PÓS-GRADUAÇÃO: mestrado e doutorado (*stricto sensu*), para estimular a pesquisa. Essa formatação deveria ser seguida na forma de progressão, sendo que a primeira e a segunda fases receberiam prioridade por terem sido associadas à qualidade de ensino:

A primeira e segunda etapas terão em vista, sobretudo, a melhoria da qualidade do ensino, pela elevação do padrão de desempenho do professor GRADUADO e também sua conseqüente valorização.

A terceira etapa tem em vista o incentivo ao desenvolvimento da pesquisa, prioritariamente o da pesquisa aplicada face à necessidade premente da



UEMT de executar política de prestação de serviços não só como integração na comunidade pela participação na solução de problemas e políticas de desenvolvimento regional, mas principalmente como busca de recursos financeiros para a Universidade.<sup>107</sup>

A referida resolução informava sobre o público a ser direcionado para os cursos de mestrado e doutorado: “professores que se comprometam a dedicar tempo integral à Universidade; por um período mínimo igual ao dobro da duração de seu curso”, sendo que primeiramente o professor deveria ter seu plano de capacitação aprovado pelo Conselho Departamental. Com as normas de afastamento, limitava-se a participação dos diretores dos Centros Universitários nesse processo, impedindo possíveis critérios “pessoais” mediante uma lista de exigências burocráticas, ou seja, o incentivo à pós-graduação passava a ser institucionalizado.

Apesar das dificuldades na arregimentação de professores, em Dourados e em Aquidauana, houve casos de professores demitidos sem justa causa ou por serem considerados subversivos. As demissões foram interpretadas pelos entrevistados como resultado de perseguição política, numa época em que a manifestação de oposição deveria ser restrita. Alguns casos foram lembrados como procedimento justo, devido à “baixa qualidade” da aula do professor.

A demissão de funcionários do CPD, no início de 1978, produziu efeitos inesperados para o Centro Pedagógico e foi resultado da indisposição de alguns professores com a administração do diretor Milton José de Paula. Registre-se que, antes dessas indisposições, o ambiente entre os professores era de relativa cordialidade, destacado nas falas do professor Wilson Biasotto:

Na verdade, nós tínhamos, a formação da maioria dos nossos professores era de direita. Esse grupo coeso que você fala é porque nós não tínhamos também muitas opções. Comemorava-se a festa de professores tudo junto. Mas isso foi no começo, depois as diferenças foram se acentuando, e não eram muitos os professores de esquerda. (...) Aí juntava historiadores, filósofo, antropólogo, sociólogo. Mas o departamento, as reuniões gerais eram mais importantes do que as reuniões departamentais. Mas as diferenças foram emergindo, e nem podia ser diferente, era um Centro novo, um Campus que pegava professor a laço mesmo, não tinha nem como fugir disso, a necessidade era muito grande de professores, aí: – é formado? – É. – Então vem pra cá! Eu acho que nós tivemos um pouco de maturidade para saber que a formação, a ideologia das pessoas podiam ser postas meio a lado

107 Resolução UEMT nº 05/79-COEP, de 26/06/1979. *Diretrizes de Afastamento para Capacitação Docente no Departamento*. Campo Grande, 26 de junho de 1979. Arquivo Institucional da UFGD.

em virtude da possibilidade da convivência maior das pessoas. Mas essa coesão não era ideológica não. Essa coesão, era no máximo de convivência porque, Dourados era uma cidade... Tá certo, tinha dois cinemas. Mas tirando os cinemas, o que tinha em Dourados? Então a convivência nossa era uma convivência forçada pelas circunstâncias. Agora, dentro das discussões política e ideológica você pode crer que não, essa unidade não (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

No entendimento do professor Wilson Biasotto, as demissões, entre elas a sua, resultaram de um processo de debate, contestação e construção do projeto de universidade para Dourados. Nessa situação, alguns professores passaram a discutir os objetivos do Centro Pedagógico em um ambiente com jovens docentes e com alguma experiência de movimento estudantil:

Então, essas pessoas vinham com uma formação diferente, vinham com uma cabeça diferente, e cada professor que chegava era um impacto em relação ao conservadorismo de alguns professores mais antigos e que, enfim. Era um impacto. E aí, ainda nós tínhamos uma república, poxa vida! Nós éramos todos solteiros, morávamos todos numa república o Lachi, o Lauro Chociai, o Jose Luis Sanfelice, repito, era uma das grandes cabeças que passou pelo CEUD; o Mário Luis Alves e eu. O Mário Geraldini disse que era República de Itambé, altamente subversiva (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Em Dourados, o motivo da demissão de quatro professores teve como epicentro denúncias realizadas sobre má gestão de recursos no Centro Pedagógico. A administração de recursos dos cursos de licenciatura curta parcelada foi lembrada como exemplo de possíveis desvios financeiros no CPD. As denúncias teriam começado a tomar tonalidades ásperas após o contato de professores do CPD com os do CPC, durante o oferecimento de um curso de licenciatura curta parcelada:

Em Ponta Porã, por exemplo, nós começamos em [19]74 até 75. Vinha verbas para pagar os professores por hora-aula, vinha verbas para pagar diárias para os professores, verbas para comprar livros para os cursos, verbas para pagar o coordenador desses cursos. O que aconteceu em Ponta Porã, por exemplo, na 11ª Brigada de Cavalaria, [o Diretor] ajeitou para nós pousarmos na vila militar. Cada professor tinha direito, pelo projeto, a diárias. Diárias é um valor que você recebe para pagar pernoite e alimentação. O coordenador era o próprio Diretor. Aí parece que na hora de prestar contas, o Diretor fazia funcionário dele assinar papéis em branco, para dizer que gastou isso, aquilo e tal, e até junto com os professores demitidos foram também alguns funcionários. Um era o Carlos Gumieiro (...) que era guarda nosso, chamado seu Calixto. Em Ponta Porã, houve uma

matéria que nós não tínhamos professor aqui. Aí veio de Corumbá, e Corumbá também desenvolvia esses parcelados. E esse professor falou: – não, lá a gente recebe as diárias. Aí descobriu que nós tínhamos que receber as diárias e não recebíamos. E começamos a brigar com o Diretor. (...) Eu acho que era mais de um [professor]. Era um curso que nós mantínhamos mas não tinha professor. E aí começou essa divergência na condução das coisas. E o conflito ficou tão grande que o Diretor foi obrigado a pedir um inquérito ou sindicância interna. Quando o Diretor casou, o Reitor foi padrinho de casamento. Então eles tinham uma relação muito boa (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

Denúncias sobre desvios de verbas não foi exclusividade do CPD. No CPL, a administração de Pe. Jair Gonçalves foi acusada de desvios financeiros, situação que desgastou a imagem do Diretor, motivando seu pedido de exoneração.

A rede de poder e compadrio tecida entre os agentes da UEMT favorecia uma política de proteção mútua. Instalado um clima de tensão no CPD, a Reitoria da Universidade iniciou o processo de sindicância interna. Para o professor Wilson Biasotto:

foi pura forma para objetivar a nossa demissão. Tanto é que nós não tivemos o direito de defesa. (...) Mas enfim, o Lachi fez a defesa e o Maymone havia garantido para ele que ele podia ficar tranquilo que não ia dar nada aquilo lá. Mas essa comunicação em *off* não foi cumprida. E em Janeiro [de 1978] culminou com a nossa demissão. Mas aí, além da carga ideológica que foi o motivo da carta de demissão, estava lá por subversão; o que nos deu o direito de recorrer à justiça! As pessoas podiam demitir sem justa causa. A CLT permite que você demita sem justa causa. Se ele tivesse demitido porque: – nós vamos fechar o curso de História. Não precisava dar motivo. Demitia e ponto. Mas não, puseram na carta. O Reitor pôs lá que era por subversão (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A demissão de funcionários do CPD desembocou então em uma crise institucional. Em entrevista, Irene Rasslan e Sultan Rasslan rememoraram essa situação e reforçaram as críticas à administração do Diretor do CPD:

O seu Calixto, um espanhol que veio para a construção do prédio, para cuidar do prédio com a lanterninha e a garruchina dele, depois foi aproveitado como guarda do CPD. Só que nesse curso parcelado, esse Diretor entregava papel em branco na mão desse guarda. Sabe o que ele assinou sem receber? Ele assinou recibo como secretário de curso parcelado. Quer dizer, o dinheiro do secretário foi para o bolso do Diretor, e o coitado do guarda indiciado. Aí veio uma comissão de sindicância de Campo Grande, montou um processo, ouviu professores para averiguar as improbidades. Eu ainda falei para o Lachi: – Lachi, você vai ser mandado embora. [Lachi] – O quê que você sabe? [Irene] – Nada; só sei o seguinte:

you é chefe do Departamento; na hora do limpa o chefe vai junto, you vai ver como vai. E de fato foi, coitado do Lachi. (...) Agora, quem levantou a questão foi o professor Sanfelice (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Com relao ao processo de demissão, o chefe do então Departamento de Estudos Sociais demonstrou ter se posicionado a favor dos denunciante. No entanto, enquanto esteve na chefia, teria adotado uma postura mais cautelosa do que alguns colegas:

Ah, mas se you é o chefe e estão junto com a coisa, you tem que concordar com a coisa. Eu não era assim de ficar falando abertamente, mas tudo passava por mim. (...) Senão eu falava não. Ou sao da chefia, alguma coisa assim. [Para a demissão] pesou muito eu ter sido chefe, talvez mais de eu ter sao em público falando (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

O professor Wilson Biasotto conta que foi surpreendido com sua demissão, resultado da disputa com o Diretor do CPD:

Um belo Janeiro de [19]78, o Lachi e eu fomos receber a carta juntos das mãos de um Diretor triunfante que nos entregou a carta de demissão. E nós não abrimos na frente dele para ele não gozar o espetáculo. (...) O Milton entregou essa demissão para nós e fomos para casa e abrimos. Eu confesso que eu chorei porque foi um golpe (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

No caso do professor Wilson Biasotto, a interrupo de suas atividades no campo universitário, de certo modo, favoreceu-lhe a socializao e permitiu-lhe a ampliao de seus traquejos no campo político. Certamente, alguns anos depois, essa situao também beneficiou a atuao desse professor na política da Universidade e na esfera político-partidária, após a fundao do Partido dos Trabalhadores em Dourados. Com exceo do professor José Sanfelice, os professores demitidos retornaram  Universidade em meados de 1979, no processo de federalizao da UEMT.

Segundo Wilson Biasotto, a demissão dos professores gerou desgaste interno  figura do Diretor do CPD. A Reitoria chegou a intervir na administrao do CPD, o que veio a acarretar a exonerao de Milton José de Paula, que teria sido efetuada pelo Reitor da UEMT, João Pereira da Rosa. Ambos mantinham relaoes pessoais, o que não assegurou a manuteno de Milton de Paula em Dourados:

E quando nós entramos com recurso na justiça, concomitantemente veio para cá um diretor de Campo Grande como diretor substituto até que se procedesse a eleio e tal e tal e tal. E esse diretor percebeu que o clima aqui

em Dourados era inteiramente favorável a nós. Porque nós podíamos ser subversivos mas nós éramos professores dedicados. Nós éramos professores dedicados, poxa! Inclusive um grupo de, aí você vai ver uma certa unidade, uma certa unanimidade. Na pior das hipóteses, quem não era favorável ao nosso retorno calava-se (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

As entrevistas com os professores do CPD indicam que, em Dourados, havia um pequeno grupo de docentes que formava uma espécie de *intelligentsia* de esquerda. As fontes sinalizam a passagem, pela Instituição, de professores com inclinações ideológicas socialistas e com disposição para se lançarem ao debate político. O estado de Mato Grosso, apesar de ter sido representado pelo *estigma da barbárie*, também foi local de refúgio a perseguidos políticos, como rememorou Sultan Rasslan:

antes da Colônia [Agrícola de Dourados], com a perseguição de Getúlio Vargas aos comunistas no Brasil, muitos se refugiaram aqui à distância, como o Assis Perna de Pau, o João Preto, com quem eu desde criança eu tive contato. (...) Eu tive uma relação próxima com oposição ao sistema (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Outro professor demitido em razão de conflitos políticos internos foi Arnaldo Begossi, do CPA, em 1978. Formado em Economia, Arnaldo lecionou disciplinas de Economia, Filosofia e Sociologia, e teve participação no processo de criação do CPA, sendo ele do grupo do “conclave” trazido por Dóris Trindade, esposo da professora Vilma Begossi, do curso Letras do CPA. Arnaldo foi readmitido dez anos depois, no processo de anistia de professores universitários demitidos arbitrariamente. A trajetória do professor Arnaldo demonstra sua atuação política dentro e fora da Universidade:

O Arnaldo foi delegado de ensino naquela época. (...) Aí depois parece que era gerente do Núcleo de Educação. Empregos assim que tinha um certo peso político, em termos de carrear votos, porque mexe com muito professor, (...) cooptação talvez. E isso aí tinha, sempre existiu. (...) E então, ele fez alguma coisa contra, andou falando alguma coisa que ouviram, no corredor, política do corredor. Houve por bem fazer um documento desligando ele das funções dele aqui. E o Arnaldo, como era muito eclético, ele teve uma participação razoável na subversão, em São Paulo. Aí casou, veio para cá, nunca ninguém falou nada a respeito disso (Entrevista Mario Baldo, 2013).

Por volta de 1988, houve, em Aquidauana, a readmissão do professor Arnaldo Begossi, o que gerou desconfortos internos:

Eu fiquei dez anos fora, mas eu retornei não pretendendo ficar. Eu estava com outros sonhos. Mas quando eu voltei para a Universidade, eu encontrei alguns professores que não queriam a minha volta: aí eu resolvi ficar! Para você ter uma ideia, eu fiquei uns três ou quatro meses sem chave na porta. Eu não tinha, só tinha mesa na minha sala. Então levei jornal, levei uns livros que eu precisava, levei estante (...). No meu processo de cassação consta, segundo um documento anexo, dizendo que eu era um professor relapso. Só que o documento anexo sumiu, não existe no arquivo. Deve estar guardado com algum interessado (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

O realinhamento do ambiente político-institucional da Universidade realizou-se no contexto da federalização e acelerou-se com a distensão política. Consequentemente, os professores foram incorporados ao serviço público federal, o que lhes conferiu maior estabilidade. As ameaças de demissões também arbitrárias cessaram. Segundo Wilson Biasotto: “quando nós tivemos a federalização da UEMT, nós tivemos uma alforria, foi uma carta de alforria que nós recebemos! Porque a pressão que nós sofríamos com a UEMT era ainda maior do que nós recebemos com a UFMS” (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Com a federalização da Universidade, encerrou-se o mandato de João Pereira da Rosa e iniciou-se um período de transformações e de realinhamento do poder na Instituição, recordada pelo professor Antonio Lachi na conjuntura dos Reitores da UEMT/UFMS com um fato pitoresco: “tanto é que alguns professores aqui do Centro Pedagógico, eles vão afirmar que eles iam até: – então, nós vamos guardar esse dinheiro porque eles vão cobrar de volta da gente” (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Nesse contexto, pesquisas de pequeno porte, realizadas por professores e alunos dos Centros Universitários, foram estimuladas pela Instituição, assim como diversos projetos de extensão passaram a ser desenvolvidos, também como meio de justificar a necessidade dos contratos de 40 horas semanais ou da dedicação exclusiva: “se você não tivesse atividades de pesquisa, ensino, extensão, você não tinha necessidade de 40 horas” (Entrevista Germano Molinari, 2013). Com relação às atividades de extensão, merece destaque o envolvimento dos professores da UFMS com o Projeto Rondon, lembrado pelo professor Germano Molinari. Na esteira das mudanças institucionais, diversos eventos foram realizados, destacando-se no campo histórico o *Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão* e as Semanas de História, conforme mencionado pelo professor Germano:

E aí começam as atividades, Semana de Educação, História, Letras, Matemática, enfim, o que define a carreira acadêmica, melhora o perfil

salarial, e aí começa a definir o professor universitário. Antes nós não éramos. Na década de [19]70 você não podia dizer que era professor universitário. Era professor da Universidade. Não tinha vínculo. Aí com a federalização não, quando começa o Plano Único de Cargos e Carreiras e Remuneração, que era o PUCCR, aí se define, agora é professor, agora tem uma carreira universitária (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A situação do regime de trabalho continuou a incomodar os professores pelo menos até meados da década de 1980, pois alguns continuaram com o contrato de trabalho de vinte horas e os que possuíam contrato de 40 horas semanais, tinham que assumir mais disciplinas. Desse modo, o Plano de Capacitação Docente era considerado insatisfatório para alguns professores.<sup>108</sup>

No Arquivo Institucional da UFGD, encontrou-se documentação acerca de projetos de extensão e pesquisa realizados pelos professores do Departamento de Ciências. Esse Departamento, criado em todas as unidades da UFMS, agrupou cursos distintos, inclusive o de História e o de Estudos Sociais. Note-se que, com o estímulo às atividades de extensão e pesquisa, os professores que se dispunham a essas atividades deveriam entregar relatórios para justificar sua carga horária:

você tinha avaliação de desempenho do magistério. Aí que o professor justificava perante o Departamento e perante a administração da Universidade a necessidade de ter ou D.E. ou 40 horas ou 20 horas, e extinguiu-se o contrato de 12 horas. Então aí começa a aparecer outras atividades de ensino, extensão e pesquisa. Começam os trabalhos de monitores, dos acadêmicos. Aí deslança a pesquisa. Eu diria que um marco para Três Lagoas foi a federalização, por que aí ela se tornou igual aos outros Centros. A política não era mais pontual, mas ela [se tornou] geral. Então todos tinham o mesmo tratamento (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A federalização da Universidade não trouxe apenas a mudança da nomenclatura e da fonte de verbas para a Instituição. A estrutura administrativa da Universidade foi pontualmente modificada e as políticas internas redirecionaram, em parte, a cultura clientelista presente na Instituição. O novo regime de trabalho foi paulatinamente implantado:

Primeiro, com a federalização, houve uma mudança de visão da Universidade. Até então, eu destaco isso, quando eu comecei para cá, até [19]79 ou 80, nós éramos admitidos para ministrar aulas. Não existia no âmbito da Universidade a carreira universitária, pelo menos no interior.

<sup>108</sup> *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985, p. 94-95.*

Campo Grande já era uma situação diferente. (...) Aqui não, aqui nós éramos professores para dar aula e formar professores. Não havia preocupação em pesquisa, não havia preocupação; com extensão alguma coisa sim, mas com pesquisa nada. Não havia nenhum fomento para que os professores saíssem para cursarem pós-graduação, não existia. Isso aí só foi possível a partir de 1980, começou-se realmente a ter uma política de qualificação profissional (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A década de 1980 foi um período de mudanças nas universidades brasileiras. O regime de trabalho da UEMT/UFMS não destoava da maior parte das instituições que abrigavam os cursos de História do Brasil. Naquele momento, as instituições que proporcionavam melhores condições de trabalhos aos docentes eram as federais, algumas estaduais e algumas nomeadas confessionais. De acordo com o *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*, elaborado em meados da década de 1980, o regime de trabalho configurava-se pelo

professor horista ou, quando muito, em tempo parcial. O tempo integral constitui a situação de uma minoria e bem mais raro ainda é o caso da dedicação exclusiva. A grande realidade é que o tempo integral e a dedicação exclusiva permanecem como práticas só existentes nas instituições oficiais, em proporções por vezes ótimas, outras ainda insuficiente, e em algumas universidades católicas. Claro que não se trata de uma situação especificamente dos Cursos de História, como não é também o problema da escassa titulação, mas é inegável que isso representa um problema bastante grave em termos de qualidade de ensino (BRASIL, 1986, p. 9).

Apesar da implantação de uma política isonômica nas unidades da UFMS, chegando-se ao ponto de se implantar uma grade curricular única para os cursos de História, permaneceram algumas singularidades, cujas raízes remontam ao processo de criação dos Institutos e dos Centros Pedagógicos no sul do Mato Grosso.

## **2.2. Os Centros Pedagógicos da UEMT: local institucional do campo histórico**

A implantação da UEMT, instituição que abrigou o campo histórico no sul do estado de Mato Grosso, foi alicerçada, juridicamente, mediante uma maratona de legislações, pareceres e resoluções para a criação e autorização de funcionamento dos estabelecimentos de



ensino. Internamente, diversas normatizações acompanharam a institucionalização das atividades, resultado de projetos racionalizadores e de disputas políticas nas diversas instâncias. Parte desse processo foi registrado pelo professor Gilberto Luiz Alves:

A Universidade Estadual de Mato Grosso, instituída pelo Decreto nº 1072, de 31/01/70, com apoio da Lei nº 2947, de 19/09/69, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 67484, de 04/11/70, após parecer favorável nº 01A/70, do Conselho Federal de Educação, foi instalada aos 26/11/70, como instituição estadual de ensino superior e pesquisa, de natureza autárquica, em regime especial, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com sede e foro na cidade de Campo Grande, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar.<sup>109</sup>

Em abril de 1970, o CEE-MT aprovou os estatutos da Universidade Estadual de Mato Grosso. João Pereira da Rosa, Hércules Maymone, Waldeck Maia, João Pereira da Silva e Salomão Baruki compuseram a comissão para a implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso (ROSA, 1993, p. 63). Em 02 de janeiro de 1970, foi promulgada a Lei nº 2972, que criava oficialmente os Centros Pedagógicos com a

reestruturação e as diretrizes do ensino superior do Estado de Mato Grosso, criando na Secretaria de Educação e Cultura, a Diretoria de Ensino Superior, com a finalidade de centralizar a ação do Governo Estadual em matéria de ensino superior, com os objetivos definidos (ROSA, 1993, p. 63).

A Lei nº 2972/70 criava os Centros Pedagógicos da UEMT, congregava o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, o Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas e o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Apenas o ISPC funcionava fora dos polos Cuiabá-Campo Grande. Ainda em 1970, fruto de acordos políticos, foi criado o Centro Pedagógico de Aquidauana. Em 1971, a UEMT estava presente em Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana.

O Centro Pedagógico de Aquidauana foi a última unidade, na fase de criação da UEMT, a ser negociada com o governo de Mato Grosso. O CPA foi criado por meio da Lei nº 1.146, de 13 de agosto de 1970. Desse modo, observa-se que o CPA não estava no projeto original da UEMT, e fontes orais demonstram que a implantação desse Centro Pedagógico foi encampada por políticos locais que, após garantir a viabilidade política do projeto, confiaram

---

109 ALVES, Gilberto Luiz. O reexame de Currículo no CPC: seu contexto e suas perspectivas. *Dimensão*. Ano IV, nº 4. Corumbá, março de 1975, p. 25.

à professora Dóris Mendes Trindade a tarefa de arregimentar e administrar a Universidade em Aquidauana.

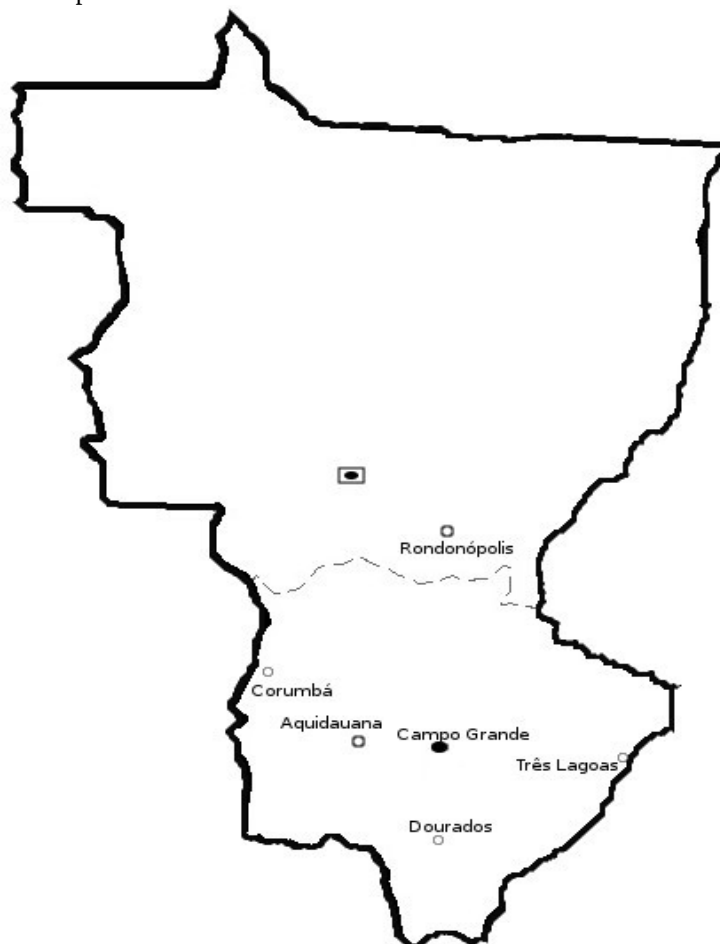
Um fato que favoreceu a criação do CPA, no início da década de 1970, foi o de que o advogado José Manuel Fontanilla Fragelli, que assumiria o governo em 1971, residia em Aquidauana. O então governador, engenheiro Pedro Pedrossian, deseioso de manter cordialidade com seu sucessor, contemplou a cidade com a criação do Centro Pedagógico. As negociações foram intermediadas pelo então prefeito, Fernando Lucarelli, e por outros membros da localidade que tinham acesso e mantinham relações pessoais com indivíduos influentes na esfera do poder político estadual (Entrevista Joana Neves, 2014).

No final do ano de 1975, a Reitoria da UEMT autorizou a criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis, por meio da Resolução nº 26, de 06 de dezembro de 1975 (ROSA, 1993). O CPR foi inicialmente organizado para funcionar como extensão do CPC, um desdobramento do trabalho de professores que realizaram em Rondonópolis os cursos de licenciatura curta parcelada. O grupo de trabalho que escreveu o Projeto de Implantação do CPR foi constituído por Salomão Baruki, coordenador<sup>110</sup>, Gilberto Luiz Alves, relator, e pelos seguintes membros: José Carlos Abrão, Jackson Ribeiro Falcão, Silvane Calliste, Valmir Batista Corrêa e Flávio João Batalha – que assumiu a coordenação do Centro Pedagógico até o momento de federalização da Universidade. O mapa a seguir representa as cidades mato-grossenses onde a UEMT estava presente, quando houve a divisão do Estado:

---

110 As fontes orais apontam Gilberto Luiz Alves como o articulador do Projeto de Criação do CPR (Entrevista Gilberto Alves, 2015; Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Ilustração 4: Mapa do estado de Mato Grosso com as unidades da UEMT em 1977.



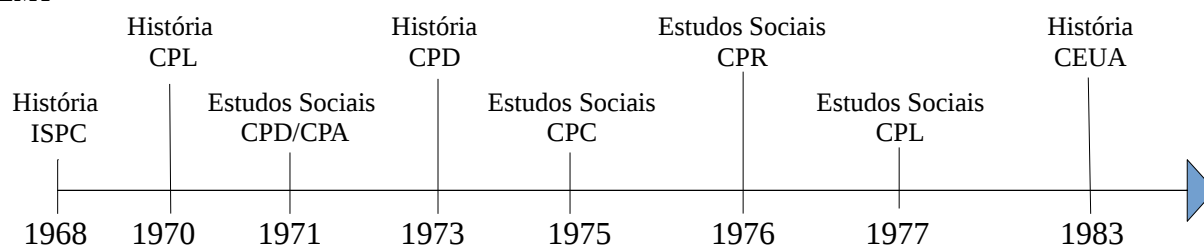
Em 1976 iniciaram-se as atividades de ensino no Centro Pedagógico de Rondonópolis, com o oferecimento dos cursos de “Licenciatura de 1º grau em Ciências e Estudos Sociais, cada um com quarenta alunos orientados por 11 professores” (JUSTINIANO, 1978, p. 30). Com a divisão do Estado, o Centro Pedagógico de Rondonópolis<sup>111</sup> tornou-se unidade da UFMT.

O processo de criação e expansão do campo histórico nos Centros Pedagógicos da UEMT e da UFMS – nos primeiros anos de federalização – foi sintetizado pela linha do tempo a seguir:

---

111 Segundo Laci Alves *et al.*, o CPR funcionou de 1976 a 1981 em prédios improvisados, duas escolas e uma igreja cederam espaço para as salas de aula. Apenas em 1992 o CPR mudou de denominação para *Campus* Universitário de Rondonópolis – CUR/UFMT (ALVES, 2006, p. 60, 67).

Ilustração 5: Linha do tempo com a data de ativação dos cursos de História e Estudos Sociais que pertenceram à UEMT



A criação dos Centros Pedagógicos foi fruto de acordos e projetos políticos, marcados pela articulação de interesses de pessoas ligadas ao poder local. Em seguida, algumas dessas personalidades inseriram-se nas atividades docentes e administrativas. Nesse contexto, foi notável a atuação de João Pereira da Rosa e de Hércules Maymone, em Campo Grande; a de Salomão Baruki, em Corumbá; a de Dóris Mendes Trindade, em Aquidauana. Nessas localidades, a Universidade se ergueu a partir de articulações de membros da classe média e da elite local, que trabalharam para se inserirem na Instituição.

Em Dourados, a nomeação do diretor do CPD, o advogado Milton José de Paula, foi realizada pelo governador Pedro Pedrossian para acelerar a implantação do CPD. Em Três Lagoas, Pe. Jair Gonçalves foi indicado para ser o articulador institucional do projeto e o primeiro diretor da escola de ensino superior.

A professora Irene Rasslan relata que havia mobilização política em Dourados para a criação da Universidade e que a primeira aspiração da “comunidade” era o curso de Agronomia. Adiado o projeto de implantação do curso de Agronomia, e com o prédio construído, professores leigos e vereadores pressionaram o governo estadual para a implantação dos cursos de licenciatura, uma vez que a falta de professores habilitados para lecionar nas escolas acarretava problemas à sociedade. Diante disso, o governo mostrou-se sensato: antes de investir em cursos de “áreas industriais”, era necessário criar uma base para a formação propedêutica dos futuros alunos universitários.

Cabe destacar que a criação dos Centros Pedagógicos também gerava ciúmes. Para alguns professores, situados na sede da UEMT, isso era um erro estratégico, pois teria sido mais

barato trazer alunos de Aquidauana e Dourados para cá e dar casa, comida e roupa lavada e uma bolsa para eles morarem aqui, e ter uma universidade melhor aqui do que fazer uma universidade mambembe, como foi feita lá,

que até hoje não se aprumou (Entrevista Luiz Salvador de Sá Júnior, 2004. In: STEIN, 2004, p. 109).

Verifica-se que os argumentos sobre critérios técnicos e financeiros são expostos de acordo com os interesses dos grupos envolvidos. Assim, criar Centros Pedagógicos nas cidades polos do Estado não foi suficiente para suprir rapidamente a demanda por professores devidamente habilitados. Prova disso foram as licenciaturas curtas parceladas, em que professores dos Centros Pedagógicos se deslocavam para outras cidades a fim de se aproximarem do público-alvo desses cursos de licenciatura, os professores leigos.

Para se entender a distribuição dos cursos da UEMT, não se pode deixar de ter em vista a atuação, na cidade de Campo Grande, da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI. Em 1961, padres salesianos, em Campo Grande, conseguiram autorização para criar os cursos de Letras e Pedagogia (BITTAR, 2002, apud FERREIRA, 2005, p. 33). Em 1962, iniciaram-se as atividades de ensino dos cursos. Em 1971, começou a ser oferecido pela FADAFI o curso de História, licenciatura plena. Essa Instituição formou alguns professores que, depois, lecionariam na UEMT/UFMS. Com a criação da FUCMT – Faculdades Católicas Unidas de Mato Grosso –, em 1975, a FADAFI foi incorporada à nova Faculdade e, em 1993, a Instituição atingiu o status de universidade, mudando a nomenclatura para Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.<sup>112</sup>

Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, ficou decidido que “a União providenciará as medidas necessárias à Federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso, localizada na cidade de Campo Grande”<sup>113</sup>. Dezenove meses depois da criação do Estado, o senador Mendes Canale pressionava o Congresso Nacional para realizar a federalização da Universidade, pois o governo do estado de Mato Grosso do Sul não estava arcando com todas as despesas da Universidade Estadual. De fato, quase dois anos após a divisão do Estado é que o processo de federalização da UEMT foi viabilizado, em 1979. Criou-se, então, a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

É preciso notar que, no processo de institucionalização do campo histórico, o contexto político dos Centros Pedagógicos recebia interferência de uma geopolítica regional

---

112 Informações disponíveis em <<https://www.portaleducacao.com.br/pos-graduacao/a-ucdb>> e <<http://site.ucdb.br/cursos/4/graduacao/26/historia/149/>>. Acesso em 13 de junho de 2013.

113 *A federalização da UEMAT e a instituição da Fundação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul [sic]*. Discurso pronunciado pelo Senador Mendes Canale na sessão do dia 23 de maio de 1979. Brasília, 23 de maio de 1979. Uma das preocupações que teriam motivado a divisão do Estado, segundo o documento citado, era o “preenchimento dos espaços vazios” e, para sanar esses problemas, necessitava-se investir em “programas de educação e saúde” (p. 9-10).

que refletiu na configuração desses Centros. Em todos eles, houve a necessidade de recrutar professores *de fora* do Estado, principalmente professores formados no estado de São Paulo.

Por exemplo, em Corumbá, abundavam queixas, referente o isolamento geográfico da cidade com relação aos grandes centros populacionais; no entanto, esse fator obrigava os professores a se fixarem no município. Em Aquidauana, o Centro Pedagógico teve certa facilidade para o recrutamento de professores devido à proximidade com a cidade de Campo Grande; mas essa facilidade constituiu, ao mesmo tempo, um problema: Campo Grande também atraía professores, oferecendo outras oportunidades de emprego e de consumo.

O CPD acabou se beneficiando pela relatividade das distâncias: Dourados não é tão perto e nem tão longe do estado de São Paulo e da cidade de Campo Grande, isto é, os professores que aceitassem se deslocar para Dourados tinham que lá se fixar, e poderiam, com certa “facilidade”, transitar pelas rodovias que ligavam o município aos grandes centros.

Com relação à criação do CPL, as autoridades queixavam-se da distância de Três Lagoas aos grandes centros populacionais, o que acarretava uma sensação de isolamento quanto ao próprio estado. A proximidade geográfica do município com o estado de São Paulo poderia beneficiar a arregimentação de professores do estado vizinho, o que de fato ocorreu. Mas esse fator também mostrou ser problemático à medida que alguns professores continuavam a residir e trabalhar em cidades do oeste paulista, dificultando a socialização entre os docentes.

No CPL também não se verifica a existência de um grupo majoritário no poder. Durante o período da UEMT, também a pesquisa histórica mostrou-se muito tímida. Professores com mestrado em História far-se-ão presentes no CPL/CEUL em meados da década de 1980. Além disso havia ausência de incentivo à pós-graduação para a capacitação dos professores do CPL, que recebiam por hora-aula, diferentemente das outras unidades da UEMT. Desse modo, o CPL, apesar de próximo das grandes universidades paulistas, foi o Centro Pedagógico que menos favoreceu condições para o desenvolvimento da pesquisa, limitando, assim, o espaço do campo histórico.

No entanto, o Centro Pedagógico de Três Lagoas atuou como concorrente de faculdades particulares em cidades como Jales, Santa Fé do Sul e Araçatuba. Mesmo com a mudança do ambiente institucional, proporcionada pela federalização da Universidade, existem casos de professores dos cursos de História que não investiram maciçamente em seus

estudos de pós-graduação, apesar da possibilidade de afastamento remunerado e da obtenção de bolsas de estudo. Isso também ocorreu nas demais unidades.

Corumbá, imersa em um “sertão isolado”, era representada por elementos identitários positivos como “sentinela avançada da cultura”<sup>114</sup> e área de atenção geopolítica especial. Em 1973, na solicitação de reconhecimento dos cursos do CPC, a cúpula do Centro Pedagógico buscou apresentar o município alinhado aos planos do nacional-desenvolvimentismo dos militares:

a região corumbaense, por sua situação de cidade fronteira e ponto estratégico no quadro de SEGURANÇA NACIONAL, de há muito reclamava a criação de uma Entidade de Ensino Superior, que viesse atender suas reais possibilidades culturais, dentro da própria Política Educacional do Presidente Médice para as fronteiras da Pátria, tal como já a definiu o Ministro Jarbas Passarinho, quando neste próprio Centro Pedagógico de Corumbá, anunciou para todo o BRASIL, esta nova mentalidade Governamental do Plano de Educação.<sup>115</sup>

De acordo com o professor de Psicologia, Wilson de Mello, que se deslocou para Corumbá em 1975, o jogo de referências identitárias, cuja finalidade encontrava-se nas barganhas político-econômicas, esteve presente na Instituição no momento da incorporação do ISPC à UEMT:

o pessoal falava com outros olhos, falava com outra maneira de ressaltar a importância. Ela é estadual agora, ela é igual às outras, não é diferente. Ela faz parte da política. Se o governo tiver que dar alguma coisa para Dourados, Três Lagoas, Campo Grande, tem que dar para Corumbá. Então tinha já essa visão de que a participação era maior. E quando foi estadualizada, aí ela deixou de ser privada (Entrevista Wilson de Mello, 2013).

Os jogos de representação em torno do estigma da identidade local não se limitam aos primeiros anos da Instituição e são reativados em outros momentos. Por exemplo, foram encontrados argumentos sobre o estigma identitário no ano de 1990, momento em que o curso de História passava por dificuldades, particularmente por causa da carência de professores. Assim o discurso “sertanejo oeste” retornava: “o isolamento geográfico, as dificuldades de

---

114 *Solicitação de reconhecimento dos cursos do CPC*: condições do meio e necessidade dos cursos. 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

115 Idem.

comunicação e a pouca expressividade das lideranças políticas ensejam o esquecimento de que este longínquo rincão também é Brasil e não pode ficar à míngua”.<sup>116</sup>

Do lado leste do Estado, o articulador da criação da escola de ensino superior em Três Lagoas também apresentou argumentos de preocupação com relação à identidade local. Na visão do Pe. Jair Gonçalves, os habitantes da localidade estavam ameaçados pelo estigma do atraso social, uma vez que eram vizinhos do estado mais rico da federação. Em Três Lagoas, na margem direita do rio Paraná, estava o sertão mato-grossense; do outro lado se confrontava “com o pujante Estado de São Paulo, fato que torna ainda mais aguda a necessidade de dinamização e aperfeiçoamento do Ensino da juventude, providência necessária para ajudar a mostrar que Mato Grosso é magnânimo, e, sobretudo, capaz”.<sup>117</sup>

Em Três Lagoas, no início da década de 1970, já existiam professores formados nas Escolas Normais. Esses, somados aos professores leigos, seriam os primeiros alunos do CPL, objeto de preocupação para justificar a implantação de uma escola de ensino superior:

Tendo em vista as exigências legais no que diz respeito à categorização e preparo dos professores secundários, o número de alunos que se transferem do interior para as capitais, com a finalidade de estudar, e que no final dos estudos, não mais retornam à cidade de onde saíram, provocando um grande (...) desnivelamento cultural e de mão de obra especializada entre os grandes centros e o interior; considerando ainda que os professores que até agora lutaram com sacrifício pelo ensino em Mato Grosso, nesta região, na carência de um maior preparo que só é dado por uma escola superior, acham-se e assim são tratados em condições de inferioridade com relação com os vindos de fora; considerando ainda a localização de Três Lagoas, como centro de uma região do Estado, longe de Campo Grande, Cuiabá e Corumbá que são os centros dotados de Faculdade de Filosofia, julgamos ser necessária a instalação em Três Lagoas da referida escola, julgamos que a região comportará uma tal escola que dará oportunidade de maior preparo de nossos professores e uma grande melhoria do nível cultural da região.<sup>118</sup>

Pe. Jair Gonçalves tentou demonstrar o como uma universidade contribuiria para manter o potencial de crescimento da cidade e região, em particular, para sanar o problema de mão de obra especializada para a educação. A representação do município como sertão

116 *Análise da situação atual do curso de História – CEUC*. Junho de 1990. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

117 FALLEIROS, Alcides; MARIANI, Sueli. A UEMT: um audacioso sonho bem-sucedido. *Revista Veredas*. Ano 1, nº 1. Centro Pedagógico de Três Lagoas. Três Lagoas/Campo Grande, 16 de março de 1973. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

118 *Relatório para o Processo de Autorização dos cursos do CPL*. Três Lagoas/Campo Grande, 16 de março de 1973. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.



distante, mas não isolado, dá o tom do argumento de proteção à identidade local “com relação com os vindos de fora”, isto é, por meio da educação, seria possível aos *do local* acompanharem as mudanças que envolviam a sociedade e adquirirem certo refinamento cultural. Cabe também destacar a aspiração *iluminista* voltada para o melhoramento do “nível cultural da região”, por meio do ensino universitário, que poderia se replicar aos outros níveis de ensino, através dos professores *formados*, na crença de se atingir e de se dar condições de melhorar os indivíduos em sociedade.

Em Dourados, o poder político local e regional se engajou no processo de consolidação do Centro Pedagógico. A região de Dourados passava por um processo de crescimento urbano e econômico intenso, desde a efetivação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, na década de 1950. As reivindicações para a instalação da Universidade e para a criação de cursos tinham como primado o desenvolvimento econômico, e os discursos identitários não traziam o estigma do atraso, ou o do bem comum a ser protegido. Em 1971, apesar de os cursos instalados inicialmente no CPD representarem pouca atratividade econômica, os vereadores do município ressaltaram o papel do Centro Pedagógico:

tem por objetivo imediato a formação de pessoal para suprir as necessidades de nossa região, que tem como um de seus maiores problemas, a exemplo das demais regiões do Estado, a falta de professores qualificados para preencherem as vagas existentes no magistério de nível médio.<sup>119</sup>

Ao lado de questões pragmáticas, a Universidade também contribuiria com a identidade de Dourados, na elevação da autoestima do local:

serve como meio de divulgação da cidade, eleva o nível cultural de seu povo, integrando-o socialmente, bem como atende também aqueles que não podem transferir para outros centros para concluir o seu Curso Superior. Deixa de ser uma exportadora de inteligência, transformando-se em produtora de instrumentos capazes de acelerar o desenvolvimento.<sup>120</sup>

Em Dourados, a maioria dos professores eram *de fora*, inclusive o primeiro Diretor. Os professores que aceitaram trabalhar no CPD geralmente foram convidados por professores do próprio Centro Pedagógico, após o início das atividades. Pela relativa proximidade com o estado de São Paulo, a pesquisa histórica em Dourados favoreceu-se, e o espírito de iniciativa

---

<sup>119</sup> *Justificativa encaminhada aos vereadores do município de Dourados-MT*, enviada ao prefeito da cidade em 1971, para votar a aprovação de auxílio financeiro ao Centro Pedagógico de Dourados. Dourados, 09 de março de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

<sup>120</sup> *Idem*.

conseguiu fazer frente ao parco estímulo institucional para a capacitação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As políticas educacionais, expressas nas diversas formalidades do poder legal, foram executadas à medida que empoderavam seus agentes para implantá-las e para administrar situações não previstas na esfera legislativa, muitas das quais se desenrolavam no cotidiano, no processo de disputa e de diferenciação dentro da Instituição.

Nas próximas seções deste capítulo<sup>121</sup>, busca-se demonstrar particularidades dos locais que abrigaram o campo histórico no sul do Mato Grosso, atual estado de Mato Grosso do Sul. Algumas informações foram colocadas para balizar o entendimento da dinâmica do processo histórico que envolve a Universidade; outras informações tiveram o fim primeiro de favorecer a curiosidade, estimulada pelos vestígios da memória, sem a preocupação de conduzir a uma finalidade previamente estabelecida.

### **2.2.1. ISPC/CPC/CEUC/CPAN**

A criação do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá foi realizada por meio do Decreto nº 402, de 13 de novembro de 1967, assinado pelo governador Pedro Pedrossian. Ele foi “autorizado a funcionar 'em caráter excepcional e precário', com os cursos de Pedagogia, Psicologia, História e Letras, através da Resolução nº 46, de 27/12/67, do Conselho Estadual de Educação”<sup>122</sup>. Em 02 de janeiro de 1970, o ISPC foi incorporado à UEMT, passando a se chamar Centro Pedagógico de Corumbá – CPC. Em 1971, houve a primeira expansão, com a criação do curso de Ciências, licenciatura curta.

Naquele contexto, Corumbá era a terceira maior cidade do estado de Mato Grosso. Sua posição geográfica era realçada para representar a sua singularidade nos projetos de ensino superior: “limita-se a Leste e Sul e Norte com outros municípios do Estado de Mato Grosso e a Oeste com a Bolívia e o Paraguai, recebendo destes países inúmeros alunos conveniados”. A localização da cidade respaldava negociações políticas para a obtenção de

---

121 A quantidade de páginas escrita nas próximas seções deste trabalho não segue um padrão homogêneo devido à dificuldade ao acesso às fontes. Com exceção dos arquivos da UFGD, muita documentação sobre a rotina administrativa dos Centros Pedagógicos de Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana foi perdida ou deixada ao sabor de cupins e traças, resultado da ausência de uma política institucional de preservação da documentação da UFMS.

122 *Parecer nº 1071/73*. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181, junho de 1973, p. 1. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

recursos dos governos estadual e federal, ao ser representada como “centro distribuidor de quase todo o Pantanal”. O município possuía vinculação com a bacia Platina e com a Estrada de Ferro Noroeste Brasil – NOB – ponto terminal, “e inicial da Ferrocarril Santa Curz de La Sierra”. Apesar do crescimento de sua população estar relativamente estagnado, o que não era mostrado pela documentação, buscou-se destacar a infraestrutura da cidade, servida de “estações difusoras de rádio, televisão e de tropodifusão da Embratel – está ligada ao sistema local – permitem rápidas e perfeitas comunicações com todo o país e estrangeiro”.<sup>123</sup>

A solenidade de fundação do ISPC ocorreu em 22 de dezembro de 1967, no salão nobre do Grupo Escolar Luiz de Albuquerque, local em que a escola de ensino superior funcionou até 1971. Na ocasião, foi escolhida a diretoria do Instituto, sendo aclamados o médico Lécio Gomes de Souza para presidente e Pe. Benjamin Pádoa para vice-presidente, e o médico Salomão Baruki para diretor.<sup>124</sup>

Em 16 de fevereiro de 1968 houve a primeira prova do concurso vestibular, concorrendo 108 alunos para quatro cursos. No dia 12 de março iniciaram-se os exames do vestibular, da segunda chamada, solicitada por grupo de alunos. No dia da prova, tiveram de improvisar: “por falta de energia elétrica, os exames foram realizados no colégio Salesiano de Santa Tereza”. Em 1 de abril de 1968, ocorreu a aula inaugural “com a presença de altas autoridades civis, militares e eclesiásticas”<sup>125</sup>. Para a formação da biblioteca, os alunos se mobilizaram, solicitando doações de livros (POZZI, 2006). A seguir, uma fotografia em que se visualiza um momento da inauguração do ISPC:

---

123 Idem, p. 10.

124 *Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá*. Corumbá, 22 de dezembro de 1967. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

125 *Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá*. Corumbá, 13 de março de 1968. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

Ilustração 6: Autoridades presentes na inauguração do ISPC.



Fonte da fotografia: Secretaria Acadêmica do CPAN/UFMS.

Devido à escassez de fontes, apenas foi possível identificar que o ISPC era uma instituição privada, mas que tinha alguns deveres de uma instituição pública, operando com muitas dificuldades para seu custeio. O professor Wilson de Mello lembra a situação financeira do ISPC:

O primeiro diretor do Instituto foi Salomão Baruki, mais tarde veio a ser meu sogro. (...) Ele falava: – o Instituto aqui foi criado até para pressionar o governo a criar uma universidade. A ideia era criar uma universidade aqui. Até porque o nível socioeconômico e de condições de pagamento era muito baixo da população. Então o pessoal não conseguia pagar a faculdade. Mesmo com mensalidades muito baixas, os alunos tinham dificuldades em pagar. Isso dificultava a permanência dos alunos no Instituto particular. Quando o governo acenou com a possibilidade de transformar o ISPC no CPC, no Centro Pedagógico de Corumbá, foi feita assembleia, foi feita reunião, teve gente a favor e contrário, até porque melhoraria o status do ISPC. O governo passaria a ficar obrigado à contratação de professor, de

recurso financeiro para material, para técnica, aquela coisa toda. Diminuiria muito o custo para a educação do ISPC (Entrevista Wilson de Mello, 2013).

A criação dos cursos não poderia deixar de estar relacionada às aspirações da comunidade, em dois sentidos: interesse dos alunos e interesse e disponibilidade do corpo docente, conforme o relato do professor Valmir Corrêa:

Na verdade, os cursos foram criados conforme o interesse das pessoas que queriam entrar na Universidade. (...) Os alunos que queriam entrar, falaram – oh, se tiver o curso de História eu entro; o meu sonho é Psicologia; não, Pedagogia. Tanto é que os alunos de Pedagogia, tratavam os outros alunos como subalternos. Você precisa ver que coisa mais engraçada cara! Mais era Pedagogia. (...) Eu na verdade acho que o curso [de História] só foi criado por causa da Edy [Assis Barros Amaral] (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

A documentação corrobora as informações de Wilson de Mello sobre a estratégia do grupo local para criar uma escola de ensino superior particular para, em seguida, viabilizar sua estadualização. Logo no primeiro ano de funcionamento, a condição jurídica e administrativa do ISPC era incerta e agravada por problemas financeiros:

o Conselho Superior resolve por unanimidade entregar o Instituto Superior de Pedagogia ao [Sr] Secretário de Educação, dada a impossibilidade de prosseguimento de suas atividades por falta de verba. Foram enviados vários radiogramas ao Secretário de Educação e ao Exmo. Sr. Governador do Estado, comunicando a atitude do Conselho Diretor.<sup>126</sup>

Durante o funcionamento do ISPC, a prefeitura de Corumbá foi uma parceira fundamental. Um prédio do município e funcionários foram cedidos ao ISPC, uma vez que o valor cobrado das mensalidades era insuficiente para o custeio (Entrevista Wilson de Mello, 2013). Em 1970 começou a transição administrativa do ISPC para Centro Pedagógico da UEMT. A transição completa seria finalizada apenas quando os alunos matriculados no Instituto Pedagógico tivessem concluído seu curso, obedecendo às antigas normas. O prédio do CPC localizava-se próximo ao rio Paraguai. A seguir, no centro da fotografia, está o CPC:

---

<sup>126</sup> Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Corumbá, 30 de maio de 1968. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

Ilustração 7: Imagem aérea de Corumbá e do CPC.



Com a transformação do ISPC em CPC, muitos problemas administrativos e jurídicos foram resolvidos, “tudo bem de acordo com as determinações da reforma universitária”. Com relação ao currículo dos cursos, após matriculado, o aluno cursaria dois semestres do “Ciclo Básico comum do curso” e, a partir do terceiro semestre, cursaria as disciplinas específicas. O Ciclo Básico adveio com a Reforma Universitária, com o objetivo de integrar os cursos e gerar economia aos cofres públicos, sob o epíteto racionalista: “vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”<sup>127</sup>.

No ISPC, a existência de um Ciclo Básico Obrigatório foi justificada com os seguintes argumentos: “a) – recuperação de insuficiência na formação dos alunos; b) – orientação para melhor escolha do curso; e, c) – realização de estudos básicos para os ciclos ulteriores”. Os departamentos foram estruturados de acordo com a legislação vigente e, em

---

127 Decreto-lei nº 53, Art. 1º, de 18 de novembro de 1966.

1972, eram eles: Educação; Letras; Ciências Sociais; Psicologia; Ciências Naturais; Matemática<sup>128</sup>.

Devido à escassez de professores com nível superior em Corumbá, foi organizada uma espécie de “primeiro ano básico” para os cursos do ISPC. Algumas disciplinas parecem ter sido criadas para aproveitar a disponibilidade do pessoal interessado em dar partida às atividades do Instituto, na expectativa de que, em seguida, fossem contratados professores para lecionar disciplinas específicas dos cursos. Tanto é que a documentação destaca que os cursos “estão sendo coordenados por Professôres diplomados na especialidade”<sup>129</sup>, ou seja, admitiam professores fora da área de formação. Os professores do “primeiro ano básico”, para o ano de 1969, com suas respectivas disciplinas, foram os seguintes: Ubirajara Sebastião de Castro, Teoria da Ciência; Lécio Gomes de Souza<sup>130</sup>, História das Invenções; Cácio da Costa Marques, História das Instituições; Edimir Moreira Rodrigues, Introdução às Ciências Sociais; Salomão Baruki, Introdução às Ciências Biológicas; Leonides Justiniano, Introdução aos Estudos Superiores da Língua Pátria.

Da lista de disciplinas mencionadas, chama mais a atenção um nome: História das Invenções<sup>131</sup>. A criação dessas e de outras disciplinas reflete o modo improvisado como os cursos do ISPC foram implantados; no caso da área de História, abriu-se vagas para indivíduos que não possuíam graduação em História. Exemplo disso foi a atuação do médico Lécio Gomes de Souza<sup>132</sup>, reconhecido estudioso da história do Pantanal, cujo tema foi motivo de pesquisas e publicações de textos e livros (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O curso de História do ISPC iniciou suas atividades oferecendo 30 vagas no vestibular, mas só foram preenchidas cerca de metade das vagas. No primeiro ano, a professora Edy Assis Barros Amaral, por ser a primeira professora do curso, formada em História, assumiu a coordenação do curso. A documentação sobre o curso de História durante a fase do ISPC pode ter sido perdida. Sabe-se que, em 1969, o curso de História contava com

---

128 Baruki, Salomão. Nossa estrutura. *Dimensão*. Ano II, nº 2. Corumbá, novembro de 1972, p. 7.

129 Secretaria de Educação e Cultura; Delegacias Regionais de Educação e Cultura. Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, 1969. APMT.

130 Formado em Medicina pela Universidade do Rio de Janeiro em 1932. General Médico do Exército Brasileiro (Reserva). *Parecer nº 1071/73*. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73, p. 25. Junho de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

131 Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. Delegacias Regionais de Educação e Cultura. Documento. Corpo docente do ISPC, 1968. APMT.

132 O “doutor” Lécio lecionou no ISPC a disciplina História das Invenções, para o currículo básico dos cursos; foi membro da Academia Mato-grossense de Letras e publicou artigos na revista *Dimensão*. Já no ano de 1971, o professor Lécio assumiu a disciplina de Literatura Brasileira. Diários de classe do curso de História, 1971. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

quatro professores. Na sequência, seus nomes e respectivas disciplinas: Sérgio Ladário K. de Souza, História da Antiguidade; Paulo Dorsa, Geografia Humana; Josias Ribas dos Santos, Sociologia; Edy Assis Barros do Amaral, Antropologia Cultural. Apenas a professora Edy Amaral era formada em História.<sup>133</sup>

O currículo do curso de História foi construído ao longo dos anos, conforme a chegada de mais professores no ISPC/CPC, buscando-se seguir os preceitos legais. Na ocasião do reconhecimento do curso, a grade curricular estava configurada na seguinte forma:

Tabela 3: Grade Curricular do curso de História do CPC para o reconhecimento em 1973

<b>DISCIPLINAS DO CICLO BÁSICO</b>	<b>CURRÍCULO COMPLEMENTAR</b>
Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa I, II	História das Idéias Políticas e Sociais I e II
Filosofia I, II	História Econômica Geral e do Brasil I, II
Sociologia I, II	Antropologia Cultural I, II
Introdução à Psicologia I, II	<b>CURRÍCULO COMPLEMENTAR (ELETIVO)</b>
Estudos dos Problemas Brasileiros I, II	Literatura Brasileira I, II
Práticas Desportivas I, II	Geografia Física I, II, III
<b>DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL; CURRÍCULO MÍNIMO</b>	Geografia Humana I, II
Introdução ao Estudo da História I, II	<b>CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</b>
História Antiga I, II, III	Psicologia Educacional I, II
História Medieval I, II, III	Didática I, II
História Moderna I, II, III	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I, II
História Contemporânea I, II, III	Prática de Ensino de História I e II (Estágio Supervisionado)
História do Brasil I, II, III, IV	
História das Américas I, II	

Fonte: Ofício nº 256/73. Do Reitor da UEMT ao Presidente do Egrégio Conselho Federal de Educação. Campo Grande, 25 de junho de 1973. Depósito [arquivo] da Secretaria do CPAN/UFMS.

Em 1971, o ministro da Educação, Jarbas Passarinho, proferiu palestra, no dia 10 de março, para simbolizar o início do ano letivo do CPC com o tema “a política educacional na fronteira”. Também participaram do evento autoridades políticas, militares e religiosas.<sup>134</sup> No

<sup>133</sup> Secretaria de Educação e Cultura; Delegacias Regionais de Educação e Cultura. Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, 1969. Arquivo Público de Mato Grosso.

<sup>134</sup> Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Corumbá, 10 de março de 1971. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.



mesmo ano, é mencionado o ingresso da professora Elza Nadai no corpo docente, no dia 5 de abril. O currículo de Nadai, presente na documentação de reconhecimento dos cursos do CPC, mencionava que ela lecionava as disciplinas “História Antiga e História do Brasil”<sup>135</sup>. A presença do nome da professora Elza Nadai<sup>136</sup> na documentação de reconhecimento dos cursos do CPC sugere que seu currículo fora “emprestado”<sup>137</sup> para a legalização do curso de História, pois, segundo Valmir Corrêa (Entrevista, 2013), Nadai lecionou no CPC apenas em 1971. A forma de trabalho da professora Nadai foi bem acolhida pelos alunos do ISPC/CPC, prova disso é que ela foi a *patronesse* da primeira turma do curso de História<sup>138</sup>.

Provavelmente, Elza Nadai ainda transitava pelo CPC, no início de 1972, posto que a documentação cita uma atividade iniciada em 17 de janeiro de 1972: “iniciou-se o Curso de Implicações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692 – na metodologia de Estudos Sociais para o Ensino de 1º grau à cargo da Professora Elza Nadai, com 40 inscritos”<sup>139</sup>. No mesmo ano, a professora Nadai ingressou na USP como professora de Prática de Ensino de História (Entrevista Joana Neves, 2014). Segundo o professor Valmir Corrêa, no período em que Elza Nadai lecionou no CPC, as aulas ocorriam em módulos, concentrando as atividades em alguns dias consecutivos, pois a professora mantinha compromissos em São Paulo. A passagem de avião de Corumbá a São Paulo era custeada pelo CPC, além das despesas com hotel e pró-labore (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

---

135 Parecer nº 1071/73. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73, p. 17, junho de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

136 Segundo Joana Neves, “Elza Nadai e eu fomos contemporâneas no Curso de História da USP e no trabalho do Vocacional; ela trabalhou no [Ginásio Vocacional] Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, e foi Coordenadora da Área de Estudos Sociais. Quando a experiência se extinguiu ela se tornou professora de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP e, no exercício dessa função, tornou-se uma das principais divulgadoras da filosofia e metodologia do Sistema de Ensino Vocacional.” (NEVES, 2010, p. 33 [nota 17]). A passagem de Elza Nadai pelo CPC não foi mencionado na tese de doutorado de Joana Neves.

137 Durante a década de 1970, verifica-se a prática de “emprestar currículo” de professores, normalmente entre as unidades da UEMT, para os casos das disciplinas cujos docentes não tiveram seu currículo aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Essa era uma estratégia para driblar as pressões do CFE, entidade que reconhecia os cursos superiores no Brasil. Alguns professores que não receberam a aprovação do currículo pelo CFE foram realocados e outros deixaram a UEMT. Contudo, existiram situações de professores que tiveram esse tipo de constrangimento, mas que solucionaram o problema ao reorganizar a documentação exigida pelo CFE. Basicamente, exigia-se do professor o diploma de formação em nível superior na mesma área da disciplina que se lecionava. Ou seja, para lecionar disciplinas de História, exigia-se a graduação em História.

138 Convite de formatura da primeira turma de História do Centro Pedagógico de Corumbá, abril de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

139 Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Corumbá, 17 de janeiro de 1972. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS. No dia 25 de setembro de 1972, iniciou-se em Corumbá o Projeto Bola de Neve, sob coordenação do prof. José Carlos Abrão, do curso de Pedagogia. O projeto contou com a colaboração da Prefeitura Municipal e da Delegacia de Ensino.

A presença do professor Valmir Corrêa em Corumbá está ligada ao vínculo existente entre Elza Nadai e Maurício Tragtenberg:

A Elza dava aula de Prática de Ensino de História, lá em Corumbá, no Centro Pedagógico de Corumbá. Viajava uma vez por mês, às vezes duas vezes por mês. Tinha ela e tinha outra professora da área de Psicologia que eu não me lembro o nome. Lembro da Elza. E a Elza lá em São Paulo conhecia um professor, que tinha sido meu professor, que era, também me orientava muito, chamado Maurício Tragtenberg. Uma figura extremamente importante e generosa, e que influenciou toda uma geração de professores e pensadores. E ele, e ela entrando em contato com ele, em Corumbá havia uma dificuldade muito grande de professores (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

A admissão de Valmir Corrêa na UEMT é um exemplo da rede de conexões que havia entre os professores que deram partida ao campo histórico acadêmico no sul do Mato Grosso. No caso de Valmir, seu deslocamento, motivado por problemas onde ele residia, foi possibilitado por meio de relações profissionais que Maurício Tragtenberg mantinha com Elza Nadai, e pelo acolhimento dispensado por uma grande liderança da UEMT:

o Maurício me telefonou se eu não queria sair de São Paulo. A situação estava muito difícil, largar inclusive as aulas que eu tinha no Plínio Barreto e vir para Corumbá. Eu vim para Corumbá na semana santa de [19]71. Conversei com o diretor da época, (...) Salomão Baruki, e contei a minha vida. Eu não quis esconder nada e ele falou que não havia problema nenhum. Apesar de ele ser colocado como um cara de direita, contei para ele e: – não, não, para mim não interessa isso, você vindo tudo bem. Voltei para São Paulo. Pedi exoneração no Plínio Barreto e vim para cá (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Para Valmir Corrêa, o espírito de iniciativa de Salomão Baruki foi de fundamental importância para sua acolhida no CPC:

Então eu fui de ônibus, eu não sabia, não conhecia e fui de ônibus e cheguei (...) umas 7 horas da noite. Fui para um hotel e uma pessoa do hotel telefonou para o diretor (...). Ele foi lá, nós conversamos, e ele, acertamos. Ele falou o seguinte: – então você volta amanhã de avião, acerta isso. Eu era professor de História de 2º grau em São Paulo e voltei para São Paulo e me despedi dos colegas do colégio de São Paulo e imediatamente voltei (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

A fase de implantação dos cursos e a tomada de decisões para as contratações, embasada na confiança e nas relações pessoais, facilitaram a entrada de professores nos

primeiros anos do ISCP/CPC. Viajar durante a “semana santa” de 1971 foi o meio encontrado por Valmir Corrêa para não arriscar suas aulas em São Paulo e para buscar uma outra oportunidade profissional. Devido às regras estarem ainda frouxas na Universidade, Salomão Baruki concedeu-lhe uma passagem de avião, de Corumbá a São Paulo, paga pela Instituição.

O deslocamento de Valmir Corrêa para Corumbá ocorreu no contexto de repressão do governo militar ao movimento estudantil, que teve, no Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o símbolo do recrudescimento do uso da força pelo Estado e permitiu condições para a segunda onda de expurgo de professores das universidades que tiveram relações com movimentos contestatórios.

Apesar de a extrema-direita ter se esforçado na “operação limpeza”, o marxismo expandiu-se exponencialmente nas universidades entre as décadas de 1970 de 1980. Nesse contexto, muitos jovens professores, com experiência na militância estudantil, adentraram às universidades levando consigo o pensamento marxista, que podia ser ministrado desde que permanecesse no campo das ideias e não fosse utilizado para proselitismo político (MOTTA, 2014).

Em Corumbá, Salomão Baruki aliou a necessidade pragmática, a de contratar professores de História graduados na área, com os traços tradicionais da cultura política brasileira, que ressaltam tendências personalistas para a tomada de decisões e o uso de mecanismos de conciliação e acomodação como estratégia para evitar conflitos agudos.<sup>140</sup>

A trajetória profissional de Valmir Corrêa, embora em alguns momentos soe paradoxal, ao longo dos anos mostrou-se coerente. De um lado, Valmir Corrêa se alinhou a pessoas que se reconheciam como marxistas; de outro, Valmir se aproximou de pessoas e lugares consideradas de “direita”: Salomão Baruki, Institutos Históricos e Geográficos de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul; Academia Sul-Mato-Grossense de Letras.

Durante a graduação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Valmir Corrêa se envolveu com o movimento estudantil, foi obrigado a responder a Inquérito Policial Militar e detido pela polícia. Além desse problema político, Valmir se indispôs com uma professora de estágio, cujo nome não foi mencionado:

Eu me formei em [19]70. E em 69 eu participava do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia da PUC, e houve uma invasão militar lá. E todo pessoal da diretoria teve problemas políticos. Foi aberto Inquérito Policial

---

140 Personalismo, acomodação e conciliação são os elementos apontados por Motta (2014) para explicar a tradição da cultura política brasileira.

Militar, e em função disso fui preso em 69 [e] fui solto. Cada prisão demorou um dia. Depois em 70 eu fui preso novamente. Então estava com esse problema do IPM, e tinha problemas internos de relacionamento na Universidade, principalmente com uma professora. Eu fui no final de 70 convidado para dar aula na PUC, e a seleção, o último dia de seleção, não me lembro exatamente a data, mas só para efeito de discussão, foi começo de fevereiro de 71. E no final do ano, essa professora que havia um problema político comigo, eu tirei oito em Prática de Ensino, e zero na oral. Então fiquei com a média quatro, peguei segunda época, no último ano, e ela marcou o exame um dia depois do último prazo de eu ser contratado. Então eu não pude ser contratado em função disso na PUC (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O convite para Valmir lecionar na PUC, na condição de quase-formado, indica que ele se destacou em seus estudos. Valmir mencionou seu primeiro contato com a pesquisa, que, ainda na graduação, rendeu a possibilidade de publicação em oportunidades futuras:

Eu gostava muito de ler, e fazia trabalhos de pesquisa, coisas voltadas para a graduação mesmo. Eu gostava muito da área de História do Brasil e fiz alguns trabalhos. Desses dois trabalhos, depois eu já aqui mexi neles e publiquei. Um trabalho era, não me lembro, o traço político ou o perfil político em *Vilas dos Confins* em Mário Palmério, sobre o coronelismo. Esse trabalho foi feito na graduação e mais tarde eu refiz, e reescrevi, é óbvio, e pesquisei mais e saiu publicado. E escrevi um trabalho para o Maurício chamado *O engenho central*, que depois também eu transformei em um artigo que saiu publicado, aquela pré indústria, pré usina, aquele intervalo do engenho central. Para isso eu comecei a pesquisar muito, muita leitura (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

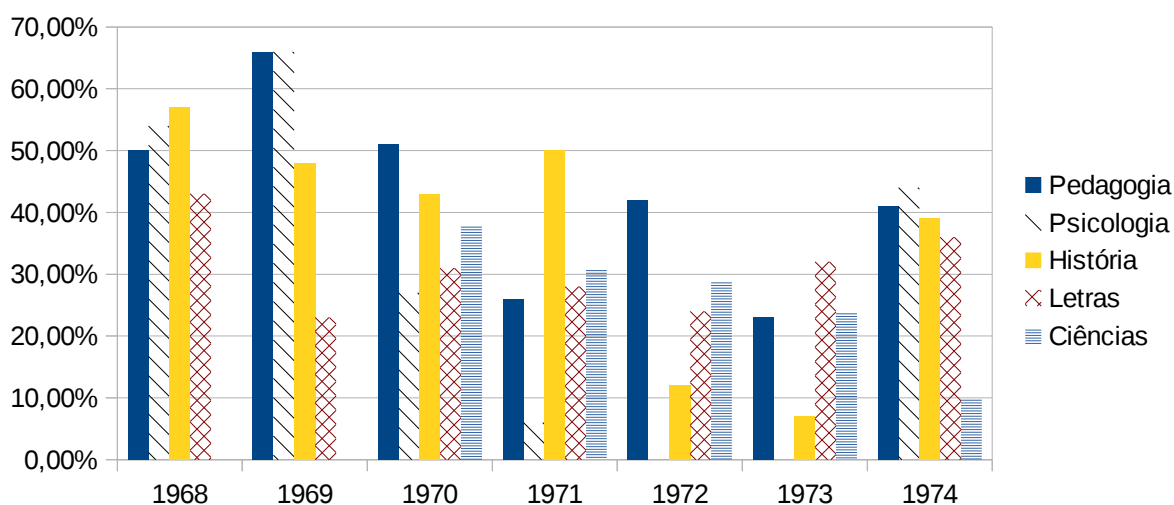
Com essas informações, é possível pensar que Valmir Corrêa teve dois “padrinhos” que o favoreceram para que ele se estabelecesse no campo histórico; um da historiografia e outro, da Instituição: Maurício Tragtenberg e Salomão Baruki. Além de “aconselhar” Valmir a se mudar para Corumbá, Maurício incumbiu-lhe uma tarefa de historiador, estimulando-o à prática de frequentar arquivos, a qual é resumida por sua esposa, professora Lúcia Salsa Corrêa:

E a gente não tinha essa fundamentação teórica, igual as outras que escolheram uma linha, nada disso. Eu acho quem induziu muito a tua pesquisa foi o Maurício Tragtenberg, que ele falou: – Valmir, já que você vai para lá, vasculha os jornais de lá, e faça uma história da imprensa local. Foi uma ideia do Maurício, e o Valmir foi, bem comportadinho, foi lá vasculhar jornais e aí ele começou a se interessar (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

A primeira turma de alunos do CPC concluiu o curso em 1971, com a seguinte quantia de alunos: 11 de História; 08 de Pedagogia; 09 de Letras; e 13 de Psicologia<sup>141</sup>. Em 1972, foram aprovados no concurso vestibular 88 candidatos, sendo 20 para Psicologia, 12 para Letras, 13 para História, 25 para Ciências e 18 para Pedagogia. No mesmo ano, o CPC participou das comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil. Para o início dos festejos, o CPC realizou a “Abertura da Olimpíada da Independência”, em 21 de abril de 1972<sup>142</sup>.

O curso de História do ISPC/CPC foi o menos procurado entre 1968 a 1974. Nesse período, as matrículas desse curso representam o total de 14,7%. O curso mais procurado foi o de Pedagogia, com 27,2%, seguido do de Ciências 23,4% – que se iniciou em 1970 –, do de Letras com 18% e do de Psicologia com 16,8% (POZZI, 2006). O curso com menor evasão foi Pedagogia, seguido do curso de História. A seguir um gráfico com a porcentagem de alunos concluintes, nos seus respectivos cursos, das turmas de 1968 a 1974<sup>143</sup>:

Ilustração 8: Porcentagem dos egressos dos cursos do ISPC/CPC (1968-1974)



Segundo a professora Lúcia Corrêa, as duas primeiras turmas de História não eram compostas por professores leigos em busca de formação. A presença mais destacável era de

141 Convite de formatura da primeira turma de História do Centro Pedagógico de Corumbá, abril de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

142 Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Corumbá, 21 de abril de 1972. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS. Os dados acima divergem dos apresentados por Alfio Pozzi (2006), cujo cálculo aquele autor fez com as matrículas.

143 Não há informações sobre a conclusão dos alunos do curso de Psicologia das turmas de 1972 e 1973.

funcionários públicos, do Banco do Brasil e da Marinha, que se beneficiariam da ascensão salarial proporcionada pelo diploma de curso superior, fato esse que se constitui em uma particularidade dos Centros Pedagógicos. O professor Valmir Corrêa resumiu a clientela do curso de História nos primeiros anos: “tinham médicos, dentistas, comerciários. Poucos professores. Militares” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Nos primeiros anos, a carência de professores era latente no ISPC/CPC, o que teria levado o diretor Salomão Baruki a procurar a USP e a PUC para recrutar docentes (Entrevista Gilberto Alves, 2015). A documentação sobre o curso de História aponta que lecionaram para a primeira turma do curso apenas três professores formados em História: Edy Assis de Barros Amaral<sup>144</sup>, Valmir Corrêa e Elza Nadai.

Após a chegada do professor Valmir Corrêa em Corumbá, passaram a integrar o corpo docente as professoras de História, Vilma Marques Teixeira Pinto e Haydée de Castro Pimentel. As professoras Haidée Pimentel e Vilma Pinto formaram-se em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”, São Paulo. As duas começaram a trabalhar no CPC em 1972 e realizaram o curso de Especialização em História do Brasil na mesma instituição de formação, embora não fossem da mesma turma.

Em Corumbá, durante a *Semana de Planejamento do 2º semestre de 1973*, houve uma manifestação de desagrado por parte dos professores. O primeiro a se manifestar foi o professor Valmir Corrêa ao expor que “não via sentido no fato de os professores se reunirem para preencherem relatórios, planos de ensino, etc.”. Nessa ocasião, diversos professores demonstravam desconfortos relacionados aos trabalhos da rotina burocrática emanada da Reitoria, destacando-se manifestações de professores do Departamento de Educação, dentre os quais estavam Gilberto Luiz Alves e Flávio J. Batalha. Por fim, os professores, reunidos, registraram que não viam sentido nos planos de ensino e relatórios que serviam “para nada” e eram elaborados “apenas para constar”. Os docentes cobraram da UEMT um “serviço de assistência pedagógica ou de coordenação de cursos” que proporcionasse “orientação didática” para mudar o quadro simbólico dos trabalhos: “então essa rotina burocrática, a que estamos fazendo referência de certa forma, passa ter sentido”<sup>145</sup>.

---

144 Graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Santa Úrsula” da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde colou grau em fevereiro de 1967. Edy também atuou como diretora do Centro Educacional de Corumbá, de 1971 a 1974. *Parecer nº 1071/73*. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73. Arquivo [depósito] do CPAN/UFMS.

145 Relatório da *Semana do Planejamento do 2º Semestre de 1973*. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS. [O documento foi encontrado com páginas roídas por insetos, e possivelmente não oferece condições de conservação].

Em junho de 1973, o CPC começou a ministrar cursos de licenciatura curta parcelada em Rondonópolis e em Ponta Porã – lugares lembrados pelos contemporâneos como *campus* avançados. Em 5 de julho de 1973, os cursos do CPC – História, Pedagogia, Letras, Ciências (1º grau) e Psicologia – foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.<sup>146</sup>

Junto com o reconhecimento dos cursos, ocorreu a “oficialização do Centro Pedagógico de Corumbá”<sup>147</sup>, ou seja, concluiu-se a mudança de Instituto para Centro Pedagógico. No terceiro número da revista *Dimensão* já se apresentavam as intenções de expansão do CPC, voltadas às necessidades econômicas da região. Essa política da Universidade, atenta às “necessidades da sociedade”, foi escriturada pela Reforma Universitária, por meio da qual entendeu-se que a universidade “deixou de ser voltada para si mesma, devendo fazer parte da comunidade e transformar-se em grande campo experimental”<sup>148</sup>.

Para o concurso vestibular de 1974, na primeira chamada, os cursos de licenciatura do CPC tiveram o seguinte número de inscritos: História 15, Letras 14, Psicologia 16, Ciência 34 e Pedagogia 35. Os cursos de licenciatura da área de Humanas eram os menos concorridos, sendo necessário um segundo edital de vestibular para o preenchimento do mínimo de vagas.

Em 1975 houve a segunda expansão do oferecimento dos cursos pelo CPC. Foram implantados os cursos de Ciências Contábeis, Administração e as licenciaturas para a formação de professores do 1º grau. Com essa reestruturação, o curso de História deixou de ser oferecido no vestibular e se tornou uma modalidade de complementação, oferecido aos concluintes do curso de Estudos Sociais. Desse modo, Estudos Sociais configurou-se como um curso propedêutico à habilitação plena de História. Essa licenciatura curta foi desativada com a criação do curso de Geografia, implantado em 1986<sup>149</sup>.

Os professores Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa se afastaram do CPC em 1974 para a pós-graduação e retornaram no início de 1975 (Entrevista Valmir Corrêa, 2013). Em setembro de 1975, o professor Valmir Batista Corrêa foi o mais votado na lista tríplice para a chefia do Departamento de Estudos Sociais. Em 1976, os professores que compunham o quadro docente eram: Valmir Batista Corrêa, Edy Assis de Barros Amaral, Vilma Marques Teixeira Pinto, João Lopes da Silva, Emanuel Ubirajara da Rocha Porfirio, Lúcia Salsa Corrêa, Eunice Ajala

---

146 BARUKI, Salomão. Reflexões. *Dimensão*. Ano III, nº 3. Corumbá, novembro de 1973, p. 7.

147 Editorial. *Dimensão*. Ano III, nº 3. Corumbá, novembro de 1973, p. 4.

148 MAEDER, Algacyr Munhoz. A Reforma Universitária. Conferência pronunciada no CPC a 18 de maio de 1973. *Dimensão*. Ano III, nº 3. Corumbá, novembro de 1973, p. 11.

149 Boletim de serviço da UFMS, nº 5027. Campo Grande, 12 de abril de 2011.

Rocha, com a previsão para se contratar mais três professores<sup>150</sup>. Das informações de 1976 a 1978, constam três professores com contrato de 40 horas, dentre eles Valmir e Lúcia.

A cidade mais antiga do sul do Mato Grosso foi o primeiro local que viu florescer a pesquisa histórica acadêmica. No CPC, a história foi cultivada por indivíduos que desenvolveram atividades para o alargamento dos espaços da história e da memória, a partir do campo político interno da Instituição e de sua ligação com a sociedade.

Durante a existência da UEMT, o Centro Pedagógico de Corumbá foi também o mais influente na política administrativa da Universidade. A sede da UEMT, em Campo Grande, praticamente soberana em termos de política institucional, teve que negociar com o CPC para garantir sua hegemonia.<sup>151</sup>

Nesse sentido, Corumbá dispunha de condições privilegiadas para pensar e desenvolver projetos políticos educacionais. No caso dos professores de História, no ano de 1979, havia 2 com contrato de 40 horas semanais – Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa. Em 1977, o professor Emanuel Ubirajara Rocha Porfírio, da área de Filosofia, teve seu contrato reajustado para 40 horas. Em 1979, as professoras Maria Esther Battesti de Oliveira e Vera Lúcia Santos Abrão, ambas da área de Geografia e mestrandas, também tiveram suas cargas horárias elevadas para 40 horas. Outros professores não tiveram elevado seu contrato de trabalho por desempenharem atividades fora da Universidade. Mas a distribuição da carga horária dos contratos não era unânime entre os professores de outros cursos.

Outro destaque do Centro Pedagógico de Corumbá é sua revista, criada em 1971, denominada *Dimensão*. A Revista diferenciava-se das outras dos Centros Pedagógicos, pois apresentava um projeto de universidade e uma certa regularidade na publicação. A revista *Dimensão* serviu para divulgar trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos professores e expressava a concepção do papel da universidade para Corumbá e o protagonismo do CPC perante os demais Centros Pedagógicos da UEMT em termos de desenvolvimento de pesquisas. Valmir Corrêa foi um dos articuladores da revista *Dimensão*, na qual destaca-se a atuação dinâmica de Gilberto Luiz Alves nos trabalhos de organização. A revista foi viabilizada pelos professores do CPC, com o apoio da direção do Centro Pedagógico.

---

150 Ata nº 37 do Curso de História do CPC. Corumbá, 20 de fevereiro de 1979. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

151 Cf. Ata nº 43 do Conselho Diretor do ISPC. Corumbá, 10 de dezembro de 1969. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.



### **2.2.2. ICHLT/CPL/CEUL/CPTL**

O Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas foi criado em 29 de novembro de 1968, por meio da Lei nº 2.881. As atividades de ensino começaram em 16 de março de 1970. O projeto da escola de ensino superior tornou-se viável após sua incorporação do Instituto à UEMT, por meio da Lei Estadual nº 2.972, de 2 de janeiro de 1970, “que dispôs sobre a reestruturação e as Diretrizes do Ensino Superior do Estado de Mato Grosso”,<sup>152</sup> sob a denominação de Centro Pedagógico de Três Lagoas.

É importante frisar que a autorização de funcionamento, obtida no início do ano de 1970, resultou de esforços de negociações realizadas em anos anteriores. Nesse sentido, as fontes destacam o papel desempenhado por Pe. Jair Gonçalves em Três Lagoas para viabilizar administrativamente o funcionamento do CPL, inclusive utilizando-se da infraestrutura de uma escola da Igreja Católica, a Escola Paroquial Bom Jesus, no período noturno, durante dois anos. Em 1971, a sede própria do CPL foi concluída.

Em 30 de janeiro de 1970 foi lavrada a primeira ata de reunião do Centro Pedagógico na Sociedade de Assistência e Educação Domingos Fávio<sup>153</sup>. No momento da inauguração do prédio do CPL, ocorrida em 1971, a Instituição recebeu uma placa de comemoração com o nome Instituto Superior de Pedagogia, localizada próxima à entrada principal da Unidade I do atual CPTL/UFMS:

---

<sup>152</sup> Parecer nº 02/70. Biblioteca do CEE-MT. Cuiabá, 29 de janeiro de 1970.

<sup>153</sup> Ata de instalação do C.P.L. Três Lagoas, janeiro de 1970. *20 anos do CEUL/UFMS*. Três Lagoas, setembro de 1990. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

Ilustração 9: Imagem da placa de inauguração do CPL.



Ilustração 10: Vista aérea do CPL.



Ilustração 11: Vista da entrada do CPL.



De acordo com a revista Leonides Justiniano (1978), as ações para a criação da escola de ensino superior em Três Lagoas foram vinculadas aos interesses do governador de Mato Grosso, Pedro Pedrossian, que acionou seus partidários locais. Segundo o professor Alcides Falleiros<sup>154</sup>, Pe. Jair Gonçalves, primeiro diretor do CPL, foi escolhido por políticos locais para viabilizar o funcionamento da escola de ensino superior, inclusive para arregimentar os primeiros professores.

No contexto do final da década de 1960, o interesse do governo estadual em investir na educação do leste do Estado pode ter sido uma estratégia para atrair a atenção da sociedade três-lagoense. Para esse projeto, na esfera política, os principais aliados do governador de Mato Grosso foram o Secretário de Justiça do Estado e o Prefeito de Três Lagoas, conforme se visualiza na revista *Brasil Universitário*:

O interessante é que no caso de Três Lagoas o esforço local teve a provocação a comunicação feita pelo então secretário da justiça do Estado, bacharel Francisco Leal de Queiróz<sup>155</sup>, ao prefeito municipal João Dantas Filgueiras,

154 Alcides José Falleiros pertenceu ao quadro docente do curso de Pedagogia do CPL, e é esposo de Maria Aparecida Falleiros, ex-professora do curso de História da mesma instituição.

155 Antes de ser nomeado Secretário do Interior e Justiça em 1966 por Pedrossian, Queiróz havia sido eleito prefeito de Três Lagoas e deputado estadual de Mato Grosso. Sua formação acadêmica era em Direito.

sobre o interesse do governador em ver uma escola superior em Três Lagoas. Com efeito, depressa se fizeram as providências, cabendo à prefeitura a concessão do terreno no qual se ergueria o prédio sede do Instituto Superior de Pedagogia, como veio a chamar-se inicialmente. Com a posse do terreno e criação do Instituto, inicia-se o processo de divulgação nas comunas próximas até que o conhecimento do Decreto Estadual 1072/70, de 31 de janeiro de 70, institui e transforma as unidades de pesquisa e ensino superior do Estado em Centros e as integra em Universidade, complementando a simples criação e reestruturação que lhes houvera dado a Lei nº 2972/70, de 02 de janeiro daquele ano (JUSTINIANO, 1978, p. 28).

Um dos componentes que dava vida aos projetos educacionais eram os acordos políticos, associados à viabilidade administrativa. Neste último quesito, era necessária a concessão do terreno onde seria construído o prédio da Instituição. Em Três Lagoas, a Prefeitura Municipal desapropriou um terreno “a justo título” e doou para o governo do Estado de Mato Grosso em 24 de agosto de 1970. Como condição para a doação estava a exigência de que fosse “construído um Centro Pedagógico, não podendo o Governo do estado de Mato Grosso permutar ou vender o imóvel ora doado”.<sup>156</sup>

Alcides Falleiros, ex-professor do Departamento de Educação, relatou parte dos bastidores do projeto de construção do prédio do CPL:

O secretário da justiça era o Queiróz. O governador Pedro Pedrossian tinha incondicional confiança no Queirózinho. Quando foi num fim de exercício financeiro, o pessoal percebeu que ainda havia algumas verbas que poderiam ser aplicadas em proveito da população. Então [o Governador] chamou o Queirózinho e falou assim: – Queiróz, nós precisamos gastar algum dinheiro que está sobrando (...), em caráter de urgência urgentíssima, porque nós temos que licitar as obras com o que nós vamos gastar esse dinheiro, e nós temos um pouquíssimo tempo para fazer isso aí. E aí o Queirózinho perguntou para o governador: – quanto que é esse pouquíssimo tempo? – Uma semana. – Uma semana não tem projeto para gastar isso aí em dinheiro. – É problema seu, vai se virar. Existia um escritório de arquitetura, de um arquiteto chamado dr. [Adir] Moura Ferreira, em Lins, onde o [inaudível] morava antes de se mudar a Três Lagoas. Ele foi lá no escritório do dr. [Adir] e disse assim: – olha, eu preciso de três projetos, para três obras públicas, para gastar esse dinheiro aqui que pode ser aproveitado em proveito das obras públicas. O [Adir] falou assim: – você tá louco! quando é que você imaginou [que existe] para justificar três projetos desse

<sup>156</sup> *Escritura pública de doação que faz, de um lado, como outorgante doadora, a Prefeitura Municipal de Três Lagoas, e de outro lado, como outorgado donatário o Estado de Mato Grosso.* Tabelionato Sejópoles. Cartório do 2º Ofício. Três Lagoas. Livro nº 54, FLS. 59/61vº. Três Lagoas, 24 de agosto de 1970. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

tamanho aí em uma semana!? – Você me deixe conversar com os seus funcionários. E aí o Queirózinho foi lá e disse para o pessoal: – quanto é que vocês ganham por mês? E todo mundo disse o quanto que ganhava por mês e o Queirózinho disse assim: – Eu dobro! Eu dobro esse mês, só que em uma semana vocês têm que entregar três projetos em mãos. O pessoal estava lá num regime assim de mutirão e entregou para o Queirózinho o projeto deste Centro Universitário, do Centro Universitário de Dourados e o [Fórum] de Três Lagoas (Palestra Alcides Falleiros, 1992).

O professor Alcides Falleiros ressaltou a dinâmica de personagens que participaram da elaboração dos projetos de obras para Três Lagoas e Dourados, onde surgiria a Universidade. Conforme o relato citado, o papel dos agentes destacados contrasta com a burocratização do Estado, a qual os compele a agir de acordo com procedimentos previstos por vias formais/legais. No caso dessas obras, a forma utilizada assemelha-se à do clientelismo personalista, um meio de fazer frente a lentidão da máquina do Estado com relação à contratação de serviços para a execução de projetos de obras públicas.

A criação do CPL é explicada pelo professor Alcides Falleiros como fruto da capacidade de “visão da realidade” dos protagonistas locais, num momento favorável à expansão do ensino superior no Brasil, estimulado, sobretudo, pela expansão da rede escolar, que havia sido impulsionada na década de 1960 pela LDB:

Foi enxergando esta realidade [da carência de professores licenciados por instituições de ensino superior], e associando esta visão da realidade, com o espírito de aumento das faculdades de formação de professores, é que um grupo de pessoas buscou a criação de um Centro Universitário, do Centro Pedagógico de Três Lagoas. Esse grupo de pessoas, foram assim alguns baluartes que enxergaram a possibilidade de manter uma escola superior em Três Lagoas, a despeito das dificuldades que certamente apareceriam para a instalação dessa Faculdade. (...) De maneira que isto aqui nasceu assim, quase que de um consórcio de ideais, das pessoas que ousadamente [acreditavam] que Três Lagoas poderia ter uma escola superior, e foi assim que nasceu o Centro Pedagógico (Palestra Alcides José Falleiros, 1992).

Várias dificuldades faziam parte do cotidiano dos primeiros anos do CPL. Dentre elas, Alcides Falleiros destaca a clientela diminuta no Estado, a falta de pessoal docente e técnico administrativo, assim como a forma de captação de recursos financeiros para o custeio da Instituição, que obrigava os Centros Pedagógicos à cobrança de mensalidades. A capacidade financeira do CPL era “garantida” parcialmente pelo estado de Mato Grosso, o que tornava necessária a entrada de “recursos extras”, ou seja, cobrança de taxas aos alunos as

quais se destinavam “à aquisição de livros e outros materiais didáticos e para a compra de materiais de expediente e outras pequenas despesas”.<sup>157</sup>

Em Três Lagoas, Pe. Jair Gonçalves é referenciado como o principal agente local, articulador da escola de ensino superior. De fato, a criação dos primeiros cursos do CPL foi uma iniciativa arrojada, na medida em que foram ativados cinco cursos: História, Geografia, Pedagogia, Matemática e Letras. Comum à época, o diretor era o responsável pela condução da política interna do Centro Pedagógico:

Ele [Pe. Jair foi] quem implantou a Unidade de Três Lagoas. Foi quem praticamente elaborava a política do Centro. Não tinha a estrutura administrativa que tem hoje. Quer dizer, existia o departamento, mas o departamento era de indicação do Diretor. Não era eleição, não tinha. Então os Departamentos agiam de comum acordo com a Direção. Ele foi extremamente importante para a atuação dos cursos. Lembrando sempre que a natureza dos cursos do interior era para a formação de professores para a rede estadual de ensino. Embora tenha abrangência regional, a tônica da criação dos Centros Isolados era para formar professores (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Para ativar os cursos, professores do estado de São Paulo foram convidados a fazer parte do quadro docente do CPL. Elevar o nível cultural da população era a representação utilizada para associar e atrair os interesses de professores residentes em Três Lagoas e no oeste de São Paulo.

Autorizado a funcionar em 1970, o curso de História do CPL foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 76.375/75. O primeiro vestibular do CPL oferecia 40 vagas para os cursos existentes, mas algumas disciplinas oferecidas para o curso de História comportaram até 50 alunos.

O professor Alcides Falleiros forneceu o perfil dos alunos das primeiras turmas do CPL, constituído de pessoas adultas e de profissionais da educação:

A primeira turma desta escola, a primeira turma de alunos que afluiu para esta escola, era de grupo de professores que estavam trabalhando nas escolas de Três Lagoas e região, e que não eram licenciados por Faculdades de Filosofia exatamente porque não havia faculdade disponível. Então a primeira turma desta escola foi a turma do: – vamos aproveitar a faculdade que agora está aqui. Então professores assim, antigos professores, que já

---

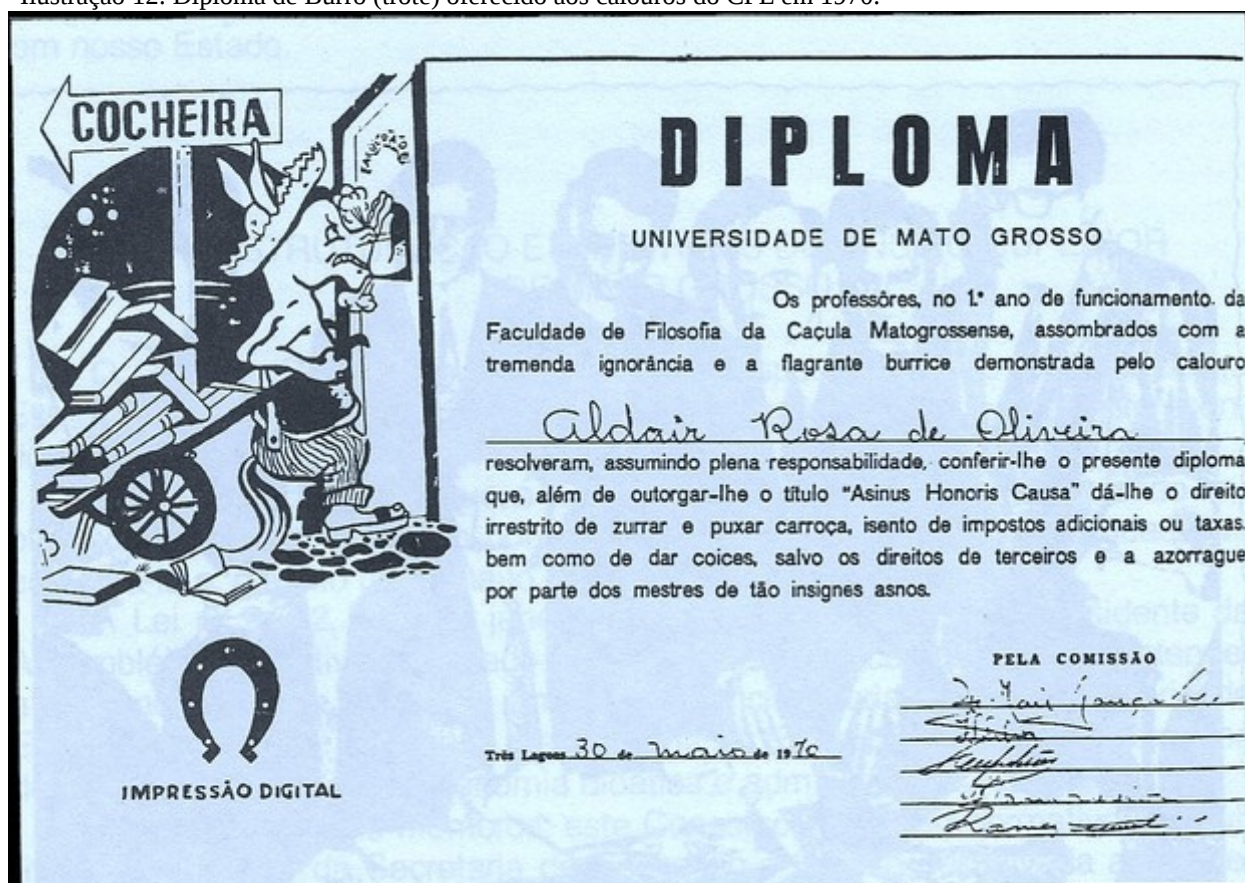
<sup>157</sup> *Prova de capacidade financeira do Centro Pedagógico de Três Lagoas e demonstração de que tem condições de manter os cursos que oferece*. Três Lagoas, 1973. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.



militavam no ensino de Três Lagoas há muitos anos, vieram para a faculdade para serem alunos aqui. E foi então quando a gente teve a feliz chance de ser professor de um punhado de gente que hoje são professores até a nível de ensino superior, já são pessoas que estão até aposentadas (Palestra Alcides Falleiros, 1992).

O primeiro trote dos calouros foi organizado pelos professores que, gentilmente, se adiantaram a fornecer um diploma de distinção aos alunos:

Ilustração 12: Diploma de Burro (trote) oferecido aos calouros do CPL em 1970.



O texto/diploma constituído pela linguagem verbal e não verbal sugere a ideia de ser a universidade um espaço de elevação cultural. Utilizando-se do sarcasmo, afirma a diferenciação representada pelo investimento no ensino superior. Hoje, esse ato seria considerado constrangimento ou *bullying*; possivelmente, muitas pessoas enxergariam nessa atitude um ato de rebaixamento da autoestima do indivíduo. Naquele momento, o adjetivo *burro* dificilmente teria comprometido o bom relacionamento entre professores e alunos; seria motivo de orgulho, pois era um privilégio e fator de distinção social.

Os diários de classe das primeiras turmas de História demonstram a improvisação inicial de um curso de nível superior, com disciplinas de formação geral a fim de suprir as exigências de um currículo mínimo. Chama atenção a quantidade de disciplinas “introdutórias” nos diários de classe do curso de História, do ano de 1970. A grade curricular oferecida aos alunos da primeira turma do curso de História encontra-se abaixo:

Tabela 4: Grade curricular do curso de História do CPL – Turma 1970

1º ANO	3º ANO
Introdução aos Estudos Superiores da Língua Pátria I, II	História da América
Introdução ao Estudo da História	Práticas Desportivas I, II
Estudos de Problemas Brasileiros I	História do Brasil III
Introdução à Psicologia	Antropologia Cultural I, II
Métodos e Técnicas de Pesquisa	Sociologia Geral I
História da Filosofia	Didática I
Evolução do Pensamento Filosófico	Psicologia Educacional I
História das Idéias Políticas e Sociais	História Moderna
Introdução às Ciências Sociais	História das Doutrinas Econômicas
Introdução às Ciências Biológicas	Metodologia e Teoria da História II
2º ANO	4º ANO
História das Doutrinas Econômicas	Psicologia Educacional: adolescência e aprendizagem
História Medieval	História da América II, III
Introdução à Ciência Política	História Contemporânea I, II
História Antiga I	Estrutura do Ensino de 2º grau
Metodologia e Teoria da História I	Prática de Ensino na escola de 2º grau
História da Filosofia Medieval	Antropologia Cultural
História da Filosofia Antiga, I, II	Sociologia Geral I, II, III
História do Brasil I, II	Didática II
Cultura Brasileira	Práticas Desportivas

Fonte: Diários de classe da primeira turma do curso de História do CPL (1970-1973). Depósito [Arquivo] do CPTL/UFMS.

O oferecimento de disciplinas “introdutórias” foi estratégia utilizada nos cursos de História do interior mato-grossense, no início das atividades, para que posteriormente se contratasse professores das áreas “específicas”, à medida que fosse necessários. Foi também uma estratégia para fazer frente ao deficit de conhecimento que os alunos traziam do curso



secundário. Ou seja, algumas disciplinas introdutórias tinham o mesmo efeito de suplência proposto para o “ciclo básico” do ISPC. Havia também a disciplina obrigatória Estudos de Problemas Brasileiros para todos os cursos de ensino superior, inserida pelo Decreto-Lei 869/69. As disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado eram oferecidas no último ano. Parece que elas eram reconhecidas como um apêndice das disciplinas profissionalizantes, oferecidas por professores formados em História ou Pedagogia. As disciplinas profissionalizantes, no caso da História, eram: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da América e do Brasil.

Os escritos da *Ata de instalação do C.P.L.* demonstram a escassez de componentes do quadro docente, “face ao reduzido número de disciplinas inicialmente ministradas em 1970”<sup>158</sup>. Os professores que participaram da primeira reunião do CPL foram os seguintes: Pe. Jair Gonçalves, Plauto Coelho Criscuoli, Ramez Tebet, freira Zélia Lopes da Silva, Oliri Antônio de Oliveira, Pe. João Gomes e Armando Tamassia. O professor Oliri Antônio de Oliveira foi designado responsável pelo curso de História.

Apesar de as dificuldades para se localizar informações sobre o curso de História do CPL, encontrou-se, relativo à turma de 1976, um documento sobre três semestres da estrutura curricular, por meio da qual é possível verificar as transformações ocorridas nessa estrutura curricular. A tabela abaixo contempla o nome das disciplinas e o nome dos professores:

Tabela 5: Grade curricular do Curso de História do CPL – Turma 1976

1º ANO – 1º SEMESTRE	
Antropologia Cultural I	Maria Aparecida G. Falleiros
Estudo de Problemas Brasileiros I	Marilene Elias Alonso
Filosofia I	João Tomes
Geo-História	Noriyoshi Massunari
História Antiga I	Oliri Antonio de Oliveira
História Econômica Geral e do Brasil I	Stella Maris Floresani Jorge
Sociologia Geral 1	Zélia Lopes da Silva
Práticas Desportivas	José Luiz Jucá
1º ANO – 2º SEMESTRE	
Antropologia Cultural II	Maria Aparecida G. Falleiros
Estudo de Problemas Brasileiros II	Marilene Elias Alonso

<sup>158</sup> *Ata de instalação do C.P.L.* Três Lagoas, janeiro de 1973. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

Filosofia II	João Tomes
História Antiga II	Oliri Antonio de Oliveira
História Econômica Geral e do Brasil II	Stella Maris Floresani Jorge
História Medieval I	Germano Molinari Filho
Sociologia Geral II	Zélia Lopes da Silva
Práticas Desportivas	José Luis Jucá
2º ANO – 3º SEMESTRE	
História da Arte I	Luiza Fumie Takishita
História do Brasil I	Maria Aparecida G. Falleiros
História Contemporânea I	Oliri Antonio de Oliveira
História Medieval II	Germano Molinari Filho
História Moderna I	Miyuki Okuda
Psicologia da Educação	Terezinha Ap. Buratto dos Santos
Práticas Desportivas	Eduardo Antonio Milanez

Fonte: Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

A tabela permite visualizar que houve a eliminação das disciplinas de “introdução”, assim como a fixação de um currículo mais voltado à formação do professor de História. Fica evidente ainda a presença de disciplinas que eram comuns a outros cursos de História no período, como a de Estudos de Problemas Brasileiros e a de Geohistória, criticadas por professores durante as entrevistas.

No momento em que os cursos de Geografia e História mostravam sinais de maturação, os vestibulares para esses cursos foram suspensos, uma vez que havia baixa procura por eles.<sup>159</sup> Para atrair a clientela e manter os professores, criou-se o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta.

Em 1976, o curso de Estudos Sociais foi autorizado a funcionar por meio da Resolução nº 04/76 e 10/76, oferecendo 40 vagas anuais a partir de 1977, quando se iniciaram as atividades do curso<sup>160</sup>. A criação dos Estudos Sociais foi uma decisão interna do Centro Pedagógico, uma vez que a procura para os cursos de Geografia e História diminuiu sensivelmente após os primeiros anos de funcionamento, resultado também da concorrência realizada pelos cursos de licenciatura curta abertos em faculdades da região oeste paulista.

<sup>159</sup> No CPL, o curso que passou por ingerência das políticas do governo militar, normatizada pelo *Conselho Federal de Educação*, foi o curso de Matemática. Esse curso foi transformado em Licenciatura em Ciências, com habilitação para licenciatura de primeiro grau, curta duração e “duração plena com habilitação em Matemática”. Parecer nº 95A/77. Cuiabá, 10 de novembro de 1977. Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

<sup>160</sup> *Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais*. MEC/CFE. 1979. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

No CPL foi encontrada uma situação peculiar aos Centros Pedagógicos da UEMT, situação que visava a responder a demanda do mercado de trabalho docente paulista: oferecimento de cursos de complementação em Estudos Sociais, de 1977 a 1980, voltados a professores com o diploma de História ou de Geografia. Ou seja, egressos dos cursos de Geografia e História retornaram à Universidade para cursarem Estudos Sociais. Segundo o professor Germano Molinari (Entrevista, 2013), foram formadas apenas três turmas de Estudos Sociais e oferecidas turmas de complementação em Estudos Sociais, licenciatura curta. Já para o estado de Mato Grosso, dada a carência de professores, não havia a necessidade de o graduado em História ou em Geografia fazer o curso de complementação em Estudos Sociais: “não houve esse tipo de problema. Até porque na época concursos eram raros. Tinham pouquíssimos professores concursados” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

No final da década de 1970, foram oferecidas no CPL duas modalidades de cursos de complementação: um para os possuidores do diploma de licenciatura plena e outra para os possuidores de diploma de licenciatura curta. Como já eram portadores de diplomas, os candidatos aos cursos de complementação não passavam pelo concurso vestibular. O aluno formado em História, licenciatura plena, que almejasse o diploma de Estudos Sociais, licenciatura curta, deveria cursar as disciplinas de Geografia, que eram oferecidas no curso de Estudos Sociais, além das disciplinas obrigatórias e das pedagógicas que não constavam em seu histórico escolar. O aluno diplomado em Estudos Sociais, licenciatura curta, mesmo que se fosse egresso de outra instituição, poderia escolher realizar a complementação em História ou em Geografia. Caso escolhesse a complementação em História, iria “se aprofundar” nas disciplinas específicas de História, como, por exemplo, História Antiga II, História do Brasil III e IV. Ele deveria cursar também as disciplinas obrigatórias – como, por exemplo, Estudos de Problemas Brasileiros, Práticas Desportivas e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Assim como os demais Centros Pedagógicos da UEMT, o CPL ofereceu cursos de licenciatura curta parcelada em cidades próximas à sede do Centro Pedagógico. O curso de Estudos Sociais, licenciatura curta parcelada, era constituído por professores dos Departamentos de Educação, Geografia e História e foi oferecido antes mesmo da criação do curso de Estudos Sociais na sede do CPL.

Após os primeiros anos de experiência da Universidade em Três Lagoas, a situação da administração do CPL foi alterada, devido a denúncias de desvios de recursos que pesaram

sobre o Diretor. Segundo o professor Germano Molinari, os motivos reais das denúncias foram de ordem política, objetivando a substituição da diretoria do Centro Pedagógico. Nessa situação, Pe. Jair Gonçalves teria se desgastado politicamente e solicitado afastamento do cargo de diretor. Logo em seguida, Pe. Jair foi transferido da cidade pela ordem religiosa da qual fazia parte. As denúncias resultaram na interferência da Reitoria na direção do CPL:

Padre Jair foi durante muito tempo referência em Três Lagoas. Depois, é claro, ele foi se desgastando pelo próprio tempo. Ele ficou de [19]70 quando foi criada a Unidade aqui, até 1976 [aproximadamente]. É por aí, 76, porque depois a professora Lucrecia [assumiu a Direção], após ele. Nós tivemos um período aí sim de intervenção da Universidade aqui. Um período entre o padre Jair e a Lucrecia, algumas denúncias não aprofundadas sobre o padre Jair e aí veio o Reitor à época e designou o professor Hércules Maymone para ser interventor aqui para apaziguar a Unidade para poder eleger o diretor. (...) O Maymone foi entre o padre Jair e a Lucrecia, Lucrecia Stringheta Mello. Hoje ela está na ativa ainda, fez o segundo concurso na Universidade (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Para o professor e ex-diretor do CEUL, Germano Molinari, possivelmente houve desvios financeiros no CPL durante a gestão de Pe. Jair Gonçalves, assim como nas demais unidades da UEMT. No entanto, segundo Germano, devido à ausência de uma eficiente sistematização das finanças administradas pelas direções dos Centros Pedagógicos, não se poderia responsabilizar Pe. Jair:

O processo aqui foi de aquisição de livros que não chegaram, notas fiscais de compras de livros que não tinham registros de entrada na biblioteca, nem nos cursos parcelados; uso de serviço de terceiros que não foram feitos; pagamentos de servidores que na verdade não receberam. Tinham todas essas denúncias que tiveram aqui também. Acho que isso é uma tônica do período. Levanto essa questão porque era muito dinheiro que vinha e pouco controle que se tinha. Tanto é que quando se federalizou, uma das primeiras preocupações minhas foi de estar com um processo rígido de controle financeiro. Porque nós tínhamos entrada de dinheiro, se vendia serviço na Universidade Federal. Vendia-se xerox, por exemplo. Você tinha o uso da piscina; tinha outras taxas de histórico escolar que se cobrava, e esse dinheiro era complicado, porque você não tinha a estrutura de controle que se tem hoje; era manual. Então era passível de ser desviado recurso sem que você mesmo soubesse. Então com relação ao padre Jair foram essas denúncias, que foi não só aqui, foi em Dourados. Não sei se em Corumbá teve alguma coisa nesse sentido, porque não havia controle (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Um fenômeno que contrastava com o projeto desenhado para a Universidade em Três Lagoas era que poucos professores do CPL interessavam-se em fixar residência na cidade, uma vez que o mercado de trabalho de São Paulo oferecia melhor remuneração do que o de Mato Grosso. Um exemplo é a trajetória do professor Germano Molinari, contratado pela UEMT em 1974, mas se mudou para Três Lagoas apenas em 1979, após ser eleito diretor do CEUL: “eu vim porque achava que era injusto você ser diretor da Unidade e estar ausente da cidade” (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A localização geográfica de Três Lagoas também influenciava a forma do regime de trabalho da UEMT em relação ao CPL. Os professores recebiam por hora-aula, ou, nas palavras de Germano Molinari, por aula dada, enquanto que nas demais unidades o contrato de trabalho era feito por 12, 22 ou 40 horas semanais. Nesses outros contratos, incluía-se o tempo gasto para o preparo das aulas, para a participação em projetos de extensão e, em alguns casos, para realização de pesquisas.

A Universidade Estadual havia sido criada a partir de uma lógica geopolítica regional acerca das necessidades de Mato Grosso, a fim de treinar a mão de obra que o Estado carecia. Contudo, para Três Lagoas, de acordo com o professor Germano Molinari (Entrevista, 2013), havia poucos alunos que se deslocavam das cidades vizinhas do interior mato-grossense, como, por exemplo, de Brasilândia ou de Selvíria, uma vez que as condições das estradas dificultavam o deslocamento de alunos trabalhadores dessas cidades. Em dias de chuvas intensas, por vezes, o trânsito em Três Lagoas ficava comprometido e, em tais condições climáticas desfavoráveis, as aulas do CPL chegavam a ser suspensas. Nesse contexto, a UEMT acolheu professores e alunos de São Paulo:

A demanda de pessoal de Três Lagoas, os cursos existentes aqui era muito pequeno. Porque nós tínhamos aqui acho que quatro escolas [estaduais] na década de [19]70. E a absorção da mão de obra [era] mínima nessas quatro escolas. A cidade era pequena. Não tinha perspectiva de crescimento a curto e médio prazo naquela época. E a oferta aqui em Três Lagoas de cursos, Pedagogia, Letras, História, Geografia e Estudos Sociais posteriormente, Matemática, Ciências posterior, atendia a região toda, do estado de São Paulo, primeiro por ser escola pública. Era Universidade pública. Embora teve algum momento que se pagou, mas o custo era muito pequeno, era muito baixo. Então isso era um poder de atração, porque fora daqui você tinha a Faculdade de Andradina que era paga, Araçatuba era paga, ou Jales que era paga. Então, acabou o Centro tendo uma força de atração do pessoal de São Paulo (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Em um contexto em que muitos professores não residiam em Três Lagoas, o ambiente de socialização entre eles, importante para estimular projetos de dinamização do campo histórico e da esfera institucional, ficou comprometido. Com a contratação de professores “aulistas”, durante a década de 1970, as atividades de extensão e pesquisa foram tímidas. No caso dos professores de História do CPL, nenhum deles recebeu apoio da Instituição para efetuar cursos de mestrado. Essa situação se alterou com a federalização da Universidade, ao se adotar uma administração “isonômica” nos Centros Universitários. Desse modo, a pesquisa histórica em Três Lagoas começou a ser impulsionada.

Durante a fase de federalização da Universidade, o CEUL foi designado pela Reitoria para coordenar a “Comissão de Regularização e solução dos fatos pertinentes ao Curso de Estudos Sociais – História e Geografia –, ministrados pelo Centro Universitário de Aquidauana”, por meio das portarias 001-A/79 e 064-A/80 do Reitor da UFMS, com vistas a viabilizar a validação dos diplomas dos alunos do CEUA – a documentação dos cursos de História e Geografia estava irregular. O curso de História do CEUL teria sido escolhido por estar em dia com a documentação. Certamente, pesou o fato de o então diretor do CEUL, professor Germano Molinari, ser da base aliada do primeiro Reitor da UFMS, Edgard Zardo. As atividades do CEUL em Aquidauana são abordadas na seção deste capítulo que trata do CPA/CEUA.

### **2.2.3. CPD/CEUD/CPDO/UFGD**

Em Dourados, a primeira escola de ensino superior foi criada por meio da Lei nº 2.972, em 2 de janeiro de 1970. Para isso, políticos e membros da sociedade local realizaram “várias campanhas [que] foram encetadas nesse sentido e hoje concretizado aquêlo sonho, para a alegria de todos nós que amamos esta terra de Antonio João e Marcelino Pires”<sup>161</sup>. A

---

161 *Justificativa encaminhada aos vereadores do município de Dourados-MT*, enviada ao prefeito da cidade em 1971, para votar a aprovação de auxílio financeiro ao Centro Pedagógico de Dourados, no valor de hum mil e quinhentos cruzeiros, a partir do mês de abril do referido ano. A Câmara Municipal de Vereadores de Dourados também interessava-se pelo ensino de 2º grau, pois, no mesmo documento, consta a provação de crédito especial de Cr\$ 15.000,00 destinado à ajuda de “formatura de diversos estabelecimentos de ensino do nível médio da cidade”. Na mesma sessão, a Câmara se manifestou favoravelmente sobre a “necessidade de se formar uma comissão de alto nível para verificar as possibilidades da municipalidade adquirir livros destinados as pesquisas, para aumentarem o acervo da Biblioteca Municipal ‘Vicente de Carvalho’”. Resumo dos trabalhos legislativos da 26ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal. Dourados, 09 de março de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

efetiva incorporação do Centro Pedagógico de Dourados à UEMT se deu pelo Decreto nº 1.072, de 31 de janeiro de 1971, já com o Estatuto do Centro Pedagógico aprovado “pelo Decreto nº 1.172, de 4 de junho de 1970”<sup>162</sup>. O prédio do CPD foi o único dos prédios dos Centros Pedagógicos da UEMT a ser inaugurado antes do início das atividades de ensino. A seguir, uma fotografia da entrada principal do CPD e outra do anfiteatro:

Ilustração 13: Fotografia da inauguração do CPD.



Ilustração 14: Professores e alunos no anfiteatro do CPD.



Da direita para a esquerda os professores Wilson Biasotto e Jorge Faccin; na segunda fila, da direita para a esquerda, os professores Lauro Joppert e Kiyoshi Rachi.

FONTE: Coleção Memória Fotográfica do CPD/CEUD. Arquivo do CDR/UFGD.

<sup>162</sup> Parecer 26-A. Aprovado em sessão plenária em 26 de fevereiro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

O Centro Pedagógico de Dourados iniciou suas atividades com o oferecimento dos cursos de Estudos Sociais e Letras, ambos licenciatura curta, com 40 vagas cada curso. O vestibular foi realizado nos dias 27, 28 e 29 de março de 1971. Houve 41 inscrições para Estudos Sociais e 61 para Letras. Naquele ano, o quadro docente era composto por 2 professores do Departamento de Educação, 4 do Departamento de Letras e 2 professores do Departamento de Ciências Sociais. No primeiro ano, as matrículas não chegavam a preencher todas as vagas e era notável a evasão de alunos. No segundo semestre de 1972, o CPD tinha apenas 81 alunos matriculados.<sup>163</sup>

A partir de 1972, os cursos de Letras e Estudos Sociais começaram a funcionar no período noturno, e a precária iluminação do local tornou-se um grande problema ao Diretor do CPD, que encaminhou diversos ofícios à CEMAT – Centrais Elétricas Mato-Grossenses – solicitando a instalação de iluminação pública nos arredores do Centro Pedagógico.

Dourados foi a cidade mais nova do sul do Mato Grosso contemplada com um dos Centros Pedagógicos da UEMT. Vale lembrar que os problemas de infraestrutura da cidade geravam desconfortos aos alunos e dificultava a fixação de professores. Até meados da década de 1970, a falta de iluminação pública no entorno do CPD gerava incômodos à administração, sobretudo, em razão de ameaças à segurança e à moral das mulheres estudantes. Essa situação se agravou, a partir de 1972, momento em que os cursos do Centro Pedagógico passaram a funcionar no período noturno:

Não temos transporte coletivo e a escuridão é total na rua João Rosa Goes (acima da Weimar Torres), apesar do posteamento da CEMAT estar a apenas dois quarteirões deste Centro. Além disso, existe um matagal num quarteirão vizinho ao CPD, cercado com arame, criando insetos de toda a espécie, cobras, etc., e servindo como protetor daqueles que, aproveitando-se da escuridão, e da falta de policiamento, procuram dar vazão aos seus instintos bestiais, como aconteceu no dia de ontem, às 18,50 hs.<sup>164</sup>

Em Dourados houve tentativas de criação de símbolos para o CPD. Foi encontrada, nos arquivos da UFGD, a letra do “Hino do CPD”, arquivado pelo Diretor em 25 de agosto de 1971. A letra foi escrita por Adilvo Mazzini, aluno da primeira turma do curso de Letras. Em

---

163 Anexo do Ofício nº 111/72. Do CPD à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa. Dourados, 04 de outubro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

164 Ofício nº 81/74, do Diretor do CPD ao Prefeito de Dourados. Dourados, 25 de setembro de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.



conversa informal, o maestro Adilvo informou não ter escrito a partitura e que a letra ficou incompleta:

Centro Pedagógico,  
 Salve! Salve!  
 Faculdade enalteces  
 De todo ideal  
 Com o estudo enobreces  
 O nosso amor leal  
 §  
 Amar é viver  
 Amar é sonhar  
 Nos chama um dever  
 De sempre te amar  
 No caminho do saber  
 Vamos todos a cantar  
 §  
 Eia universitário  
 P'ra frente sim  
 O teu pleno calor  
 O livro sempre espera  
 E neste teu valor  
 Nosso Brasil impera

Quanto ao curso de Estudos Sociais, suas atividades tiveram início em abril de 1971, sob o regime de créditos, estando o aluno obrigado a realizar matrícula em apenas duas disciplinas. De acordo com os planos de ensino do curso, treze disciplinas deveriam ter sido oferecidas.<sup>165</sup>

Assim como as demais unidades da UEMT, o CPD teve dificuldades para contratar “professores qualificados” nos primeiros anos de funcionamento. Expressão corrente entre os docentes do CPD é a de que os “professores eram pegos a laço”, dada a exiguidade de profissionais formados em nível superior na cidade e na região, no início da década de 1970.

É importante notar que, mesmo tendo pouca experiência docente, os professores que se dirigiam a Mato Grosso traziam a experiência de um ambiente universitário. Ao chegarem na cidade de Dourados, por exemplo, alguns professores dividiram uma casa, em 1974, que recebeu o nome de “República de Itambé”. Kiyoshi Rachi, em entrevista, disse que era frequentador assíduo dessa república, vizinha à casa do professor Mário Geraldini, primeiro coordenador do Departamento de Ciências Sociais. Na república residiram Antonio Lachi,

<sup>165</sup> A disciplina Prática Desportiva ficou sem professor no primeiro ano do CPD, único caso de falta de professor registrado em 1971. Ofício nº 157/71, do Centro Pedagógico de Dourados à Sub-Reitoria de Pesquisa e Ensino. Dourados, 30 de julho de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

Wilson Biasotto, José Sanfelice e Mário Luis Alves. O ambiente de socialização entre os professores foi lembrado pelos entrevistados, o que teria favorecido uma dinâmica intelectual e contribuído para o desenvolvimento do CPD. A sociedade douradense também era hospitaleira para com o forasteiro, sobretudo, com aquele que se diferenciava profissionalmente. Kiyoshi faz uma comparação com os demais Centros Pedagógicos da UEMT:

Eu acho que entre nós aqui a união era maior. Uma causa, eu acho que como Dourados é uma cidade aberta para o forasteiro, mas quando você tem essa liberdade de movimentação e você fica solto, você procura aproximar-se de alguém que parece com você, quer dizer, alguém que veio de fora, até para construir um mundo afetivo. Eu acho que nós de fora éramos assim, bem unidos. E, essa união, foi possível porque havia abertura para isso aí. Vou explicar: Corumbá e Aquidauana são cidades antigas, e ali, vamos dizer a elite da cidade é meio fechada. Em Corumbá, o Gilberto sempre reclamou disso aí. A elite corumbaense é fechada (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

Para o professor Antonio Lachi, que chegou em Dourados em 1974, os primeiros anos de atividades no CPD foram amistosos, momento ainda de implantação do curso de História e de afirmação dos agentes institucionais. Em uma cidade que oferecia poucos espaços para lazer e atividades culturais, a socialização era estimulada entre os próprios professores. Após esse período, começaram as diferenciações de interesse dentro da Universidade:

Logo no primeiro ano sim. Fazia aquelas reuniões gerais, eram poucos professores, cursos de Estudos Sociais, Letras e História em [19]74. Na verdade, tudo estava por fazer. (...) Vai ter vestibular ano que vem, todos tinham que dar as mãos, fazer campanha, fazer propaganda, cartazes, mandar convites. Você pegava alunos que aí já estavam, então levavam cartazes para suas cidades, para suas escolas. (...) Existia em 74, 75, ainda existia essa afinidade entre todos, esse sentido de crescer e tal. (...) Naquele primeiro momento, aí por 74, era comum o próprio Milton de Paula, ele fazia churrascos na casa dele, como eram poucos professores ele fazia, essa tentativa de cooptação. Na época como você falou, não existia assim, você tinha o quê? Tinha o clube Indaiá, e nada mais. Aquele Clube Social, de vez em quando tinha um baile ou alguma coisa assim. Você tinha ali o Everest (...). O Mário Geraldini fez, a gente ia na casa do Kiyoshi. (...). Colegas, poucos casados (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

As relações pessoais entre os professores do CPD também foram lembradas pelo viés do posicionamento ideológico dos membros do corpo docente. O professor Wilson Biasotto, ao descrever seus colegas e amigos da década de 1970, delinea o perfil ideológico de alguns:

Com exceção do Mário, o Lauro tinha uma formação mais de direita mas, enfim, acabou sendo... O Lachi também não era uma esquerda muito atuante, mas aí juntava o José Sanfelice que era de ultra esquerda, e eu e o Kiyoshi Rachi que tem uma formação também de esquerda e tal, e virou a República de Itambé. Nós discutíamos mesmo política e enfim. Essa demissão que culminou em [19]78, ela começou lá atrás (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Por meio dos Planos de Ensino do curso de Estudos Sociais, do ano de 1971, nota-se a característica *polivalente* do curso, agregando profissionais das áreas de Letras, Educação Física, Geografia, Antropologia, Sociologia, Educação e Psicologia. A disciplina de História, por exemplo, é prevista para o ano letivo próximo.

Para um grupo de alunos, professores leigos, que compuseram a primeira turma do curso de Estudos Sociais, o ensino superior representava a chance de crescimento profissional, embora eles não vissem com bons olhos a licenciatura curta: “aí a nossa briga na escola, nós queríamos o curso de História porque a gente já era quase aposentado, trabalhando com História, e o grupo que trabalhava com Geografia, inclusive o Laerte Tetila”<sup>166</sup> (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Em 1972, o curso de Estudos Sociais se esvaziou, resultado de desistências e das transferências de alunos para cursar História e Geografia em Campo Grande, na FADAFI. Esse fato certamente influenciou a criação do curso de História em Dourados.

Para a implantação de novos cursos, projetada para 1973, necessitava-se explicitar uma demanda de clientela. O CPD realizou um “levantamento sobre aspirações dos alunos matriculados na 3ª série do 2º grau”. A análise dos dados levou às seguintes conclusões:

a) Análise dos Aspectos Gerais.

Dos alunos questionados 95,4% responderam que gostaria de continuar estudando, sendo que destes 20,4% provavelmente não vão continuar, e o restante, ou seja, 79,6% vão continuar com certeza ou tem boas possibilidades de continuar. Dos que vão continuar 42,9% irão continuar em Dourados, 28,5% no Estado de Mato Grosso e 28,5% em outros Estados.

Verificou-se também, que entre os cursos mais aspirados encontra-se Letras com 20% e Ciências Administrativas também com 20% das escolhas

<sup>166</sup> Laerte Tetila foi eleito prefeito de Dourados pelo Partido dos Trabalhadores no ano de 2000 e reeleito em 2004.

b) Análise Específica

Das respostas, ou seja, 42,9% dos que irão continuar em Dourados no C.P.D., os cursos escolhidos foram os seguintes:

- História para 2º Grau - 26,6%
- Letras para 2º Grau - 26,6%
- Estudos Sociais - 26,6%
- Letras para 1º Grau - 20,0%

Não houve escolha para o Curso de Geografia de 2º Grau.

O horário preferido é de 66,6% para o período noturno, 6,6% preferem o período vespertino e 26,6% o período matutino.<sup>167</sup>

No mesmo documento, consta a análise das aspirações dos “egressados” do 2º grau, cujos questionários foram aplicados em agências bancárias, cartórios e em grupos escolares da zona urbana no município de Dourados. Nas respostas dos professores recém-titulados com magistério, o curso de História foi o mais escolhido entre as licenciaturas:

Dos alunos questionados 85,1% gostariam de continuar estudando e destes 78,2% tem boas possibilidades ou continuarão com certeza. Verifica-se, outrossim que dos 78,2%, 83,3% pretendem continuar em Dourados.

Os alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior optaram pelos seguintes cursos:

- 50% História p/ 2º grau
- 25% Letras p/ 2º grau
- 16,6% Estudos Sociais
- 8,4% Letras p/ 1º grau.<sup>168</sup>

Em dezembro de 1972, o Conselho Estadual de Educação aprovou a criação de novos cursos para Dourados – sendo eles História e Geografia –, e a ampliação das licenciaturas curtas então existentes, em Estudos Sociais e Letras, para licenciatura plena.<sup>169</sup> O único problema no CPD, observado pelo CEE-MT, referiu-se à diminuta quantidade de obras disponíveis na Biblioteca. O apontamento do CEE-MT foi observado pelos agentes da Instituição, que tinham ciência de que os problemas seriam objeto de avaliação pelo CFE, quando do reconhecimento dos cursos. Na ausência de livrarias na cidade, professores que viajavam para fora do Estado, a fim de cursar pós-graduação, compravam livros para si mesmos, para colegas e alunos, e para a Biblioteca do CPD (LACHI, 2008).

Em 1973 foram implantados os cursos de licenciatura plena em Letras e História. Os professores que lecionaram disciplinas da área de História, quando da implantação do curso,

<sup>167</sup> Relatório do *Levantamento sobre aspirações dos alunos matriculados na 3ª série do 2º Grau*. Dourados, 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

<sup>168</sup> Idem.

<sup>169</sup> Parecer nº 061/72. Cuiabá, 22 de dezembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

foram Pe. Hilário Cervo e Ivone Bertonha, que ministraram História Antiga e História Medieval. A professora Ivone foi a primeira professora com formação na área de História, referenciada pelas fontes<sup>170</sup>. Nos planos de ensino encontrados, o nome da professora só aparece no ano de 1973. No ano seguinte, lecionaram disciplinas de História os professores Wilson Biasotto, Antonio Lachi e Pe. Hilário Cervo. Em 1975, Irene Rasslan, ex-aluna do curso de Estudos Sociais, recém-formada em História pela FUCMT, tornou-se parte do corpo docente do CPD. Data do mesmo ano a contratação da professora Ledenice Damásio da Silva.

O curso de Geografia iniciaria suas atividades em 1983, dez anos após a implantação do curso de História. Com a implantação de Geografia, o curso de Estudos Sociais foi desativado no Centro Universitário de Dourados.

A segunda expansão dos cursos do CPD ocorreu com a implantação do curso de Ciências, licenciatura curta, em 1975. Antes da criação do curso, o Diretor já se esforçava para adquirir um esqueleto humano como “material didático” para aulas de anatomia. Em 1974, uma carta enviada ao professor Euler Teixeira, que lecionava Antropologia, autorizou a exumação de um esqueleto, tendo o Centro Pedagógico de Dourados que se responsabilizar “por tôda e qualquer reclamação de eventuais parentes do desconhecido”<sup>171</sup>.

Cabe registrar que a implantação do curso de História, em 1973, pode ter sido estimulada por motivos externos à UEMT. Em 14 de novembro de 1972, o Diretor do CPD encaminhou ofício ao Reitor da Universidade. Milton de Paula temia a criação de uma universidade particular por um grupo de empresários da cidade de Tupã-SP, que havia deslocado funcionários para estudar a viabilidade de instalação de “Cursos Superiores, tais como: Direito, Administração de Empresa, Ciências Contábeis e até mesmo Filosofia, nos períodos diurno e noturno”. Segundo o Diretor, a efetivação de uma universidade particular poderia dificultar a expansão do CPD, pois ocasionaria concorrência de clientela e possível disputa pelos “recursos humanos”. Em vista disso, o Diretor apontou duas soluções a curto prazo: criação de, pelo menos, um curso noturno; análise da possibilidade de se proibir os professores da UEMT de colaborar com a universidade concorrente. Ainda para reforçar a veracidade das preocupações, o Diretor encaminhou, anexa ao documento, uma reportagem do jornal *Folha de Dourados*, do dia 11 de novembro de 1972.<sup>172</sup>

---

170 Currículo Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0269649398950927>>. Acesso em 23 de maio de 2015.

171 Carta de Pedro Gomes de Souza ao professor Euler Ribeiro Teixeira, chefe do Departamento de Estudos Sociais. Fátima do Sul, 04 de outubro de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.

172 Ofício nº 122/72, do Diretor do CPD ao Reitor da UEMT. Dourados, 14 de novembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

A proximidade entre os cursos de História e Estudos sociais, compartilhando disciplinas, resultou no apontamento da seguinte observação no processo de reconhecimento dos cursos do CPD: “a bibliografia para os cursos de História e de Estudos Sociais é idêntica. No entanto, se são cursos diferentes, a bibliografia específica não deverá ser a mesma.”<sup>173</sup> Observa-se que, em uma Instituição formadora de professores, ainda nos primeiros anos de atividade, não tinha havido discussão para se elaborar um currículo específico para Estudos Sociais. A discussão envolvia apenas a necessidade de diminuição da carga horária e a consequente subtração dos conteúdos de Geografia e História.

Na sequência apresenta-se um exemplo do elenco de disciplinas para o triênio 1973-1975, do curso de História: História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil, História da América, Antropologia Cultural, Sociologia, Estudos de Problemas Brasileiros, Geohistória, Prática Desportiva, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Prática de Ensino em Estudos Sociais (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado).<sup>174</sup> Com relação à carga horária do curso, em 1974, as disciplinas que receberam mais atenção foram História Medieval e História Contemporânea; em seguida, História do Brasil, ou seja, disciplinas oferecidas pelos dois únicos professores formados em História, presentes naquele ano.

No esforço de consolidação do Centro Pedagógico de Dourados, diversos documentos foram emitidos pelo Diretor com o objetivo de arrecadar recursos para a Instituição, nos quais aparece a representação do projeto de universidade que, por meio da estrutura física – que lembra o estilo arquitetônico *brutalista* referenciado por Motta (2014) –, demonstrava sua *solidez*:

Devemos esclarecer que a nossa Faculdade funciona em prédio próprio, moderno, possuindo, além de blocos destinados à administração (Secretaria, Biblioteca, sala de estudos, sala de professores, depósito etc), temos dois blocos (AeB) destinados às salas de aula, num total de onze, sendo que deste total três delas se destinam a laboratórios.

Temos ainda um moderno auditório, com capacidade para 400 pessoas, sala para Diretório Acadêmico, cantina, uma piscina e uma quadra de esportes.<sup>175</sup>

---

173 Processo de reconhecimento dos cursos do CPD, do Conselheiro Antônio Martins Filho, membro do Conselho Federal de Educação, ao Reitor da UEMT. Fortaleza, 14 de janeiro de 1977. Arquivo Institucional da UFGD.

174 Estrutura Curricular do curso de História. Dourados, 1973. Arquivo Institucional da UFGD.

175 Ofício nº 136/71, encaminhado pelo Diretor do Centro Milton José de Paula ao Dr. Agrecir Gonçalves Soares, chefe da ACARMAT. Dourados, 06 de julho de 1971.

As instalações do CPD impressionavam os próprios habitantes da cidade, sendo algumas delas utilizadas também pelos professores nos momentos de recreação, por exemplo, a piscina e a quadra de esportes:

E outra coisa, a piscina que tinha era aqui, essa piscina que a gente tem no CEUD I hoje. Então você jogava bola ali na quadra às vezes, de tardezinha depois das cinco, ou final de semana, e a gente nadava um pouco, na semana às vezes e final de semana. A atividade social praticamente era essa. E quando chegava o feriado, um feriado um pouco mais longo, você pegava o carro e ia para a sua cidade. Era uma vida meio corrida, no aspecto de fazer, como a gente estava fazendo o curso [de mestrado], sempre tinha trabalho para fazer, seminário para apresentar, a discussão para ser feita, o preparo das aulas (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Nos primeiros meses de funcionamento, a administração de Milton José de Paula se destacava pelas tentativas de atrair parcerias para o Centro Pedagógico, sobretudo, por meio de pedidos de doações para subsidiar o funcionamento da Instituição. O Centro Pedagógico também realizou promoções, como, por exemplo, Baile dos Calouros<sup>176</sup>, Festa Junina<sup>177</sup> e rifas. Uma dessas rifas foi organizada pelo Diretor do CPD, recordada pelo professor Kiyoshi Rachi: “Uma vez ele fez uma rifa de um [automóvel] Volkswagen, e nós fomos vender a rifa dele. Viramos por aí, Glória, Fátima” (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

No ano de 1971, o Diretor do CPD registrou o “acontecimento marcante” do referido ano no relatório anual do CPD: a “Convenção da ARENA no auditório do Centro, presidida por S.Excia. Sr. Governador do Estado”.<sup>178</sup>

Importante acontecimento na década de 1970 refere-se às comemorações da Semana da Pátria<sup>179</sup>. Em 1971, na primeira participação do CPD nessa comemoração, o Diretor destacava um papel pragmático para a Universidade:

176 No ofício nº 08/71, o diretor do CPD solicita ao Presidente do Clube Social de Dourados “a possibilidade de ceder os salões, desta conceituada Sociedade, ao C.P.D. na data citada para a realização da referida solenidade”. O evento a ser realizado pelo CPD ocorreria no “próximo dia 15 de maio o 1º Baile dos Calouros durante a qual será coroada a 'Rainha dos Calouros-1971', cuja renda reverterá em benefício da instalação da biblioteca do C.P.D.”. Dourados, 19 de abril de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

177 Ofício nº 45/71. O Diretor do CPD consulta o Reitor da UEMT “sobre a possibilidade deste Centro Pedagógico organizar uma 'Festa Junina', com a finalidade de angariar recursos. A referida festa será realizada na quadra de esportes e as mesas seriam colocadas em volta da piscina”. Dourados, 21 de maio de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

178 Relatório de 1971 do Centro Pedagógico de Dourados, 6 p. Arquivo Institucional da UFGD.

179 As Semanas da Pátria tiveram início antes do Golpe militar de 1964. O professor Antônio Salústio Areias mencionou ter realizado a “Primeira Semana da Pátria” no Ginásio Cândido Mariano, em Aquidauana, no ano de 1946 (ROSA, 1990, p. 105).

Conforme havíamos levado ao conhecimento de V.Ex<sup>a</sup>, é pensamento dêste Centro Pedagógico realizar, no período de 1 a 7 de setembro, por ocasião dos festejos da “Semana da Pátria”, um Simpósio sobre a Reforma do Ensino Fundamental, do qual participariam, não só os alunos e professores dêste Centro Pedagógico, mas todos os Diretores, professores e autoridades da Região de Dourados.

Assim procedendo, estaríamos indo de encontro [sic] a diretriz do Ministério de Educação e Cultura, que pretende divulgar o máximo possível o texto da referida Reforma, a fim de que a mesma seja conhecida por todos os brasileiros, evitando assim que fique desconhecida, como aconteceu com a LDB.<sup>180</sup>

O documento destaca uma atividade de extensão realizada pelo CPD em uma solenidade cívica, uma oportunidade para se mostrar o Centro Pedagógico à sociedade douradense. Em 1972, o Centro Pedagógico de Dourados participou das comemorações do Sesquicentenário da Independência, com programações que se estenderam do dia 1 ao dia 7 de setembro. Naquele ano, a prefeitura de Dourados organizou uma Comissão Executiva Municipal para o Sesquicentenário da Independência do Brasil. O CPD participou das comemorações oferecendo um “Concurso de Oratória e Juri Simulado de Tiradentes”, iniciativa que rendeu parabenização do presidente da Comissão pelas “mostras de brasilidade e amor à terra que nos viu crescer”.<sup>181</sup> Inscreveram-se para o concurso “oito candidatos do Curso Ginásial, onze do Curso Colegial e quatro universitários”.<sup>182</sup>

No Centro Pedagógico de Dourados, algumas demonstrações de resistência ao regime militar também existiram, embora se fizeram discretamente. Durante pesquisa nos arquivos da UFGD, encontrou-se um documento intitulado *Ação e Reação*, que seria de iniciativa do Movimento Revolucionário Popular, um movimento político fictício, criado pela Divisão de Segurança e Informações/DSI, órgão ligado ao MEC, que se destinava a realizar ações de contrapropaganda ao pensamento de oposição ao regime militar. Os textos produzidos pela DSI “deveriam ser afixados em locais visíveis, para atrair a atenção dos estudantes, e em horários de pouco movimento” para garantir o sigilo do ato (MOTTA, 2014, p. 205). Ao mesmo tempo, essas iniciativas exemplificam características da cultura política dos apoiadores do regime militar.

---

180 Ofício nº 163/71, do Diretor do CPD ao Reitor da UEMT. Dourados, 05 de agosto de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

181 Ofício nº 05/72, do presidente da Comissão Executiva Municipal para as comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil, Sidney Gomes, para o Diretor do CPD, Milton José de Paula. Dourados, 22 de agosto de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

182 Concurso de Oratória da comemoração do Sesquicentenário da Independência. Dourados, 31 de agosto de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.



No que diz respeito às questões financeiras, cabe pontuar que, no período da UEMT, eram constantes as referências à exiguidade das condições financeiras da Instituição, o que contrastava com a expansão dos cursos. Em resposta ao pedido de pagamento de hora extra para professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, tendo em vista que as atividades dessa disciplina excediam 22 horas semanais, carga horária máxima dos contratos dos professores do CPD, no início da década de 1970, escreveu o Diretor:

Achamos ser justa a pretensão dos professores quanto ao pagamento de horas-extras (...) Porém, temos que viver e nos colocar dentro de uma realidade. A situação financeira da UEMT, neste final de ano, não é das melhores. Além disso, há uma recomendação da Sub-Reitoria de Administração Geral quanto a contenção de despesa e pagamento de horas-extras.

Face ao exposto, s.m.j., somos de parecer que os professores que estão participando de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, durante o tempo em que esta disciplina estiver sendo ministrada, deverão completar as suas 22hs. semanais nos períodos matutino, vespertino e noturno.<sup>183</sup>

Acrescente-se que o CPD tinha como fonte de recursos extras a cobrança de taxas. Aos alunos, recaía ameaça quanto ao não pagamento das taxas de matrícula das disciplinas – atribuição de “conceito nulo a provas e trabalhos” pelo Diretor do CPD, conforme portaria da UEMT nº 05/71<sup>184</sup>. Ameaças com relação à anulação da avaliação dos alunos em débito no CPD repetiram-se durante a administração de Milton de Paula; contudo, não se sabe se as punições foram efetuadas. Os alunos, discordando da necessidade de pagamento das taxas, redigiram um pedido de redução da mensalidade, que foi entregue ao Diretor:

– Considerando que a maioria dos mesmos estudantes tem como profissão o magistério;  
 – Considerando que a remuneração do magistério, em geral, é de índice muito baixo;  
 – Considerando que muitos dos estudantes do C.P.D. são responsáveis da total ou parcial situação financeira de seus lares, não dispendo, conseqüentemente de saldos razoáveis;  
 Vem, mui respeitosamente, requerer de V. Ex<sup>a</sup> a viabilidade de redução da taxa mensal, atendendo assim às necessidades da maioria dos estudantes. (Que de 60,00 passe para 30,00).  
 Agradecem, profundamente, qualquer atitude da Direção do C.P.D.<sup>185</sup>

183 Parecer do Diretor do CPD. Dourados, 22 de novembro de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

184 Comunicado assinado pela secretária Warnyr Scamardi e pela agente Clarice Oliveira Borges. Dourados, 25 de novembro de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

185 Pedido de redução de taxa de mensalidade dos alunos do CPD. Dourados, 20 de abril de 1971. Arquivo Institucional da UFGD.

O pedido, no entanto, foi indeferido pelo Diretor do CPD, por meio de um documento manuscrito, datado de 22 de abril de 1971, considerando o item 5 da Portaria nº 17/71, publicada pelo Reitor da UEMT, apontando não ter o Diretor autoridade para revogar uma decisão superior.

Os primeiros professores de História a iniciar os estudos no mestrado foram Antonio Lachi e Wilson Biasotto. Os créditos do curso foram feitos entre os anos de 1975 e 1977, sem afastamento. Os professores recebiam ajuda de custo da UEMT para cobrir deslocamento e alimentação, ajuda que era considerada insuficiente. Nos primeiros anos em Dourados, os docentes ainda lecionavam em escolas:

Aí nós descíamos do ônibus aqui, íamos dar aulas nas escolas públicas ou particulares, tanto o Lachi como eu, acho que nós demos aula no Osvaldo Cruz, naquela época era muito concorrido o Osvaldo Cruz, principalmente o curso de Contabilidade e, enfim, nós tínhamos que trabalhar no Estado porque o nosso contrato era de vinte horas. Pensa bem se alguém hoje faz isso. Contrato de vinte horas na Universidade, ia fazer o mestrado, dava umas doze aulas semanais, e ainda tínhamos que trabalhar porque o salário da UEMT não... (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Após o início das atividades do curso de História, um fato marcante foi a primeira tentativa de greve no CPD, movida pela insatisfação de alguns professores com relação à Direção do Centro Pedagógico e à Reitoria da UEMT. De acordo com o professor Wilson Biasotto (Entrevista, 2013), houve uma paralisação em 1975 ou 1976, que contou com a adesão da maioria dos professores do Departamento de Estudos Sociais. Os protestantes pediam aumento da carga horária dos contratos de trabalho, ou seja, reivindicavam aumento de salário.

A manifestação acirrou as tensões internas que, somadas às denúncias contra o Diretor do CPD relativas à malversação das finanças, gerou um processo de sindicância interna na UEMT, provocando o endurecimento da Reitoria, que demitiu dois professores do Departamento de Estudos Sociais, dois professores do Departamento de Educação, um vigia [seu Calixto] e o tesoureiro do CPD, Carlos Fernandes Gumiero. Os professores demitidos, lotados nos departamentos citados, foram, respectivamente: Antonio Luiz Lachi, Wilson Valentim Biasotto, Jose Luis Sanfelice, Kiyoshi Rachi. Após alguns meses, a administração de Milton de Paula sofreu outros desgastes e ele se desligou do CPD.

Os professores demitidos, no início de 1978, tomaram caminhos diferentes. Jose Luis Sanfelice mudou-se de Dourados e alguns anos depois ingressou no corpo docente da Unicamp; o professor Antonio Lachi assumiu aulas na rede estadual de ensino; Kiyoshi Rachi empregou-se em um jornal da cidade; e Wilson Biasotto tornou-se assessor de imprensa, acolhido pelo vereador Sultan Rasslan, ex-aluno do CPD.

No mesmo contexto das demissões dos professores, foi suspenso o vestibular para o curso de História do CPD, em decorrência da baixa demanda. O curso de História do CPD ficou sem novas turmas nos anos de 1978 e 1979.<sup>186</sup> Cabe notar que o Curso vinha recebendo menos inscrições do que os cursos de Estudos Sociais, Letras e Ciências – este último, criado em 1975.

Quando houve a demissão dos professores “subversivos”, dos quatro professores formados em História, dois foram demitidos, e o CPD ficou sem três professores que cursavam mestrado – dois da área de História e um da área de Filosofia da Educação, respectivamente: Antonio Luiz Lachi, Wilson Valentin Biasotto, e Jose Luis Sanfelice. A demissão de Biasotto e Lachi fez com que eles interrompessem as atividades do mestrado.

No retorno de Antonio Lachi e Wilson Biasotto, em meados de 1979, foi articulada, internamente no CEUD, a concessão de afastamento para os dois docentes. Em 1980, o chefe do DSO enviou uma Comunicação Interna ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS solicitando afastamento, a partir do primeiro semestre, para Antonio Lachi; a partir do segundo semestre, para Wilson Biasotto. O afastamento dos professores Biasotto e Lachi foi aprovado em reunião departamental, na qual os docentes de História resolveram “por espírito de solidariedade assumirem equitativamente as aulas que lhes caberiam”. Dessa forma, os professores conseguiram afastamento de seis meses para concluírem a dissertação de mestrado. O mesmo documento fazia referência ao prazo para a apresentação da dissertação: “o orientador dos referidos professores estipulou para o final de 1981 a entrega da tese e isso, sem dúvida é um tempo exíguo”.<sup>187</sup>

A readmissão dos professores poderia ter causado atritos internos, pois foram contratados outros docentes para assumirem as disciplinas vagas. Wilson Biasotto, demonstrando suas habilidades políticas, narrou como foram evitados possíveis conflitos, que poderiam dificultar seu afastamento para que ele terminasse a dissertação de mestrado:

---

186 Ofício 161/78-PREP. Da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa da UEMT ao Diretor do DSO, professor Jorge João Faccin. Campo Grande, 22 de agosto de 1978. Arquivo Institucional da UFGD.

187 Comunicação Interna 70/80, do chefe do DSO ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação. Dourados, 15 de dezembro de 1980.

Quando nós voltamos ao Departamento, eu me lembro como se fosse hoje [meados de 1979], a Regina olhou para a Marina<sup>188</sup> e falou: – olha, estamos demitidas. Aí eu falei: – professora, nós não viemos tomar a vaga de vocês, nós viemos recuperar uma vaga que nós tínhamos, mas eu acredito que hoje, com a federalização da Universidade, a visão seja um pouco diferente. Penso que vai se abrir espaços para que nós todos possamos ficar, dar as nossas aulas, não nos matarmos de dar aula, mas dar aula, preparar as nossas aulas e até fazer pesquisa. E aí, de fato, todo mundo ficou e nós pudemos nessa época, a Isabel Martins Guillen, excelente professora também, nós pudemos construir algo de novo no curso de História. Mas aí, era chefe de departamento o Jorge João Faccin, e aí ele concedeu, o Departamento concedeu. Foi uma ousadia também, concedeu seis meses para o Lachi, seis meses para mim, para nós concluirmos a nossa dissertação de mestrado. Foi esse o entendimento que nós fizemos. Então, foi uma questão de retomar o tempo perdido, e nós fizemos a nossa dissertação em seis meses. Quer dizer, não deu para amadurecer muito né, mas, tudo bem, foi feita, foi aprovada por uma banca. E aí nós perdemos os créditos para o doutorado. Quando nós voltamos para o doutorado, aí sim com o afastamento, tivemos que refazer os créditos porque já tinha perdido a validade. Esse foi o maior prejuízo que nós tivemos (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A suspensão dos vestibulares para o curso de História não inviabilizou a continuidade das turmas que já haviam ingressado. Para tentar contornar um possível fechamento do Curso, o Departamento de Estudos Sociais buscou oferecer complementação em História para graduados em Estudos Sociais, abrindo a possibilidade de, num prazo de quatro anos, a realização da licenciatura curta em Estudos Sociais e da plena em História.<sup>189</sup> O curso de História do CPD/CEUD voltou a constar na lista dos cursos para o vestibular, no final do ano de 1979, e iniciou-se uma trajetória ascendente que proporcionou estabilidade a seus professores e crescimento institucional para seus agentes, alguns deles envolvendo-se em disputas políticas internas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Após a demissão de professores e a suspensão do vestibular para o curso de História, iniciou-se o processo de federalização da Universidade, o que gerou rearticulações internas, com a substituição do Reitor da Universidade e do Diretor do CPD. O CPD mudou de sigla para CEUD – Centro Universitário de Dourados. Essa denominação parece ser a mais marcante na memória dos protagonistas da Universidade em Dourados.

188 Regina Heloisa Targa Moreira e Marina Evaristo Wenceslau foram professoras de História do CEUD.

189 Justificativa da Complementação em História. Dourados, 27 de dezembro de 1978. O curso de complementação em História, condicionado ao aproveitamento dos créditos para os formados em Estudos Sociais, foi sugerido pela Pró-Reitora de Ensino e Pesquisa, professora Denise Tibau de Vasconcelos Dias, conforme o ofício 161/78. Arquivo Institucional da UFGD.

O professor José Sanfelice, já instalado na Unicamp, prosseguiu o processo contra a Universidade e anos depois foi indenizado. Foram readmitidos os professores Antonio Lachi, Wilson Biasotto e Kiyoshi Rachi, resultado de um acordo entre os professores e o novo Reitor:

Então, o novo Reitor da Universidade, o que substituiu o João Pereira da Rosa, Edgard Zardo, ele era também de direita esse novo Reitor. Só que ele nos chamou lá um dia e falou: – olha, se vocês retirarem o processo da justiça, nós estamos aqui em fase de implantação da UFMS, nós temos como colocar aqui esse ano e meio que vocês ficaram afastados como uma licença, o afastamento de vocês, e nós enquadraremos vocês no corpo docente (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Para o professor Antonio Lachi, a federalização da Universidade e a substituição dos administradores do alto escalão revitalizou a Instituição, propiciando sua própria readmissão e a dos colegas:

A gente volta, em conversas, nós fomos, eu, Kiyoshi, o Biasotto, nós fomos em Campo Grande. O Zardo era Pró-Reitor na época do João Pereira, era Pró-Reitor de Planejamento. E ele estava ciente de tudo o que ocorria aqui dentro, ele sabia de tudo. Então, todos os desmandos ele sabia. Contratos de seguro do Centro aqui que não existiam mas pagava-se esse contrato do seguro; seguro contra incêndio, não sei o que lá. O Zardo sabia. O Zardo nos recebeu e agilizou o nosso retorno. Tem que retornar agora por causa da federalização, então nós três retornamos ali, [em meados de 1979] quando a gente retorna. O Milton não, o Milton fica fora de vez, e aqueles funcionários (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Com o início da década de 1980, o quadro docente do curso de História estabiliza-se. Por sua vez, o Centro Universitário de Dourados começava uma fase de expansão, criando-se um ambiente com características universitárias devido à pluralidade de cursos e, ainda, à verticalização da titulação de alguns professores. Os ventos da mudança estimulavam a publicação do primeiro *Informativo* do CEUD, com apresentação do panorama da Instituição na seção Editorial:

Em 1.971, o Centro Universitário de Dourados [Centro Pedagógico de Dourados] começou a funcionar com apenas dois cursos, Letras e Estudos Sociais. Estavam matriculados 80 alunos e os professores eram em número de exatamente sete. As construções eram amplas e havia quase um vazio de presença humana. Agora, funcionam os cursos de Letras, Estudos Sociais, História, Licenciatura em Ciências, Agronomia e Pedagogia. O corpo

discente passou a girar ao redor de 300 e o corpo docente está passando da casa dos 40.

Tamanho crescimento acabou por gerar um quase complexo diversificado de setores e grupos e sub-grupos primários e secundários, no Centro Universitário de Dourados. As relações humanas – antes, a nível familiar e íntimo, em dimensões “artesaniais” – desenvolvem-se, hoje em nível de grande empresa, dificultando a comunicação.

Houve enfim, um maior apuramento e refinamento nas diferentes áreas de cada Departamento, da administração e na atuação do corpo discente, decorrendo daí, a existência de variáveis estranhas e alienígenas, a bloquear um contato mais “dia-a-dia” entre as pessoas, tanto no ambiente do Centro como no da Universidade.

O presente informativo, sem pretensões maiores, busca localizar melhor cada professor, aluno e administrador no contexto do trabalho global do Centro Universitário de Dourados.<sup>190</sup>

Um clima eufórico tomava conta da Universidade nos primeiros anos da década de 1980, na fase de reestruturação institucional. Uma diferença muito bem-vinda, percebida com a federalização, esteve no aspecto da remuneração dos professores:

Quando federalizou, pela primeira vez na vida nós tínhamos vergonha de mostrar o nosso contracheque, o nosso holerite, nós tínhamos vergonha porque o salário era tão alto naquela época que fugia aos padrões aqui, em [19]79, 80, 81. Até aí tivemos um bom salário e depois houve novamente uma queda e a vida do professor é assim, é uma constante... Na época, quando nós tínhamos uma inflação muito alta no Brasil, então os nossos salários oscilavam porque, às vezes nós tínhamos um reajuste e dali um mês acabava o valor. Não era um reajuste real, era um reajuste que mal e parcamente cobria a inflação. Mas o pulo da UEMT para a UFMS e o salto de vinte horas para dedicação exclusiva foi um fôlego assim na nossa vida financeira que, gozamos aí uns 3, 4 anos de, assim, condições dignas de trabalho, condições salariais dignas (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Alguns professores, como Antonio Lachi, foram incorporados ao serviço público federal como professor titular<sup>191</sup>, sem a exigência de doutorado:

190 Informativo do Centro Universitário de Dourados. Dourados, 1 de setembro de 1979. Arquivo Institucional da UFGD.

191 A maioria dos professores que adentraram à UEMT possuía apenas o título de graduação. Com a criação da UFMS, alguns professores foram enquadrados como titular devido ao tempo de serviço e a outros critérios de pontuação. A partir da década de 1980, professores com o título de mestre ou doutor criticavam seus colegas que eram titulares sem titulação acadêmica oriunda da pós-graduação. Uma fonte que exemplifica essa situação é o texto *A História e suas perspectivas na UFMS*, de autoria da professora Marisa Bittar (1993): “ainda somos marcados pelo pecado original da UFMS: a criação da categoria dos titulares pelo critério de antiguidade, o que provocou uma verdadeira anomalia na carreira, impedindo a definição de uma ágil política de capacitação docente e atrasando a implementação da pesquisa e da pós-graduação. Hoje, vítima de seus próprios erros a UFMS não consegue definir sua identidade e vocação.”

Foi ali na mudança de Estadual para Federal. Para se equiparar com as Federais, já existiam esses níveis. Então nessa estruturação, foi feita uma pontuação daqueles que já estavam na Estadual. Aulas ministradas, trabalhos feitos, pós-graduação, essas coisas. Então alguns que estavam ali conseguiram, outros não. (...) Na Estadual você era considerado como titular, mas na Estadual não tinha, titular! (Entrevista Antonio Lachi, 2013),

Na década de 1980, muitos professores do CEUD concluíram o curso de mestrado e alguns, na década de 1990, doutoraram-se. Nos “anos oitenta”, novos professores entraram na Instituição, a partir de concurso público, e o Centro Universitário de Dourados tornou-se o mais expressivo da UFMS.

#### **2.2.4. CPA/CEUA/CPAQ**

O Centro Pedagógico de Aquidauana foi criado pelo Decreto estadual nº 1.146, de 13 de agosto de 1970. O Processo de Autorização de Funcionamento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer nº 14/71, de fevereiro de 1971, o qual designava, segundo ordens do Reitor da UEMT, a professora Dóris Mendes Trindade para responder pela Direção do CPA.<sup>192</sup> Ela permaneceu no cargo até o ano de 1974. Além de Aquidauana, a região a ser abrangida pelo CPA corresponderia às cidades de Anastácio, Miranda, Nioaque, Jardim, Guia Lopes da Laguna e Bonito. A atuação do Centro Pedagógico foi ainda mais ampliada pelos projetos políticos que envolveram a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso e a UEMT, como os relativos à implantação e à execução dos cursos de licenciatura curta parcelada.

O CPA iniciou suas atividades de ensino em 29 de março de 1971. O primeiro documento editado pela diretoria do Centro Pedagógico foi a Portaria<sup>193</sup> nº 1/71, em 24 de fevereiro de 1971, o qual designou os professores Maria de Lourdes Chebel, Lúcia Maria Pace de Oliveira, Arnaldo Begossi e Vilma Begossi para comporem a Comissão Organizadora do Concurso Vestibular nº 001. Participaram também da Comissão professores do Centro Pedagógico de Corumbá e a professora Hilda de Oliveira Lima, de Campo Grande.

---

<sup>192</sup> Ofício nº 234/72, como resposta ao questionário encaminhado pelo Ofício nº 711/72-R, da Reitoria da UEMT à Direção do CPA. Da Diretoria do CPA ao Chefe de Gabinete da Reitoria da UEMT. Aquidauana, 12 de outubro de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

<sup>193</sup> Posteriormente, o termo “portaria” restringiu-se à Reitoria, passando a ser utilizado nos Centros Pedagógicos o termo “ato normativo” para imperativos administrativos.

Uma vez viabilizado o funcionamento do CPA, era necessário atrair a clientela. Antes da publicação do edital para o primeiro vestibular, em janeiro de 1971, as prefeituras e a imprensa regional foram comunicadas sobre o provável oferecimento de cursos de nível superior (VERZA, 1996). No mesmo ano, foram oferecidas 20 vagas por curso, as quais foram ampliadas para 30 em 1972. No primeiro ano dos cursos, Estudos Sociais teve 20 matrículas e Letras, 18; no segundo ano, Estudos Sociais teve 31 matrículas e Letras, 25.<sup>194</sup> A partir de 1972, as provas dos vestibulares foram elaboradas pela Reitoria, por meio de convênio com a “Fundação Carlos Chagas, tendo o CESCEM a responsabilidade de montar aquelas referentes às áreas de Ciências Exatas e Biológicas e o CESCEA as de Humanas” (VERZA, 1996, p. 31).

De 1971 a 1973, o CPA funcionou provisoriamente junto ao Centro Educacional José Alves Ribeiro – CEJAR –, sendo as instalações alvo de reclamações devido ausência de manutenção. Problemas assim foram provisórios, e não retiraram os ânimos dos professores e alunos. A seguir uma imagem das celebrações referentes ao início do CPA:

Ilustração 15: Autoridades na inauguração do CPA.



Fonte: Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

194 Ofício nº 42/72. Da Diretoria do CPA à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa da UEMT. Assunto: Relações de Matrículas (encaminha). Aquidauana, 07 de abril de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.



O local da sede do CPA já havia sido adquirida pelo governo do Estado, em 1969, ao comprar da Congregação dos Padres Redentoristas uma construção que se destinaria ao Ginásio Imaculada Conceição, ao lado da Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição. O término das obras ocorreu no início do ano de 1974. As negociações contaram com o apoio das lideranças políticas locais. Segundo Mário Verza, ao término da sede definitiva do CPA, a diretora Dóris,

não hesitou em abrigar em suas instalações a Escola Normal “Jango de Castro”, em receber laboratórios para o então iniciante Curso de Ciências, com a responsabilidade de que o mesmo também deveria ser utilizado pelos estudantes da rede estadual. E, chegou mesmo a programar a instalação de um Colégio de Aplicação que também acabaria beneficiando o estado (VERZA, 1996, p. 36).

Para a concepção do projeto de criação do CPA, Dóris Trindade contou com o apoio de sua amiga e colega Joana Neves<sup>195</sup> que, mesmo antes do início das atividades do Centro Pedagógico, auxiliou-a na arregimentação dos professores. Em novembro de 1970, foi realizado um Seminário para se discutir sobre a criação da Universidade em Aquidauana, tendo participado cerca de 15 professores da cidade e outros provenientes do estado de São Paulo. Para a estruturação dos cursos, o CPA mostrou-se atento à “disponibilidade de material humano e físico, as perspectivas pedagógicas do Ensino Primário e Médio ao lado da Reforma Universitária em andamento”<sup>196</sup>.

O quadro docente do CPA foi formado por professores com experiência no Serviço de Ensino Vocacional, outros professores provenientes do interior de São Paulo, de Aquidauana e de Campo Grande. Alguns docentes concentravam as aulas no CPA e residiam na cidade de Campo Grande (Correspondência Eletrônica Joana Neves, 2014).

Estruturalmente, o município de Aquidauana oferecia certos “confortos” aos professores, uma vez que era servida pelos trens da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil – NOB. Em Aquidauana, a ferrovia foi importante elemento que contribuiu para o trânsito de

---

195 A professora Joana Neves mudou-se para Aquidauana numa situação financeiramente confortável. No segundo semestre de 1970, a professora havia sido efetivada na rede estadual paulista. Devido acordos políticos locais, Joana conseguiu afastamento de suas obrigações laborais em São Paulo, sem perdas de vencimentos: “para poder ser contratada por outra instituição estadual eu fui afastada por ato do governador – era uma espécie de deferência que o governador de São Paulo fazia para seu colega do Mato Grosso – e, o que foi muito bom SEM prejuízo dos vencimentos” (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

196 Ofício nº 234/72, como resposta ao questionário encaminhado pelo Ofício nº 711/72-R, da Reitoria da UEMT à Direção do CPA. Da Diretoria do CPA ao Chefe de Gabinete da Reitoria da UEMT. Aquidauana, 12 de outubro de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

professores, sendo encontrado registros de algumas professoras que viajavam semanalmente à Aquidauana, na quinta e na sexta-feira, “fazendo cumprir a Carga Horária nessa ocasião”.<sup>197</sup> Essas professoras residiam em Campo Grande, onde mantinham outro vínculo empregatício, distante a 130 quilômetros de Aquidauana. A professora Vilma Begossi, em tom de exaltação a Aquidauana, mostra sua visão sobre o local, durante a implantação do CPA:

A cidade com grande extensão de ruas calçadas; iluminação perfeita, com uma grande rede de energia elétrica; abastecimento de água, telefone urbano e interurbano, Televisão, dois aeroportos com instalações modernas, serviço postal e telegráfico; dois hospitais; um grande posto de saúde pública; estação ferroviária modelo, rodovias intermunicipais. Na zona urbana nota-se belos edifícios residenciais, praças bem calçadas; hotéis, clubes balneários; órgãos filantrópicos. Conta à cidade com estabelecimento de ensino e seus respectivos corpo docente e discente; profissionais liberais da classe médica (Vilma Begossi apud FERREIRA, 2005, p. 64).

Apesar de as dificuldades para contratar professores, não era sempre que as portas da UEMT estavam abertas. O professor Mario Baldo mencionou que, após se formar em História, procurou emprego durante um ano, e, nesse tempo, fez o curso de complementação em Estudos Sociais para poder pleitear aulas em São Paulo. No começo de 1974, soube que o CPA necessitava de professores e conversou com a coordenadora do Departamento:

Cheguei aqui e encontrei a Dorothea Beisegel, a Joana e o Chinali, que era de Ciências Humanas. (...) Eu falei com a Dorothea, (...) fiz uma entrevista “meia tapa” e ela falou – tudo bem, você pode começar a dar aula. – Está bem, eu vou me preparar; onde é que eu fico? – Não, você vai dar aula hoje; estou precisando de professor e por isso pedi para te chamar. (...) Fiquei quase dois anos procurando sala e não consegui, então eu deixei meio de lado, fui fazer Psicologia, Sociologia, na complementação de Estudos Sociais. (...) Aí comecei a dar aula, mas só que não era aquilo que eu esperava, porque eu estava pensando em dar aula de História do Brasil<sup>198</sup>. Ela falou: – isso aí você não vai pegar, a Joana que é a chefe, ela que é a dona da cadeira. Aí eu peguei, eu acho que peguei quase tudo de História (Entrevista Mario Baldo, 2013).

Os professores do CPA planejaram o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta, com uma carga horária a ser ministrada em três anos de duração. Para Joana Neves, a

197 Ofício nº 18/71, da Diretora do CPA à Sub-Reitoria de Administração Geral. Aquidauana, 06 de abril de 1971. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

198 Além dessa disciplina, Joana Neves menciona ter lecionado as disciplinas Introdução aos Estudos Históricos e Prática de Ensino de Estudos Sociais. No caso da disciplina de Prática de Ensino em Estudos Sociais, também foi escalado um professor de Geografia, o professor Orlando Pascotto (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

montagem da carga horária foi uma manobra possibilitada pela *expertise* no trato com a legislação educacional aprendida no SEV:

em Aquidauana, driblamos a lei. No final de 1970, quando nós montamos os currículos dos cursos, a legislação que organizaria a educação nacional ainda não havia sido aprovada (...) Então, aproveitando o limbo legislativo, montamos as licenciaturas curtas [Letras e Estudos Sociais] com três anos de duração.

Em 1972, em virtude da legislação federal e da elaboração e aprovação dos Estatutos da UEMT, nós tivemos que reestruturar os currículos porque, então, a Licenciatura Curta (curta mesmo) teria que ser concluída em três períodos semestrais, isto é, em UM ano e meio, sendo que os alunos que se defasassem teriam, no máximo, três anos para completar o currículo. Mas, em Aquidauana, em perfeita consonância com os alunos, nós mantivemos, mais ou menos, os três anos de duração – como termo máximo – inserindo, porém, algumas disciplinas que correspondiam à licenciatura plena. Deste modo, acrescentando, no caso da primeira turma, mais três semestres, nós conseguimos estabelecer uma complementação para as Licenciaturas Plenas: de História ou Geografia e de Português ou Inglês, segundo as opções feitas, respectivamente, pelos alunos da turma de ES [Estudos Sociais] e pelos alunos da turma de Letras. As turmas seguintes, tiveram que seguir o currículo curto, mas já dispunham da complementação para a licenciatura plena (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

A “legislação federal” referida por Joana Neves trata-se, na verdade, da Resolução CFE nº 8/72, de 9 de agosto de 1972<sup>199</sup>, que normatizou o currículo mínimo de Estudos Sociais, e estabeleceu no Art. 4º: “a licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais terá a duração mínima de 1.200 horas de atividades, com integralização a fazer-se, no mínimo de um e meio e no máximo de quatro anos letivos”. No entanto, a legislação também permitia a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura curta, por meio do Art. 6º: “que onde e quando haja condições, proceda-se a ampliação dos mínimos de duração previstos”. Ao que parece, o relato da professora Joana acompanha o raciocínio de Selva Fonseca (1993, p. 27), segundo a qual tratava-se da obrigatoriedade das “1.200 horas” para os cursos de licenciatura curta. Nesse ponto, existe um problema entre a memória dos personagens e o conteúdo da documentação – a Resolução CFE nº 8/72.

A adoção da carga horária mínima para os cursos de licenciatura curta pode estar associada às intenções da Universidade em formar rapidamente mão de obra para o mercado educacional, assim como expressar a dificuldade dos agentes do campo de acessar as

---

199 Publicada no Diário Oficial da União, em 25 de agosto de 1972.

regulamentações oficiais da Educação, ou mesmo, de negociá-las diante da Instituição e sua clientela. Também não se pode perder de vista que um currículo, com carga horária maior, implicaria contratação de mais professores, ou seja, geraria mais gastos para o Estado, preocupado em não incorrer na “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”.<sup>200</sup>

Em meados de 1972, o Centro Pedagógico de Aquidauana encaminhou ofício ao Centro Pedagógico de Dourados apresentando a estrutura curricular do curso de Estudos Sociais e a do curso de complementação em História. Esse provavelmente foi o primeiro curso de complementação de 2º grau da UEMT, autorizado pelo CEE-MT, antes mesmo de haver o reconhecimento do curso de Estudos Sociais pelo CFE.

Tabela 6: Estrutura curricular dos cursos de Estudos Sociais e Complementação em História do CPA - 1972.

Estrutura Curricular de Estudos Sociais. Licenciatura de 1º Grau	Estrutura Curricular do curso de História Licenciatura Plena – (Complementação do curso de Estudos Sociais)
DISCIPLINAS	DISCIPLINAS
Específicas Obrigatórias	Específicas Obrigatórias
Fundamentos de Ciências Sociais	Teoria da História
Antropologia	
Economia	
Sociologia	
Introdução aos Estudos Históricos	
Introdução a Ciência Geográfica	
História do Brasil I e II	História do Brasil III e IV
História Antiga I	História Antiga II
História Medieval I	História Medieval II
História Moderna I	História Moderna II e III
História Contemporânea I	História Contemporânea II e III
Geografia Física I	História da América I e II
Geografia Humana I e II	
Geografia do Brasil I e II	
Formação Cultural Obrigatória	Formação cultural Obrigatória
Estudos dos Problemas Brasileiros I e II	
Prática Desportiva	Prática Desportiva
Métodos e Técnicas de Pesquisas	
Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa	

<sup>200</sup> Decreto-lei nº 53, Art. 1º, de 18 de novembro de 1966.

Optativas	
Introdução aos Estudos Matemáticos	
Estatística	
História das Idéias Políticas e Sociais	
Formação Profissional Obrigatória	Formação Profissional Obrigatória
Psicologia Educacional I	Psicologia Educacional II e III
Estrutura e Funcionamento das Escolas de 1º e 2º Grau	
Didática I	Didática
Prática de Ensino de Estudos Sociais	Prática de Ensino
TOTAL: 1.320 horas (4 semestres)	TOTAL: 1.020 horas (3 semestres)

Fonte: Anexo do Ofício 103/72, protocolado pelo CPD em 13 de julho de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

Na esfera administrativa, em 1972, o CPA realizou eleições “a partir de lista tríplice eleita pelos membros do departamento em reunião”. Para a coordenação do Departamento de Ciências Sociais, a escolhida foi a professora Dorothea Beisegel; para a chefia do curso de Estudos Sociais, a professora Joana Neves.<sup>201</sup> Ou seja, naquele momento, as duas únicas professoras graduadas em História estavam no “comando” do curso de Estudos Sociais. Posteriormente, a professora Joana Neves deixa a chefia do curso de Estudos Sociais para coordenar o Departamento de Educação, cargo antes ocupado pelo professor Luís Chinali, que fora demitido por “ato da Reitoria”.

Da política institucional arquitetada no CPA, diversas fontes fazem referência à memória de Dóris Mendes Trindade, também registrada pela revista *Brasil Universitário*:

As gestões iniciais para fundação de uma casa de cultura superior em Aquidauana vinculam o esforço de Dóris Mendes Trindade à história do Centro Pedagógico de Aquidauana que pôde aflorar já com aproveitamento da experiência dos co-irmãos mais cedo implantados na área da Universidade matogrossense do sul. Criou-se o Decreto-Lei nº 1146, de 13 de agosto de 1970. A ele sucede o Parecer nº 31-CEE, de 23 de novembro de 1973 na homologação dos seus cursos assim autorizados: Letras, com licenciatura de 1º e 2º graus com Português e Inglês no último deles; Estudos Sociais, com licenciatura de 1º grau e habilitação em Geografia e História para o 2º grau; Ciências, com habilitação para o 1º grau. Coordenando os Cursos há os departamentos de Letras, para Comunicação e Expressão; Estudos Sociais, para os estudos de Geografia e História; Ciências, para os estudos do respectivo campo e de Educação para as disciplinas pedagógicas (JUSTINIANO, 1978, p. 29).

201 Ofício nº 34/72, da Diretoria do CPA à Reitoria da UEMT. Assunto: Envia Indicação Chefe Departamento. Aquidauana, 20 de março de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

Uma rede de sociabilidade permeou a área de História do CPA e está associada à formação das duas primeiras professoras do curso, Dorothea Beisegel e Joana Neves. Sociabilidade consolidada durante as atividades desenvolvidas nos Ginásios Vocacionais:

A Elza [Nadai] e eu nos conhecemos no vestibular, em 1962. Nós fizemos vestibular no noturno. Fomos duas das nove aprovadas no vestibular. E aí nós nos transferimos no diurno, que havia sido aprovada 11. Eram 30 o número de vagas. (...) Quando nós nos formamos, nós fomos trabalhar no Vocacional, eu em Barretos, ela em Rio Claro, e a Dorothea Beisegel que era também da nossa turma, em Rio Claro também. (...) Todas as férias a gente passava juntas (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Os fundadores do CPA constituíram um grupo excepcional, composto por professores da área de humanas, diretamente afetados pelo fechamento dos Ginásios Vocacionais<sup>202</sup>. De modo geral, o primeiro grupo de professores do CPA era o mais experiente em educação, quando comparado aos docentes dos demais Centros Pedagógicos.

No processo de fechamento dos Ginásios Vocacionais, Dóris Trindade convidou professores ligados aos Ginásios para lecionarem em Aquidauana, no ensino superior. Aqueles que aceitaram buscaram transplantar a metodologia do SEV, conforme se verifica no relato da professora Joana Neves:

Os principais aspectos dessa influência eram: a concepção de ensino como produção de conhecimento, trabalho de equipe (tanto para professores como para os alunos) e daí a ideia de educação integral e integrada, avaliação contínua e diagnóstica, autoavaliação, bem como a aplicação de metodologias de ensino e de pesquisa inovadoras, agora na perspectiva das necessidades do ensino superior. Era do Vocacional, também, a ideia de integração da escola com a comunidade e, conseqüentemente, a consideração do LOCAL como referência para a formulação dos projetos e práticas educativas (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

Segundo Joana Neves, a publicação do AI 5 tornava incerta a continuidade das atividades do SEV. Em janeiro de 1969, as professoras Joana Neves e Dóris Trindade, de férias em Aquidauana, receberam do professor Antônio Salústio Areias<sup>203</sup> convite para

202 As aulas dos Ginásios Vocacionais começaram em 1962, e a experiência encerrou-se abruptamente em 1969, na esteira dos expurgos de funcionários públicos realizados após a publicação do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968 (NEVES, 2010). O encerramento dessa experiência educacional estimulou os professores a buscarem alternativas profissionais.

203 A formação intelectual do professor Antônio Areias iniciou-se em um seminário secular no estado de Minas Gerais. No Seminário Maior, Areias estudou Filosofia, Teologia e teve lições de Psicologia e Latim. Os

lecionar em escolas estaduais da cidade. Ali elas seriam – como teria dito o professor Areias para Joana – “amigas do rei”, dispondo de liberdade para ensinar. O professor comunicou-lhes ainda a intenção de criação de uma unidade em Aquidauana da nascente Universidade Estadual (Entrevista Joana Neves, 2014).

A existência da Universidade em uma cidade do interior mato-grossense poderia gerar estranhamentos na comunidade, embora a tendência era no sentido de as diferenças serem aos poucos aplacadas<sup>204</sup>. Para a criação do Centro Pedagógico de Aquidauana e para a arregimentação dos primeiros professores para os cursos do CPA, embora o grupo inicial contasse com o apoio de pessoas influentes, buscava-se evitar a provocação de possíveis atritos com autoridades locais. Ao contrário, tentava-se convencer as autoridades sobre a importância do conhecimento científico na área de humanas, que seria capaz de promover a elevação cultural da população. Conseqüentemente, isso acarretaria uma base mais sólida para o desenvolvimento econômico: professores bem treinados que ofereceriam uma educação de qualidade.

Os cursos de licenciatura curta de Letras e Estudos Sociais foram animados pela ideia geradora presente no SEV: “a confiança na Educação como processo capaz de transformar a sociedade” (NEVES, 2010, p. 35). Diante de uma certa expectativa pragmática para o conhecimento da área de humanas, os professores eram idealistas: “mesmo correndo-se o risco de absolutizar o papel da educação, a confiança em seu poder redentor movia o interesse e a ação de todos os envolvidos ou comprometidos com a generalizada idéia de progresso” (NEVES, 2010, p. 38).

No currículo dos Ginásios Vocacionais, havia a área de Estudos Sociais, considerada central na elaboração do planejamento das atividades temáticas, em torno da qual se estruturava o *core curriculum* da proposta experimental do SEV (NEVES, 2010).

Proveniente das experiências nos Ginásios Vocacionais, a interdisciplinaridade também fazia-se presente quando se tratava de fazer frente ao deficit de conhecimento dos alunos, o que é exemplificado na entrevista com o professor Mario Baldo:

---

cursos superiores daquele Seminário não eram reconhecidos pelo Estado (ROSA, 1990).

204 Nesse sentido, a fala de Jandira Trindade desperta interesse: “como ela [Dóris] trouxe uma turma toda de fora. Agora você pensa: uma cidade pacata como a nossa que todo mundo, com se diz assim, acha esquisito, vem uns rapazes cabeludos, uma coisa assim, de chinelo de dedo. Professor de chinelo de dedo! Você já pensou o impacto que teve na cidade! Você já pensou! O Chinali era horrível [risos]; era, como vou falar para você... o Chinali, a aparência do Chinali: era cabeludo, meio sujo, umas roupas tudo esquisitas, chinelo de dedo, mas quando ele abria a boca, quando ele abria a boca, adeus viu! Era um *hippie* daqueles mais feios que você já pensou ver na vida!” (Entrevista Jandira Trindade, 2013).

Como que você, você tem um cara que, por exemplo: Filosofia. História tinha Filosofia? Houve época que não havia Filosofia em História. Mas acontece que em Letras, podia ter alguém que podia estar precisando de uma certa base filosófica. Aí o Arnaldo entrava com essa, ou dar aula de História do Brasil. Por exemplo, eu dei aula para o curso de Letras de História Moderna, porque me pediram, por conta que a turma não sabia o que era um burguês, o que era o comércio na Idade Média (Entrevista Mario Baldo, 2013).

O Centro Pedagógico de Aquidauana deixou diversos vestígios dos esforços realizados para caracterizá-lo como uma instituição imanente das aspirações da comunidade. Nesse sentido, a primeira via de ação foi lançada para “sanar” os problemas da formação do professorado, sendo esta a principal função do campo histórico nos Centros Pedagógicos da UEMT:

Foi feito uma pesquisa na comunidade para ver do que seria viável, e do que havia necessidade. A cidade tinha poucos professores formados. O que que havia era militares assumindo funções de magistério. Aí o militar ia embora, tinha que substituir, quer dizer, faltava de fato mão de obra nesse setor. Professor de Matemática, de Física, era terrível. Com a iniciação do Centro, a parte de Português praticamente foi sanada. Nossas ex-alunas foram assumindo não só salas de aulas como direções e foi possível dar uma alavancagem para o ensino em Aquidauana. Estudos Sociais, porque permitia uma caracterização de dados numa linha histórica e numa linha espacial. Então a História e a Geografia foram os setores escolhidos. Posteriormente foram criados novos cursos tal, mas efetivamente eram esses dois que tinham começado (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

A narrativa do professor Arnaldo Begossi destaca o papel da Universidade na formação de mão de obra para o mercado de trabalho da educação. Sua fala exemplifica o motivo da escolha da criação do curso de Estudos Sociais, sensível, sobretudo, às autoridades educacionais da década de 1970. Isto é, para os membros do Conselho Estadual de Educação – que autorizavam o funcionamento dos cursos sem serem formados na área para qual deliberavam –, Estudos Sociais representava um curso “dois em um”, composto pelos conhecimentos de Geografia e História, e, também, de Sociologia. Para o pensamento técnico educacional, recomendar a criação dos cursos de Estudos Sociais serviria ainda para evitar a “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”.

Para formar a biblioteca, o CPA incorporou o acervo da Biblioteca Municipal de Aquidauana. Em 1972 foi criada, na biblioteca, a Seção de Obras Raras, um esforço de ampliação do campo histórico, tal como o que ocorreu com os Centros ou Núcleos de



Documentação que foram criados anos mais tarde nas unidades da UFMS de Dourados e Três Lagoas – no CPA/CEUA, esse projeto se desvaneceu por volta da década de 1990. A coleta de documentos para a Seção de Obras Raras foi um primeiro incentivo à pesquisa histórica regional, a começar pela formação dos professores da Universidade. Por exemplo, o material coletado forneceu o tema da pesquisa e fontes para a dissertação de mestrado de Joana Neves, intitulada *A fundação de Aquidauana e a ocupação do Pantanal*.

A ideia de criação da Seção de Obras Raras visava a subsidiar uma estratégia didática e metodológica empreendida pela professora Joana Neves: o ensino por meio da pesquisa. Aí também estava a experiência adquirida no SEV, que orientava atividades no ensino superior, a partir da primeira turma: os “estudos do meio”, a concepção de métodos ativos, que “passava pela percepção de que as atividades de estudos seriam desenvolvidas como atividades de pesquisas elaboradas pelos alunos e, desse modo, mais do que aprendizado, promoveriam a iniciação científica dos educandos” (NEVES, 2010, p. 88).

Em 1973, o CPA tinha como meta de expansão o oferecimento dos cursos de Letras e Estudos Sociais, na modalidade licenciatura plena, e o oferecimento do curso de Ciências, licenciatura curta. Em ofício datado do dia 13 de setembro de 1973, a diretora Dóris Trindade comunicou ao governador do Estado que o “Conselho de Ensino e Pesquisa da UEMT em reunião realizada a 26 de outubro último havia emitido parecer técnico favorável para a modificação dos níveis dos [cursos] já existentes Estudos Sociais e Letras”<sup>205</sup>. Restaria ao CEE-MT a aprovação da mudança dos níveis dos cursos. Dóris mostrava-se atenta à situação e, ao que parece, teria sido avisada sobre o resultado da reunião, antes mesmo que a Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa da UEMT soubesse. No dia 20 de novembro, ela comunicou ao referido órgão da Universidade que o CEE-MT havia aprovado a criação dos cursos de Ciências, licenciatura curta e sobre “a passagem dos Cursos de Estudos Sociais e Letras, 1º grau para o nível de licenciatura plena, com ampliação de vagas, de 30 para 40”. O documento registra que a informação foi recebida “através de chamada telefônica” e que se aguardavam instruções para permitir a inclusão dos novos cursos no vestibular de janeiro de 1974.<sup>206</sup>

De fato, efetivou-se a criação do curso de Ciências e, no ano de 1974, o CPA transfere-se para prédio próprio. Já o curso de Estudos Sociais nunca chegou oficialmente a

---

205 Ofício nº 199/73, da Diretora do CPA ao Governador do estado de Mato Grosso. Aquidauana, 13 de novembro de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

206 Ofício nº 201/73, da Diretora do CPA à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa. Aquidauana, 20 de novembro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

funcionar como licenciatura plena, embora tenha oferecido os cursos de complementação em Geografia e em História. A autorização do Conselho Estadual de Educação para o oferecimento das licenciaturas plenas em Aquidauana para aquele ano foi uma particularidade, uma vez que esses cursos não haviam sido reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Os cursos de complementação foram pensados como resultado do desenvolvimento dos trabalhos da licenciatura curta. Uma vez que a região passasse a contar com professores habilitados para o 1º grau, a etapa seguinte seria oferecer oportunidade de crescimento profissional para esses professores. Segundo Arnaldo Begossi, os cursos de complementação foram projetados de acordo com a disponibilidade da clientela:

E quando nós montamos cursos de História e Geografia, nós também fizemos uns cursos que pegava quinta, sexta, sábado e às vezes o domingo, que era para o pessoal da redondeza. Então se pegava pessoas de Porto Murtinho, mais distantes que vinham, pousavam e aí nós começamos a pensar em alojamento, nós já conseguimos fazer até alojamentos para professores aí. Então o professor de fora vinha, ele tinha cama para dormir, tinha banheiro, oferecia refeição (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

Para o professor Arnaldo Begossi, o CPA teria “elevado a educação” ao qualificar professores para o mercado de trabalho; por consequência, teria oportunizado ascensão social a seus ex-alunos que se tornaram professores. Para os egressos das licenciaturas curtas, os cursos de complementação apresentavam-se como uma oportunidade de crescimento profissional e, para os agentes que cultivavam o campo histórico, uma possibilidade de expansão institucional, conforme o relato:

Nós usamos a possibilidade de complementar, que era até a nossa ideia garantir que o nosso formado em Estudos Sociais tivesse habilidade, pudesse lidar com História ou Geografia, que ele direcionasse a carreira dele de professor de Estudos Sociais carregando uma formação mais específica em História, [ou] mais específica em Geografia (Entrevista Joana Neves, 2014).

No campo educacional de Aquidauana, os projetos foram gestados de acordo com as pretensões políticas locais, como foi o caso da criação do CPA e do Centro de Educação Rural de Aquidauana, este último fundado em 15 agosto de 1974, dia do aniversário da cidade. O envolvimento intensivo do CPA nas atividades de extensão confirma a interação dos professores com a sociedade. As intervenções da Universidade na comunidade desenrolavam-

se como estratégias para dar legitimidade à Universidade e para que se prosseguissem os apoios políticos que respaldavam suas atividades. O professor Arnaldo Begossi destaca a importância de governadores e prefeitos nesses projetos:

a época que começamos o processo, o governador era Pedro Pedrossian. Ele deu início à partida, com o prefeito da época Rudel Trindade. Posteriormente Pedrossian foi substituído pelo doutor José Fontanillas Fragelli, que continuou dando o maior apoio possível à Instituição, possibilitando inclusive outras criações na comunidade, como seria o caso do CERA, que é o Centro de Educação Rural de Aquidauana. Esses indivíduos, e os prefeitos sucessores, com Fernando Lucarelli etc. continuaram dando todo o apoio viável, e os contatos que a gente estabeleceu em função inclusive com USP, com PUC, com o Sul, possibilitaram que de fato o Centro fosse um polarizador, e a nossa ideia era de que o curso de História aqui fosse voltado para a região Centro-Oeste, e hoje seria praticamente o Mato Grosso [do Sul], para que a gente pudesse desenvolver uma outra linha de história preenchendo os requisitos necessários. Com o tempo e com as mutações dos professores isso não foi possível (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

No vestibular de janeiro 1974, houve 27 inscritos para o curso de Letras, 37 para Estudos Sociais e 50 para Ciências.<sup>207</sup> Do total de inscritos, metade residia em Aquidauana ou em Anastácio<sup>208</sup>; e a outra metade, em cidades da região, principalmente Jardim e Miranda. Em setembro de 1974, foram designados para as Chefias Departamentais, mediante a Portaria nº 61 do Reitor da UEMT, o professor Gerson Carlos Russi para o Departamento de Estudos Sociais, a professora Joana Neves para o Departamento de Educação, a professora Albana Xavier para o Departamento de Letras e o professor Eliezer José Marques para o Departamento de Ciências.<sup>209</sup>

Formada a primeira turma dos cursos do CPA, em 1974, iniciaram-se os cursos de licenciatura curta parcelada no *campus* avançado de Coxim, por meio do convênio firmado entre a UEMT, a Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso e o MEC. Além de Coxim, o CPA ofereceu cursos parcelados em Jardim e Nova Andradina. As dificuldades financeiras apresentaram desafios para esses cursos, relacionadas ao pagamento do deslocamento e estada dos professores, à forma de utilização das verbas e ao possível atraso no recebimento dos valores.<sup>210</sup>

207 Ref. ao Ofício nº 211/73. Aquidauana, 24 de Novembro de 1973.

208 Aquidauana e Anastácio são cidades divididas pelo rio Aquidauana. A emancipação de Anastácio foi em março de 1964.

209 Ata nº 07/74. Aquidauana, 20 de setembro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

210 Ata nº 11/74. Aquidauana, 12 de dezembro de 1974, p. 7. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

Em 1976, a professora Joana Neves apresentou argumentos sobre sua situação em São Paulo, ponderando que ela poderia perder certas vantagens, caso permanecesse no CPA, e anunciando seu desligamento da Instituição.<sup>211</sup> Em 1978, Joana Neves seria contratada pela Universidade Federal da Paraíba, instituição que, a partir de 1976, vinha contratando “vários professores com registros políticos comprometedores”, estratégia que tornou a UFPB um centro importante na área de ciências humanas e sociais (MOTTA, 2014, p. 236). Segundo Joana, motivações profissionais estimularam sua saída:

A minha ideia era: eu viria pra cá, e, num determinado momento, quando tivesse formado a primeira turma, quando os nossos alunos, os nossos formandos tivessem condição de assumir a Escola, num certo sentido isso aconteceu, alguns dos nossos professores se tornaram professores do CPA, alguns com muitos conflitos, problemas. Na minha cabeça assim: estando consolidada essa escola, esse Centro, eu podia cuidar da vida. Eu tinha planos mesmo, voltar para São Paulo, terminar o meu mestrado, porque o mestrado foi feito junto com todas as outras atividades (Entrevista Joana Neves, 2014).

A decisão de se mudar de Aquidauana, de acordo com Joana Neves, começou a ser alimentada após ela ter conhecimento do projeto do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – da UFMT, em Cuiabá. Joana inteirou-se deste projeto em uma de suas atividades acadêmicas, o estudo do meio:

Mas, na verdade, o que moveu a minha saída de Aquidauana foi o fato de eu ter conhecido o NDIHR, da criação do NDIHR: Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional. Eu conheci justamente na excursão que eu levei os meus alunos de História para Cuiabá, para fazer um estudo do meio em Cuiabá. (...) Na de [19]75, fazia parte do estudo do meio conhecer a Universidade Federal. A minha turma estava lá conhecendo a Universidade Federal, e eu fui recebida pelo Reitor Gabriel Novis Neves<sup>212</sup> na Reitoria. E como eu não tinha o que fazer, ele não ia ficar conversando o tempo todo comigo porque afinal ele tinha o que fazer, ele falou: – olha professora, gostaria que a senhora tomasse conhecimento deste projeto. Era um projeto enorme, fantástico, de criação de dois Núcleos. Eram Núcleos que visavam organizar em dois pontos diferentes do país um programa disso que o nome está dizendo, documentação e informação histórica regional, desde organização de arquivos, acervos, até o desenvolvimento de linhas de pesquisa ligadas à temática regional. Foram criados dois Núcleos: um em Cuiabá, que é a raiz desse projeto chamado Projeto Cuiabania, e outro em João Pessoa (Entrevista Joana Neves, 2014).

211 Ata de reunião do Conselho Departamental. Aquidauana, 20 de março de 1976. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

212 Gabriel Novis Neves havia sido Secretário de Educação no governo Pedro Pedrossian.

Com a saída das professoras Joana Neves e Dorothea Beisegel, a área de História do CPA ficou deficitária de professores e com um problema administrativo ainda não resolvido: o do reconhecimento dos cursos do Departamento de Estudos Sociais. As disciplinas das professoras foram divididas entre Mario Baldo e Maria Augusta de Castilho,<sup>213</sup> que trabalhou na instituição de 1975 a 1979. No início de 1978, foram contratados para o Departamento de Estudos Sociais a professora Veida Flausino Godoy e o professor Osvaldo Zorzato. Veida havia sido aluna do curso de Estudos Sociais e cursado as disciplinas para a habilitação em História, e Osvaldo Zorzato era graduado em Ciências Sociais.<sup>214</sup> O diploma de História da professora Veida não era reconhecido em nível nacional – apenas contava com o reconhecimento da licenciatura curta em Estudos Sociais –, e a validade da complementação em História era restrita ao estado de Mato Grosso; já o professor Osvaldo, mesmo formado em Ciências Sociais, assumiu disciplinas de História.

Veida Godoy foi indicada por Joana Neves para assumir suas aulas. Dada a proximidade entre as duas, Veida prosseguiu os trabalhos na Seção de Obras Raras e, quando foi diretora do CEUA, estimulou eventos de extensão. Como o seu diploma de licenciatura plena ainda não havia sido reconhecido, para o processo de reconhecimento da habilitação em História, a professora teve que voltar às carteiras das salas de aula:

Quando federalizou, eu fui afastada porque nós tivemos problemas com o diploma do curso de Estudos Sociais, e nós tínhamos que aguardar o resultado, completar a carga horária. (...) Nós tivemos que voltar, fazer trabalhos, frequentar aula. (...) Aí eu voltei a dar aula. Eu fui chamada novamente, após a federalização, assumir, era esse o compromisso anterior: depois que regularizasse, eu voltaria (Entrevista Veida Godoy, 2015).

No âmbito estadual, o CEE-MT havia emitido o Parecer nº “2.272, de 1 Set. 77. Reconhece os Cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e Ciências, no Centro Pedagógico de Aquidauana da UEMT” (JUSTINIANO, 1978, p. 36). O curso de Estudos Sociais foi reconhecido em nível federal por meio do Decreto Lei nº 80.793, publicado no Diário Oficial em 22 de novembro de 1977, que também reconhecia o curso de Ciências. O reconhecimento

---

213 A professora Maria Augusta de Castilho formou-se em História no ano de 1970 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Bauru. A professora ainda fez bacharelado em História e complementação em Estudos Sociais. Em 1977 concluiu o mestrado em História na mesma instituição, quando já era professora da UEMT. Fonte <<http://lattes.cnpq.br/6046697442527505>>. Acesso em 17 de julho de 2015.

214 Ofício nº 19/78-CPA, da Direção do CPA à Sub-Reitora de Ensino e Pesquisa da UEMT. Assunto: contratação de docentes. Aquidauana, 14 de março de 1978. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

dos cursos era motivo de comemoração na Instituição, que inseriu nos documentos oficiais notas de rodapé com as informações sobre os cursos reconhecidos pelo CFE.

No ano seguinte, professores e alunos começaram a pedir informações sobre o porquê de as habilitações em Geografia e História não terem sido reconhecidas, uma vez que Letras teve a licenciatura plena reconhecida em julho de 1977<sup>215</sup>. Até o momento de regularização das habilitações em Geografia e História, o CPA/CEUA esteve impedido de expedir os diplomas dos alunos que fizeram os cursos de complementação.<sup>216</sup>

Dada a carência de profissionais por que passava o CPA/CEUA, no processo de federalização da Universidade a Reitoria interveio para regularizar os cursos de complementação em Geografia e História, incumbindo ao CEUL a tarefa de regularizar esses cursos e viabilizar o efetivo início do curso de História do CEUA:

E, pela dificuldade de registrar diplomas, a Reitoria então nos solicitou, ao CEUL, que era um dos mais organizados, para que fizesse uma intervenção junto ao CEUA no sentido de fazer os procedimentos administrativos que foram necessários para o reconhecimento dos cursos (Entrevista Germano Molinari, 2013).

No final de 1979, uma portaria<sup>217</sup> estabeleceu a reativação dos cursos de História e Geografia do CEUA, mediante o oferecimento do vestibular, sob responsabilidade do Centro Universitário de Três Lagoas, na cidade de Aquidauana. Pelo menos em 1980, as aulas desses cursos contaram com professores do CEUL na coordenação dos cursos de História e Geografia. Uma portaria definiu ainda que os currículos de História e Geografia do CEUA deveriam ser os mesmos do CEUL e que os alunos matriculados nesses cursos do CEUA “serão considerados alunos daquele Centro”; por consequência, os diplomas dos alunos que adentraram à Universidade nessa situação foram emitidos pelo CEUL.<sup>218</sup> Coube ao Centro Universitário de Três Lagoas realizar a “revalidação dos créditos e a convalidação de estudos

---

215 Carta dos professores Gerson Carlos Russi, Orlando A. Pascotto, Osvaldo Zorzato e Veida F. Godoy ao Chefe do Departamento de Estudos Sociais, professor Mario Baldo, solicitando esclarecimentos sobre o processo de reconhecimento dos cursos de Geografia e História do CPA/CEUA. Aquidauana, 26 de maio de 1978.

216 Essa situação, embora problemática, ocorria em outras instituições. Por exemplo, o curso de Estudos Sociais do IESC/UNEMAT, criado em 1978, foi reconhecido pelo CFE em 1989 (ZATTAR, 2008, p. 51). Ou seja, os agentes do IESC/UNEMAT tiveram mais dificuldades do que os agentes do CPA.

217 Portaria nº 001-A/79. Campo Grande, 20 de dezembro de 1979. Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS. A Portaria nº 9/80 de 18/3/1980 nomeou os Membros da Comissão para Revisão e Análise da Estrutura Curricular de Estudos Sociais e História. Dentre eles, estava o professor Valmir Corrêa.

218 Portaria nº 185/79. Campo Grande, 19 de novembro de 1979. Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

realizados pelos acadêmicos que tiveram seus processos analisados” durante o período em que os alunos fizeram as complementações sem o reconhecimento do CFE<sup>219</sup>.

Um dos prováveis motivos para que o CEUL tenha sido escolhido como responsável pela regularização dos cursos de Geografia e História do CPA/CEUA, foi o fato de o então diretor do CEUL, professor Germano Molinari, ter recebido, em sua candidatura, o apoio do Reitor Edgard Zardo, que o nomeou para o cargo, após eleição pela lista tríplice.

No processo de regulamentação dos cursos do CEUA, periodicamente, funcionários do CEUL deslocavam-se para Aquidauana e coordenavam as ações que deveriam ser realizadas. Algumas vezes, os funcionários retornavam com documentos para serem averiguados em Três Lagoas. Nesse processo, para possibilitar a regularização burocrática dos cursos e a expedição dos diplomas dos alunos, alguns diários de classe foram refeitos e o currículo do curso de História do CPA/CEUA foi reestruturado de acordo com o adotado pelo CEUL. No entendimento do então diretor do CEUL,

em Aquidauana, foi um ato do Reitor designando o Centro Universitário de Três Lagoas para proceder à, o termo nem é intervenção, mas à regularização dos cursos oferecidos pelo Centro Universitário de Aquidauana. Aliás, foi um grande abacaxi para mim, porque saí daqui de Três Lagoas para Aquidauana, às vezes ia de trem. (...) Mas passava a noite inteira num trem. Sair daqui nove horas da noite, quando o trem chegava no horário, para chegar em Aquidauana meio dia (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Quanto à situação da inconstância administrativa, verificada pela rotatividade de diretores após a saída de Dóris Trindade, segundo o professor Germano Molinari, isso pode ter prolongado a solução dos problemas das habilitações em Geografia e História:

Era complicado por que pela inconstância da própria direção, essa alternância, não se criava, não buscava uma rotina de procedimentos. Um era mais permissivo, o outro menos, então aí, na verdade a parte de registro acadêmico sofria muito com isso, e isso que nos importava na época, quer dizer, garantir o registro do pessoal (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Assim, a forte vinculação da administração do CPA com a elite local e com membros de órgãos estaduais foi determinante para a implantação da Universidade no município. Com o desenrolar das atividades, paulatinamente, Aquidauana ressentia-se de atores que impulsionassem o processo de institucionalização e de ampliação das atividades dos cursos. E

---

219 Portaria nº 064-A/80. Campo Grande, 20 de agosto de 1980. Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

a ausência do reconhecimento das habilitações de Geografia e História, pelo Conselho Federal de Educação, vai demonstrar a fragilidade da Universidade em Aquidauana, mostrando que alguns problemas não poderiam ser resolvidos por meio de acordos políticos locais, como os realizados durante a gestão de Dóris Trindade. Essa situação pode ter sido agravada pelas condições locais e geográficas, na medida em que muitos professores não se fixavam em Aquidauana, o que interferia na forma de socialização acadêmica/institucional, necessária para as articulações administrativas nos momentos de institucionalização/consolidação dos cursos universitários.

Em 1980, houve a criação do curso de História do CEUA, vinculado legalmente ao Centro Universitário de Três Lagoas. A partir desse momento, começava a ser cogitada a suspensão do curso de Estudos Sociais. Em 1983, a administração do curso de História passou a ser responsabilidade do CEUA, e o curso de Estudos Sociais deixou de ser oferecido no vestibular (QUEIROZ, 1986). O curso de História do CEUA foi reconhecido pelo CFE em 11 janeiro de 1988, por meio da Portaria nº 19.

Em 1985, nota-se intensa mobilização dos professores, decorrente da greve das Universidades Federais daquele ano. Com o início da greve, as reuniões ocorriam quase diariamente, sendo efetuadas diversas atas em que se registravam as estratégias do movimento. O momento era de efervescência social, com discussões sobre a Constituinte, sobre a possível nova Reforma Universitária e sobre os Planos de Classificação de Cargos e Salários dos professores das Universidades Federais.

No final da década de 1980, alguns professores de História do CEUA começaram a participar do quadro docente do curso de especialização em História da América Latina, que contou com a participação, dentre outros professores, de Cláudio Alves de Vasconcelos na elaboração do projeto. Os cursos foram oferecidos simultaneamente nos *campi* de Aquidauana, Corumbá e Dourados (QUEIROZ, 2011). Desses professores, alguns se alinharam a projetos institucionais defendidos pelos professores do curso de História do Centro Universitário de Dourados. De acordo com Osvaldo Zorzato (Entrevista, 2011), os cargos de diretor do Centro Universitário, de chefe de departamento e de coordenador de curso, eram muito disputados nas eleições.

Algumas “derrotas” nas eleições para cargos administrativos estimularam a saída de professores de Aquidauana para Dourados, onde, aos poucos, o grupo de historiadores, junto a



outros professores, iniciou um projeto político-institucional de fortalecimento da universidade em Dourados e do próprio campo histórico.<sup>220</sup>

### **2.3. Um pouco do cotidiano dos professores do CPA/CEUA: dos “pioneiros” ao curso de História**

A criação do Centro Pedagógico de Aquidauana, como anteriormente anotado, foi engatilhada por lideranças políticas locais hábeis em negociar com estratos do governo estadual. Uma vez garantida a criação do Centro Pedagógico, com o governador Pedro Pedrossian, entraram em cena demiurgos do campo educacional local, futuros agentes institucionais. A primeira liderança desse projeto, grande intermediadora frente ao poder político e articuladora no campo educacional é, incontestavelmente, Dóris Mendes Trindade<sup>221</sup>.

O CPA, nascido pela força política, buscava atrair autoridades locais e regionais nas suas celebrações. A exibição de atividades fortalecia o moral da Instituição, cuja representação tornava mais influente seus agentes. Durante a administração de Dóris

---

220 A situação da migração de professores de Aquidauana e de outras unidades da UFMS para o Câmpus de Dourados é um tema para outras pesquisas, pelas quais pode-se compreender o processo de criação do mestrado em História em Dourados, cujas atividades iniciaram-se em 1999. Nessa história encontram-se as disputas institucionais em que os professores de História se dividiram entre a proposta de criação do mestrado na sede da UFMS ou em uma das unidades da UFMS.

221 A trajetória de Dóris Trindade, nascida em 1936 e falecida em 1982, foi percorrida em um contexto de significativas transformações na estrutura da educação brasileira. Dóris concluiu o Ensino Secundário Clássico no Colégio Santa Marcelina, em São Paulo, e graduou-se em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, em dezembro de 1957. As atividades no campo educacional de Dóris começaram em Aquidauana, no final da década de 1950, no Ginásio Estadual Cândido Mariano e no Ginásio Paroquial Nossa Senhora da Imaculada Conceição, instituição em que Dóris havia coordenado os preparativos de instalação. No ano de 1965 escreveu e publicou crônicas no recém-inaugurado jornal *O Pantaneiro* de Aquidauana. Em seguida, Dóris trabalhou no Serviço de Ensino Vocacional, no estado de São Paulo. Ao retornar a Aquidauana, em 1970, Dóris coordenou os preparativos para a instalação do CPA, para o qual foi nomeada primeira diretora, e foi coordenadora da Escola Estadual Cândido Mariano. Em 1971 lecionou no CEJAR a disciplina de Português e foi coordenadora da referida escola. Em 1974, Dóris foi nomeada membro do CEE-MT. No mesmo ano, surgiram os sintomas de uma rara doença, e iniciou-se o processo de desligamento de suas atividades, que culminou com o pedido de aposentadoria em 1978, aos 43 anos de idade. Vale registrar que, no início da década de 1970, Dóris começou o seu curso de mestrado no estado de São Paulo, mas, devido à enfermidade, teve de abandonar este projeto. Além do seu legado político-institucional e pedagógico, acrescenta-se suas incursões ao campo literário, com crônicas e poemas que não chegaram a ser publicados. Devido essa trajetória dinâmica, que a caracteriza como uma agente do campo educacional sul-mato-grossense, a memória de Dóris recebeu homenagens de amigos e políticos, muitas delas póstumas. Parte de seu arquivo pessoal encontra-se na Escola Estadual Dóris Mendes Trindade, em Aquidauana.

Trindade, que compreende o momento de criação do CPA até 1974, o ensino superior de Aquidauana era referência para o CPD.

O poder de articulação política, realizado pela diretora Dóris Trindade, em um Centro Pedagógico, ficava atrás somente da força de Salomão Baruki. Dóris chegou a realizar embates com o Reitor e, em certas ocasiões, a política do CPA era decidida diretamente com o governador ou com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, desviando-se da hierarquia da UEMT. De acordo com Jandira Trindade,<sup>222</sup>

[Dóris] era uma pessoa muito “prafrentex”; ela não tinha medo de nada sabe. Pela educação ela fazia tudo, e a gente ficava às vezes até meio encabulada que ela discutia com o Reitor sobre regras de educação que ela sabia de cor. Então ela discutia e fazia valer a vontade dela, que a lei era assim, era assim, era assim! E tinha que ser feito assim, sabe! Porque ela tinha sido membro do Conselho do Estado de Educação?<sup>223</sup> (...) Ela ia em Cuiabá, ela e o Ramez Tebet, que era companheiro dela de Três Lagoas (Entrevista Jandira Trindade, 2013).

Jandira Trindade narrou com muito entusiasmo a trajetória de sua irmã, percorrida em razão de oportunidades de estudo proporcionadas pelo pai, comerciante de origem italiana, e de iniciativas profissionais, que envolveram experiências no Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo:

E em uma das vezes que a Dóris voltou, em 1970 mais ou menos, o prefeito da cidade aqui de Aquidauana convidou se ela não queria montar um colégio, uma escola, uma faculdade onde ela trouxesse pessoas que ela pudesse montar uma universidade regional aqui na cidade. E ela trouxe a turma dela, o Begossi com a Vilma, o Orlando Antunes, a Joana. A Joana foi a primeira funcionária, professora, companheira dela (...) A primeira turma assim era fantástica, fantástica. Tanto que o diretor do Cândido Mariano, que era o professor Antônio Salústio Areias, era uma pessoa extremamente sábia em tudo, e ele que tinha sido professor dela, ele era da primeira turma [de formandos do CPA], justamente a primeira turma. Quando se formou o prefeito era Rudel Trindade, que não tem nada a ver com a minha família, mas o secretário de educação era o Antônio Salústio, que era formando da turma. Então na festa de formatura estava o governador que era o José Fragelli, o prefeito Rudel Trindade, e o secretário de educação que era o Antônio Salústio que era aluno (Entrevista Jandira Trindade, 2013).

222 Jandira Trindade é irmã de Dóris Mendes Trindade. No momento da entrevista, em 2013, dona Jandira se apresentou como comerciante e escritora de contos e crônicas. Mantinha colaboração em um jornal local. A entrevista foi realizada na Casa Cândia, a casa comercial mais antiga da região, na cidade de Anastácio-MS, que pertenceu a seu pai.

223 Dóris Trindade e Ramez Tebet foram membros do CEE-MT de outubro de 1974 a outubro de 1978 (MATO GROSSO, 1996).

Em meados de 1970, após o início do desmantelamento do SEV, Dóris Trindade retornou a Aquidauana para iniciar os trabalhos administrativos referentes à instalação do Centro Pedagógico. Dóris é uma das conterrâneas sul-mato-grossenses que buscou os estudos em outros estados e lá foi atraída pelas oportunidades profissionais. Aproveitando-se do contexto favorável, contribuiu para a expansão do ensino superior no interior mato-grossense:

E aí, a Dóris, que tinha as ideias dela sobre a necessidade de interiorização do ensino superior no Brasil, muito ligado ao curso que ela tinha feito sobre educação na América Latina<sup>224</sup> lá na USP. Ela falava isso desde Barretos, quando a gente foi colega. Começamos a trabalhar no Vocacional em [19]66, e de vez em quando nas conversas ela falava disso (Entrevista Joana Neves, 2014).

No início dos Centros Pedagógicos, quase todos os aspectos que envolviam a Instituição adentravam a rotina dos docentes. Um desses aspectos foi relatado por Arnaldo Begossi, os trabalhos de divulgação dos vestibulares do CPA, realizados com o espírito de iniciativa dos jovens professores:

O tal negócio que é importante. Você tem uma idade, você tem um determinado sonho típico da idade. Então aquilo que dava, você saía quatro, cinco horas, não comer nada, não sabia nada, não via nada o que ia encontrar. Quando muito você conseguia um sanduíche, e água e acabou. (...) Houve ocasiões de doações [de livros] de eu não ter dinheiro para trazer os livros. Quando era Estadual, nós chegamos a ficar dois ou três meses sem receber. E aí o pai da Dóris que tinha um comércio, além de fornecer gêneros alimentícios, emprestava dinheiro para a gente. Teve várias pessoas na cidade que me emprestaram dinheiro para passar o mês. E não cobravam juros não. A gente era tratado como um diferencial na época. E o importante é que eles tratavam e a gente se sentia como um diferencial, entende? Você se sentia como um ser atuante, você se sentia como capaz de mudar a estrutura. A gente acreditava que a educação fosse viável de mudanças (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

O envolvimento dos docentes com questões que perpassavam a Universidade gerou vínculos além dos aspectos institucionais, favorecendo o surgimento de uma afetividade, resultado do reconhecimento do status de professor por membros da sociedade da época:

---

224 Segundo Jandira Trindade (Entrevista 2013), Dóris interessou-se pelo SEV após realizar o *Curso de Especialistas da Educação em América Latina*, entre março e dezembro de 1964, organizado pelo Instituto de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura. *Certificado de Dóris Mendes Trindade*. Acervo Dóris Mendes Trindade, arquivado na Escola Estadual Dóris Mendes Trindade, Aquidauana-MS.

Eu não conheci na minha vida, ao longo da minha vida que agora já até bem cumpridinha, nenhuma outra situação em que uma instituição e os profissionais que trabalhavam nela tivessem sido tão bem acolhidos pela comunidade onde ela estava inserida. Aquidauana realmente nos recebeu assim mais do que braços abertos. (...) A gente chegou aqui, passamos a fazer parte da aldeia, da tribo, e com todos os caciques e xamãs ao nosso lado. Foi muito bom. Foi a experiência da acolhida melhor que eu tive na minha vida (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Os professores trazidos por Dóris Trindade, que trabalharam em Aquidauana por alguns anos, inseriram-se na sociedade aquidauanense, fruto das relações estabelecidas entre a Universidade e a comunidade:

Você conseguia um diálogo maior, e o nosso pessoal era muito aberto, então deu para fazer contato na comunidade. Um aluno, vamos supor, convidava a Joca para ir almoçar no domingo, e aí a Joca [Joana] ia almoçar no domingo com a família. Às vezes convidada para ir para uma fazenda e a gente ia. E o pessoal falava: – mas a gente achava que vocês eram diferentes. Você sentar para tomar cerveja com o dono da casa, nossa! Ele achava aquilo o máximo! (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

A importância da socialização dos professores é apontada por Joana Neves como um fator positivo para o amadurecimento profissional. Tal situação é encontrada em Aquidauana nos primeiros anos da década de 1970, mas já havia sido experimentada antes, quando ela estava vinculada ao SEV da cidade de Barretos. Ali Joana chegou a morar em uma república de professores nos anos de 1966 e 1967: “este convívio familiar aumentava, ainda mais, a dedicação exclusiva, na medida em que, freqüentemente, discussões de trabalhos iniciados na escola continuavam em casa” (NEVES, 2010, p. 106 [nota 89]).

Durante a entrevista, Jandira Trindade, sentido-se à vontade, rememorou alguns traços e costumes dos primeiros professores do CPA:

O Orlando Antunes, ele tinha um terno cor-de-rosa assim que era o fim! Galã! Eu já vi tudo, tudo nessa vida. (...) A Joana usava uns decotes até aqui assim. (...) A Dorothea sisudinha, dos olhos bem verdes e metida! Levantava a cabeça! De vez enquanto ela estava com uns crochê, uns tricô e ficava assim enfiando, e a gente não sabia o quê que ia sair daquilo; umas tiras de pano com umas coisas. Era muita coisa. E tudo acontecia na minha casa. Porque o papai achava que se era para fazer, tinha que dar apoio. Então, por exemplo, o [Arnaldo] Begossi com a Vilma ficaram, a mudança deles ainda não tinha vindo, eles já eram casados, ficaram na minha casa. Qualquer aniversário, tudo acontecia na minha casa. Nós morávamos ali na praça, perto, ali ficava. Nunca sabia quantas pessoas iam comer. Papai e

mamãe davam o apoio a tudo para ter o colégio, sabe! (Entrevista Jandira Trindade, 2013).

Conforme as entrevistas com os professores Arnaldo Begossi e Joana Neves ao longo desta seção, as informações remetem-se lembranças das atividades desenvolvidas no CPA, como expressão da adaptação das ideias do SEV. Levados por uma visão pragmática na concepção da educação, encontravam-se as atividades de intervenção na sociedade, que teria desencadeado a motivação “neobandeirante” do corpo docente:

Nesse sentido, era interessante que quando montamos o Centro [Pedagógico], nós trouxemos também as ideias do Vocacional. Nós dávamos aulas com dois ou três professores em sala de aula; nós fazíamos estudos do meio; abolíamos a cátedra, e havia uma convivência nivelada com os alunos. Isso foi muito bom, tendo em vista que a cidade, a maioria era de pessoas sem cursos universitários. Então foi uma maneira de conseguirmos penetrar na comunidade. Desenvolvemos uma série de atividades, Jogos da Primavera<sup>225</sup>, comemorações juninas, feiras de artesanato, exposições de arte, grupos de teatro. Tentamos acelerar um processo cultural. E aí o curso de Estudos Sociais e o curso de Letras gradativamente foram transformados. (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

As ideias trazidas pela experiência exercida nos Ginásios Vocacionais floresciam com o apoio de personalidades que respaldavam o trabalho docente. Para alguns professores, o sul do estado de Mato Grosso foi um local de refúgio durante a ditadura militar, quando o contexto político dificultava outros projetos profissionais.

No entanto, seria forçoso dizer que os professores assumiram os valores da elite local. Mais correto seria pensar nas estratégias de conciliação e acomodação (MOTTA, 2014), em um contexto em que os professores foram inseridos na sociedade por causa dos valores de progresso que eles próprios traziam, bem recebidos na perspectiva do desenvolvimento regional. Desse modo, é possível observar a coexistência de professores com pensamento de “esquerda”, junto a personalidades com posturas políticas liberais, agentes mediadores em uma cultura política autoritária, articulares dos processos de conciliação e acomodação. Nesse sentido, é possível perceber a interação da universidade com o exército em Aquidauana, em solenidades cívicas e mesmo na rotina pedagógica:

trabalho de e em equipe era a nossa marca registrada; até mesmo para ministrar algumas disciplinas nós formávamos equipe. Foram, por exemplo, o caso de Metodologia Científica, para a qual, por motivos de ordem

---

225 A organização desta atividade foi uma parceria entre o CPA e a prefeitura municipal de Aquidauana.

teórico/metodológica e pedagógica, foram escalados três professores, para trabalharem com as ciências humanas, exatas e naturais e com língua e literatura. A Disciplina era oferecida para os dois cursos. O outro caso, por motivos políticos, a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros – tornada obrigatória em todos os cursos superiores – era também atribuída a dois ou três professores, sendo um deles, necessariamente, um Capitão do Exército, que era professor de Literatura e que, do alto da sua patente insuspeita, respaldava o trabalho dos professores “marxistas”, da área de ES [Estudos Sociais], que atuavam com ele (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

A professora Joana Neves narrou com muito entusiasmo suas lembranças sobre as duas primeiras turmas de Estudos Sociais do CPA, caracterizadas pelo interesse e participação dos alunos, constituídas na maior parte de professores leigos. Alguns desses professores haviam sido habilitados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário na década de 1960. Dispor de um ambiente receptivo às ideias dos professores parece ter sido decisivo para entusiasamá-los, e elemento importante para a permanência de Joana Neves no local:

As duas turmas iniciais eram, praticamente, constituídas de professores das escolas locais, que buscavam no curso superior, a formação oficial para o exercício da profissão. Não estavam, porém, em busca do “certificado” (que, àquelas alturas nem lhes era mais necessário) e sim em busca de uma melhor formação. Na maioria, eram pessoas adultas, já com famílias constituídas, sérias e responsáveis que, atendendo ao chamado de uma de suas mais prestigiadas conterrâneas, Dóris (...), buscaram o conhecimento prometido pela Faculdade. E não só buscavam: exigiam. E todos eram assim, nas duas turmas. As segundas turmas [de 1972] mantiveram esse perfil, já mais nuançado, contudo. As turmas seguintes foram constituídas por alunos “normais” (Correspondência Eletrônica Joana Neves, 2014).

As lembranças de Joana Neves sobre as referidas turmas remetem também a uma situação curiosa: uma vez que a clientela era composta por professores leigos, alguns deles tiveram de reduzir sua carga horária nas escolas, e os professores da Universidade foram substituí-los:

nós tiramos da sala de aula (...) alguns dos principais professores dessas escolas, (...) fomos substituir os nossos alunos nas aulas que eles davam. (...) Então eu tomei muito cuidado com as minhas turmas, principalmente com as duas primeiras, porque elas tinham esse perfil: quase todas mais velhas do que eu, acho que não tinha nenhum aluno mais novo do que eu, poucos. Aí nesse ponto que eu acho que a minha experiência no Vocacional

foi fundamental. Educação, ensino, é trabalho de equipe; o que eu vou fazer é formar uma equipe com esse grupo, e fazemos trabalhar em equipe (Entrevista Joana Neves, 2014).

Na década de 1970, era comum os professores dos Centros Pedagógicos lecionarem nas escolas de 1º e 2º graus. Em 1972, na cidade de Aquidauana, dos “16 Professores secundários, licenciados em nível superior; dêesses, 12 pertencem ao quadro docente do CPA”.<sup>226</sup>

De forma a coroar os trabalhos desenvolvidos pelas primeiras turmas, um grupo de alunos, junto com a professora Joana Neves, apresentou trabalho no Simpósio da ANPUH, em 1973, intitulado *Fontes primárias para a história de Aquidauana: a ata de fundação e o primeiro decreto municipal*. Tamanho foi o entusiasmo de Joana Neves com o trabalho – pelo esforço coletivo de pesquisa dos alunos que estimulou a criação da *Secção de Obras Raras da Biblioteca do C.P.A.* por alunos do curso de Estudos Sociais – que, após a apresentação, foi, com os alunos, comemorar:

lá, num boteco, em Aracaju, eu escrevi uma carta que eu disse que era o diploma deles de História. Eles são a minha primeira turma de História e eu fiz a colação de grau deles lá num boteco em Aracaju, depois da apresentação desse trabalho (Entrevista Joana Neves, 2014).

Até meados da década de 1970, os projetos de extensão eram frequentes no cotidiano da Instituição. Um dos primeiros eventos de que se obteve informação foi o “Curso de Extensão Universitária sobre a 'Importância da Administração na Execução de Currículos de 1º e 2º graus’”, oferecido pelo Departamento de Educação do CPD, ministrado pela professora Dalila Sperg, da UFRGS. O convite para esse evento foi estendido à comunidade de Aquidauana por meio de comunicado à Delegacia Regional de Ensino – DRE –, que tinha em 1973, como delegado, o professor Arnaldo Begossi.<sup>227</sup>

Em Aquidauana, já no ano de 1971, ocorreram atividades de extensão, como a desenvolvida por um professor de Educação Física que ofereceu Curso de Árbitro; em 1972, o CPA se envolveu na organização da Festa Junina; no Espetáculo Teatral da Igreja Matriz: “Evangelho Segundo Tempo Jovem”; “Diário de um Louco”, representada por Rubens Corrêa; peças teatrais do grupo de teatro TECA – Teatro Comunitário de Aquidauana –, e na

226 Ofício nº 30/72, da Diretoria do CPA à Reitoria da UEMT. Assunto: solicitação. Aquidauana, [15] de março de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

227 Ofício nº 163/73, da Direção do CPA à DRE de Aquidauana. Aquidauana, 19 de setembro de 1973.

organização de outros eventos (VERZA, 1996). As atividades de extensão também foram destacadas por Joana Neves durante a entrevista:

E organizamos os Jogos da Primavera que tiveram depois continuidade. A ideia era essa: a gente fazia a atividade, e a comunidade assumiria. Então, nós criamos os Jogos da Primavera, a Feira dos Índios, que agora tem até espaço para a feira dos índios, que também juntava com a Feira de Artesanato, e criamos a Festa Junina, que foi a primeira festa junina que nós chamávamos de festejão. Foi uma coisa incrível. A cidade tinha 22 mil habitantes, o município tinha 22 mil habitantes. Nós vendemos mais de 2 mil ingressos para a festa. 10% da população participou no primeiro festejão. Teve grupo de teatros que era o Arnaldo que coordenava. O Arnaldo criou um grupo, tinha a Matilde que era aluna do curso de Estudos Sociais, uma artista, que depois se tornou secretária do CPA. (...) Em História do Brasil, uma das atividades quase sempre era ligada ao teatro, leitura de peças, e que aí em alguns momentos eram aproveitadas para serem encenadas pelo grupo de teatro. Coral acho que a gente não chegou a fazer (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Para os participantes da fundação do CPA, os eventos de extensão tinham o sentido de “trazer a comunidade para dentro da Universidade”. Por meio da extensão também havia a colaboração entre a Universidade e a comunidade. Em certos momentos a universidade oferecia seus serviços à comunidade, uma retribuição em atividades simbólicas ao auxílio que a sociedade fizera para o Centro Pedagógico. Em outros, a Universidade aproveitava para fazer outras solicitações à comunidade.

Na década de 1980, de acordo com a ex-aluna do CPA e professora do CEUA, Veida Godoy, houve uma retração das atividades de extensão. Quando foi diretora do CEUA, animada por suas lembranças de estudante no CPA, Veida tentou reativar as atividades de extensão:

A comunidade tem que sentir a Faculdade, e não estava acontecendo isso mais. Estava a Faculdade lá, a comunidade aqui. (...) Além de trabalhar no ensino, cultura, ampliação da biblioteca, ar-condicionado na biblioteca que não tinha, laboratórios, ampliação da cantina. (...) Porque Aquidauana é deste tamaninho, agora nem cinema tem. Se a Faculdade não se coloca como veículo, para transformar esse pessoal, transmitindo principalmente a parte cultural, não tem outra entidade que faz isso. Então a gente tinha se proposto a isso (Entrevista Veida Godoy, 2014).

A rotina administrativa do CPA foi fartamente documentada até meados da década de 1970. Mesmo tendo sido fácil reconhecer a presença de lideranças na Instituição, como a de



Dóris Trindade na direção e a de Joana Neves na condução dos assuntos do curso de Estudos Sociais, uma série de iniciativas passava pelo crivo coletivo. Grosso modo, para muitos professores, as reuniões e o preenchimento de fichas ou de outros documentos oficiais é o papel menos alentador da docência. Contudo, essa burocracia é parte essencial dentro de uma racionalidade pedagógica e administrativa.

Como forma de organizar as atividades do CPA para a efetivação dos eixos de ensino, pesquisa e extensão, foi organizado um “planejamento pedagógico” em 1972. O planejamento dividia-se em 5 seções: “Planos de Cursos”; “Projetos de Pesquisa”; “Projetos de aperfeiçoamento do Corpo Docente”; “Projetos de Integração Comunitária”; “Projetos de aperfeiçoamento organizacional com vinculação pedagógica”.<sup>228</sup> Os *planos de cursos* correspondiam ao planejamento das disciplinas oferecidas pelos departamentos do CPA.

Os *projetos de pesquisa* poderiam ser do tipo individual ou grupal, sob responsabilidade dos professores dos Departamentos. No entanto, o entendimento de “projetos de pesquisa” era um tanto *lato*. Por exemplo, às pesquisas correspondes ao departamento de Educação, elencou-se: “Concurso para seleção de pessoal da Prefeitura Municipal”, ou seja, a pesquisa como busca de informações para se construir um instrumento de seleção (prova) para concurso público; organização do funcionamento da piscina do CEJAR – local da instalação provisória do CPA –; Teatro/Prática de Ensino de Português. O departamento de Letras incumbiu-se de realizar “levantamento bibliográfico nas Bibliotecas Públicas da Cidade referente à área de Português/Inglês”; organizar o informativo “Comunicado” do CPA; Atividades de Teatro/Prática de Ensino de Português. O Departamento de Ciências Sociais foi o que mais se aproximou de um entendimento de projetos de pesquisa como busca de informações originais que resultasse em um texto, embora a maioria dos itens apresentasse o mesmo entendimento dilatado de *pesquisa*: “Antropologia Cultural – Elaboração de Slides (2º semestre) e lâminas”; “Organização de fichas Bibliográficas (1º e 2º semestre) da Biblioteca de obras Raras”; “Estudo sobre a força produtiva da mulher na comunidade Aquidauanense (1º e 2º semestre)”; e, Climatologia. Portanto, o projeto sobre “Estudo sobre a força produtiva da mulher na comunidade Aquidauanense” é o que mais se aproximava de um projeto de pesquisa na área de Ciências Humanas.

---

228 *Planejamento pedagógico*. 2º Semestre Letivo de 1972. Aquidauana, outubro de 1972.

No mesmo documento referente ao “planejamento pedagógico”, o item *projeto de aperfeiçoamento do corpo docente* voltava-se para atividades com o grupo de professores do CPA, como o Seminário sobre Estudos de Psicologia de Piaget e o “Projeto Bola de Neve, de divulgação da Lei 5692 (SEC-UEMT)”. O item *projetos de integração comunitária* parece ser a originalidade do CPA. Como não existia encarregado para gerenciar os projetos de extensão, as demandas eram recebidas pelo Gabinete da Direção, que designava “Comissões para cada atividade”, muitas vezes desenvolvidas de modo voluntarista. Nesse item, as atividades destacadas foram: “Feira do Artesanato e Arte Juvenil; II Jogos da Primavera; Comemoração do Sesquicentenário da Independência; Teatro no CPA”. O item *projetos de aperfeiçoamento* é o mais confuso. Nele, entende-se a intenção de se construir um Museu Antropológico, mediante convênio com a Prefeitura Municipal; a instalação dos cursos de licenciatura plena em Letras e História, a partir de 1973, após o reconhecimento dos cursos de Letras e Estudos Sociais, ambos licenciatura curta. Desse modo, entende-se que a palavra “aperfeiçoamento” foi dirigida para a Instituição, ou seja, um aperfeiçoamento voltado para as atividades que já eram realizadas pelo Centro Pedagógico. Ainda, havia o apontamento sobre a inexistência de Representação Estudantil, algo que a Direção do CPA levava a sério, na qual a não participação do estudante nas eleições para a escolha dos membros do Diretório Acadêmico podia ser penalizada.<sup>229</sup>

O documento *Planejamento pedagógico* também demonstra o esforço do corpo docente em provar suas atividades fora de sala de aula, pois, cabia fazer entender à Universidade e a setores da sociedade o que revestia o trabalho dos professores no Centro Pedagógico. Ao mesmo tempo, representou estratégias de exibição dos espaços ocupados pelos professores para calçar a expansão das atividades, mediante ampliação do contrato de trabalho (remuneração), almejada pela quase totalidade dos docentes.

No CPA, grande parte dos professores tinha certa experiência docente no magistério primário e secundário. Essa experiência trazia consigo alguma dose de “consciência burocrática” sobre o desenrolar das atividades e também servia para o melhor reconhecimento, por parte das instâncias superiores da Universidade e dos Conselhos de Educação, do trabalho docente.

A avaliação e a importância dos planejamentos estavam respaldadas pelo discurso da eficácia e oscilava de acordo com o Centro Pedagógico. Em Aquidauana, a exigência de

---

<sup>229</sup> *Planejamento pedagógico*. 2º Semestre Letivo de 1972. Aquidauana, outubro de 1972. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

planejamento era rigorosa, pelo menos até meados da década de 1970, pois os docentes sabiam que poderiam ter os planos de aula avaliados por instâncias superiores, além de essa prática ter sido comum no SEV, conforme enunciado pela “Rotina Administrativa das Chefias Departamentais”:

Foram apontados os problemas com relação aos Planejamentos. A Professora Joana sugeriu que o professor deveria estar no Estabelecimento uma semana antes das aulas a fim de efetuar o seu planejamento. Haveria uma reunião inicial para se discutir os problemas e pressupostos, ficariam informações com relação aos cursos e as dificuldades gerais dos planejamentos seriam sanadas. Após, cada professor partiria para efetuar o seu próprio planejamento discutindo cada professor particularmente suas dúvidas e sugestões com os outros das áreas ficando apenas os formulários para serem preenchidos após o início das aulas. E, dentro do mesmo prazo para revisão da matrícula seria para a revisão de planejamentos pelo fato de que a turma pode mudar. A partir daí o Chefe Departamental marcaria prazo para a entrega efetiva dos planejamentos. Deve-se procurar seguir os planejamentos pelo fato de que a equipe de reconhecimento de cursos faria uma revisão através dos diários de classe a fim de verificar se o programa estaria sendo cumprido. Esta análise seria para se verificar como está funcionando não é para se fiscalizar não havendo normas quanto a estas.<sup>230</sup>

Na mesma reunião, o professor Gerson Russi perguntou se haveria algum tipo de punição para quem não entregasse os planejamentos, e obteve a seguinte resposta: caso o “Conselho Departamental aprovasse poderia se cortar o vencimento do professor que estivesse em falta na entrega dos materiais solicitados”.<sup>231</sup> A reunião se encerra com um consenso sobre o tema planejamento, com uma proposta de integração entre os Departamentos para a realização dessa atividade.

Chegou a ser discutida no CPA a proposta de criação de um Colégio de Aplicação. A professora Joana Neves manifestou-se contrária à proposta, pois seu entendimento era de que “os alunos deveriam ser treinados para uma realidade atual e não em escolas de aplicação em que os professores estariam dando aulas especiais”, o que poderia acarretar uma “excepcionalidade do aspecto pedagógico”. De acordo com a fonte, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso se colocava contrária à construção do referido Colégio. No rol de propostas, ainda estava a de “transferência do Museu Zoológico para o referido

---

230 Ata nº 08/74. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 30 de setembro de 1974, p. 1. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

231 Idem, p. 2.

estabelecimento”. Esse estabelecimento, ao que parece, era o CPA, cujo convênio seria firmado com a prefeitura municipal de Aquidauana.<sup>232</sup>

Os convênios estavam na ordem do dia no CPA. Em novembro de 1975, foi discutida

uma consulta feita pelo Centro de Educação Rural de Aquidauana, no qual solicitaria do C.P.A. fornecimento de professores para ministrar as disciplinas de formação geral de um curso de segundo grau que seria dado pelo CERA. Diante da colocação acima a professora Joana insistiu em que o CPA não deve fazer convênios que desloquem os professores de sua função específica, que é de Instituição de Ensino Superior e que no caso referido o CPA estaria colocando na condição de escola secundária; então o professor Célio colocou que não seria o caso porque o CPA estaria fornecendo o elemento humano e que o papel da escola secundária seria do CERA.<sup>233</sup>

A discussão se encerra com a aprovação do convênio entre o CPA e o CERA.<sup>234</sup> O ocorrido sugere a interferência de pessoas próximas à elite local nas decisões da Universidade: o curso Técnico em Agronomia do CERA teria reconhecimento maior do que as modalidades de nível médio oferecidas na cidade. Cabe lembrar que essa foi uma situação semelhante àquela ocorrida em Dourados, em que os políticos empenharam muita energia para ver o curso de Agronomia em atividade.

Caso o CERA “aproveitasse” os professores formados em licenciatura curta pelo CPA, isso poderia “rebaixar” a proposta do CERA, planejada para construir um Centro Educacional de referência regional. Para contornar essa situação, a Universidade é chamada para suprir uma demanda da escola; não como formadora de mão de obra, mas como a própria mão de obra.

Acrescente-se que professores relativizavam os inconvenientes dos contratos de trabalho e mostravam-se dispostos a trabalhar mais. Isso se infere tendo em vista a existência de propostas de cursos fora da sede. Os Centros Pedagógicos, em fase de institucionalização, necessitavam fazer-se reconhecidos pela sociedade da região, a fim de pleitarem o espaço social para a atuação dos seus personagens, de modo a que eles adquirissem prestígio profissional e ampliação da remuneração. Nesse sentido, o professor Luís Alfredo Chinali

---

232 Ata nº 07/74. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 20 de setembro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

233 Ata nº 11/75. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 22 de novembro de 1975. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

234 Ata nº 12/75. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 12 de dezembro de 1975. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

apresentou proposta de “Cursos Adicionais deslocados fora da Sede”. A proposta foi apresentada como

instrumento de ampliação e fixação da clientela do C.P.A. (...) visava aproveitar eventual disponibilidade horária do Corpo Docente do C.P.A. para deslocar cursos ou parte dos cursos para uma das cidades da área de abrangência do C.P.A. (Nioaque, Jardim ou Miranda), no sentido de poder atender à demanda de clientela dessa área, que não teria condições de realizar em tempo hábil o curso, deslocando-se de suas cidades para Aquidauana.<sup>235</sup>

Foram colocadas, pela professora Joana Neves, duas objeções ao projeto, com o consentimento de outros professores:

a preocupação do abaixamento do nível dos cursos, sobretudo em função de deficiências materiais (bibliográficos sobretudo) que naturalmente ocorreriam; e segundo; o prejuízo que os trabalhos de pesquisas desenvolvidos pelo C.P.A. sofreriam dado ao deslocamento dos professores. (...) É também posição pessoal da prof<sup>a</sup> Joana que todo e qualquer deslocamento do professor deve acarretar acrescentamento de remuneração [sic].<sup>236</sup>

A argumentação da professora Joana Neves, embora considerada válida pelos membros do Conselho, foi minimizada pelo professor Luís Chinali, que deslocou o aspecto financeiro da iniciativa: “ao que o Prof. Chinalli, autor da proposta, argumenta com a necessidade de fixar-mos clientela, o que a longo prazo é também benefício profissional para o professor, mais do que eventuais acréscimos de remuneração”<sup>237</sup> [sic].

O argumento de Luís Chinali buscava mesclar voluntarismo e profissionalismo, uma vez que ele sugere aos professores abrirem mão da remuneração do trabalho extra, em detrimento de outras atividades como a pesquisa, para crescerem como ensinantes, haja vista que a pouca procura dos cursos do CPA era um risco para a manutenção dele mesmo. Aliás, ensino e extensão eram as prioridades da UEMT, conforme as crônicas do próprio Reitor: “embora a Universidade tivesse alguns núcleos de investigação científica já sedimentados, a extensão teve mais sentido por envolver maior número de pessoas e ser o meio mais abrangente de se integrar com a comunidade” (ROSA, 1993, p. 112).

Prosseguindo com os argumentos sobre o projeto de cursos fora da sede,

235 Ata nº 09/74. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 31 de outubro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

236 Idem.

237 Idem.

a acadêmica Suely apresentou dúvidas quanto à disponibilidade horária dos professores alegando que às vezes até para atender-se as necessidades da sede há falta de professores. Foi-lhe respondida pelo Prof. Chinalli que segundo um levantamento feito por êle junto aos professores há alguns que dispõem de carga horária e estariam dispostas a se deslocarem da sede.<sup>238</sup>

Tendo o professor Luís Chinali rebatido às críticas, a proposta de se estender os cursos recebeu ainda outra justificativa, a

aprovação do Estatuto do Magistério<sup>239</sup>. Após enumerar as vantagens em termos de remuneração e de carreira o professor sugeriu que se fizesse uma campanha de esclarecimento junto aos alunos em potencial tanto de Aquidauana como da área de abrangência do Centro no sentido de despertar-lhe os interesses pelos Cursos oferecidos pelo C.P.A, como, inclusive medida para equipá-los para a concorrência que seguramente ele terá que enfrentar de professôres de São Paulo, quando estes começarem a perceber as vantagens decorrentes da aprovação do Estatuto [sic].<sup>240</sup>

A proposta foi aprovada, e os detalhes deveriam ser discutidos, assim como a questão da ampliação da remuneração. Para o deslocamento de professores, estes haveriam de possuir disponibilidade de tempo e aceitar atender os cursos fora da sede. Mas essa proposta se desdobrou por outros caminhos...

Na reunião do Conselho Departamental do dia 12 de dezembro de 1974, discutiu-se o projeto dos cursos adicionais. Contudo, havia surgido uma situação embaraçosa: o professor Luís Chinali teria apresentado o projeto junto à UEMT sem a aprovação do Conselho Departamental do CPA. Os participantes da reunião decidiram que o Reitor da UEMT deveria ser informado sobre o procedimento incorreto, para não aprovar o projeto sem o

---

238 Idem.

239 O Estatuto do Magistério de Mato Grosso foi elaborado mediante pressão do MEC, sob pena de diminuir o repasse do governo federal aos estados que não cumprissem a determinação. Aprovado no governo Fragelli (1971-1975), ficou normatizado o primeiro piso salarial dos professores. Segundo Antônio Salústio Areias, “ficou um piso baixo, mas era melhor que nenhum, depois foi sendo modificado e chegou a quase três salários-mínimos” (ROSA, 1990, p. 105). Para o professor Gilberto Luiz Alves, a melhora nas condições de trabalho dos professores não foi sentida de imediato com a aprovação do Estatuto: “Porque o Estado começou a jogar as redes da zona rural para os municípios. (...) Aí vem a Lei, normas para a contratação. Como a própria lei colocava a possibilidade de se realizar os seus dispositivos gradualmente, eu tenho impressão que o pessoal estabeleceu um prazo bem flexível [risos] para a vigência absoluta do Estatuto do Magistério”. Ainda conforme Gilberto, antes da implantação do Estatuto, os professores não eram contratados pela CLT: “Era um contrato unilateral rapaz! Um contrato que os caras só tinham deveres, não tinha direito nenhum. Uma coisa horrorosa! (...) A única coisa que o cara tinha acesso era, médicos tal do Instituto de Previdência de Mato Grosso. Era única coisa que tinha acesso” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

240 Ata nº 09/74. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 31 de outubro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

consentimento do Centro Pedagógico, pois o professor Chinali teria passado “por cima da ética profissional”. A discussão se acalorou, e chegou-se à conclusão de que haveria a necessidade de marcar uma reunião “com o fim específico de rediscutir o projeto”. Mas, naquele momento,

as datas citadas para tal reunião não coincidem pelo fato dos Chefes de Departamento não estarem todos na mesma época em Aquidauana, finalmente ficou decidido que a reunião para discussão do referido projeto será dia vinte e sete de janeiro de hum mil novecentos e setenta e cinco.<sup>241</sup>

A reunião programada ocorreu no dia estabelecido. Surpreendentemente, os professores decidiram não continuar com a discussão sobre os cursos adicionais, tendo em vista as colocações da professora Joana Neves, a qual presidia a reunião: “seria impossível neste semestre colocar em funcionamento os cursos, pois já estamos praticamente no início das aulas; segundo: em vista do processo de demissão do Prof. Chinalli que é o autor do Projeto”. Os membros do Conselho Departamental aceitaram as colocações da professora Joana. A seguir, a professora Joana Neves, “na condição de Chefe do Deptº de Educação esclareceu aos membros do Conselho a sua posição de solidariedade do Prof. demitido por ato da Reitoria da U.E.M.T.”.<sup>242</sup> O motivo da demissão do professor Luís Chinali não foi encontrado na documentação consultada<sup>243</sup>.

O cotidiano das atividades de ensino não estava ausente de possíveis divergências de ideias ou conflitos. Um fenômeno recorrente no ensino era o relacionado à contestação por aluno do resultado de uma avaliação. Em julho de 1974 foi realizada uma Reunião do Conselho Departamental para abordar exclusivamente a solicitação de revisão de prova de História de uma aluna. Percebe-se no trecho transcrito abaixo o ambiente corporativo dos professores e, também, sutis diferenças no modo de avaliar uma prova discursiva:

Aos treze dias do mes de junho de hum mil novecentos e setenta e quatro, às 13:00 digo treze horas, reuniram-se na sala do Conselho Departamental do Centro Pedagógico de Aquidauana, o professor Gerson Carlos Russi

---

241 Ata nº 11/74. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 12 de dezembro de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

242 Ata nº 01/75. Conselho Departamental do CPA. Aquidauana, 27 de janeiro de 1975. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

243 Em entrevista, Joana Neves mencionou que o professor Luís Chinali “tinha atitudes provocativas que geraram ao mesmo tempo receio e pretexto para considerá-lo uma pessoa não conveniente para a Universidade. Houve outros professores em Campo Grande que foram demitidos mais ou menos nas mesmas circunstâncias, porque perturbavam, questionavam o reitorado de João Rosa” (Entrevista Joana Neves, 2014).

respondendo pela Chefia do Departamento de Estudos Sociais, professor Orlando Aparecido [Pascotto], professora Joana Neves, professor Mario Baldo e a acadêmica Zilda Monteiro de Oliveira, para realização de revisão da prova P<sub>2</sub> de História Antiga II realizada em vinte e cinco de maio de hum mil novecentos e setenta e quatro, de responsabilidade do Professor Mario Baldo pela aluna Zilda Monteiro de Oliveira, e que foi deferido pela direção do Estabelecimento pois é direito da aluna solicitar a referida revisão. O professor Gerson iniciou fazendo a colocação com referência ao pedido da aluna e solicitando ao professor Mario que verificasse as questões da prova apresentando as justificativas da nota dada. O professor Mario explicou que o livro adotado foi utilizado como fonte de consulta no dia da prova, iniciou a leitura da primeira pergunta e da resposta escrita pela interessada colocando as falhas existentes. A interessada justificou que o professor explicou de início que os alunos consultassem se quisessem e que teriam abertura para responder as questões. O Professor Gerson questionou se a pergunta continuaria com o mesmo valor atribuído, o que o professor confirmou. A questão dois foi lida pelo professor e explicada como seria a resposta correta. A interessada questionou se a prova seria a cópia do livro, o professor Mário explicou como seria elaborada e que foram colocadas coisas que não foram pedidas. A Professora Joana Neves fez a leitura da terceira questão e o professor Mario leu a resposta dada pela aluna explicando qual seria a correta. O professor Gerson questionou o valor da prova pedindo justificativa do valor atribuído. O professor Mario justificou apresentando as falhas. A professora Joana fez a colocação de que apesar da aluna ter errado a questão foi atribuído um e meio pontos. O professor Gerson questionou o por que desta atribuição e o professor Mario apresentou a justificativa. A professora Joana Neves leu a quarta questão e o professor Mario efetuou a leitura da resposta da aluna apresentando as falhas e explicando a correta. Professores Gerson e Orlando questionaram o por que da nota, professor Mario explicou tudo o que a aluna colocou explicando que tentou dar a nota que a aluna merecia. Foi lida e discutida a quinta questão com a explicação do professor de que a aluna não respondeu direito e que a deixou incompleta, tendo recebido valor um. O professor Gerson solicitou o parecer da professora Joana e a mesma deu a opinião de que o professor Mario foi pouco rigoroso na correção das questões três e quatro e muito rigoroso na questão cinco. O professor Orlando deu o seu parecer explicando o que seria uma prova com consulta e colocando que pelo que ele ouviu foi dado nota demais. A interessada explicou que fez a sua prova sem consulta. Foi encerrada a reunião, permanecendo a nota da aluna e eu, Delaine Ferreira de Souza, lavrei a presente ata que vai datada por mim e pelo responsável pela Chefia do Departamento de Estudos Sociais [sic].<sup>244</sup>

Fato curioso encontrado na documentação do CPA da década de 1970 foram as representações estudantis junto ao Conselho Departamental do Centro, que tinham caráter

---

244 Ata nº 6/74. Reunião do Conselho Departamental. Aquidauana, 13 de julho de 1974. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.



obrigatório, podendo-se penalizar o aluno que deixasse de votar com multa ou suspensão das aulas.<sup>245</sup> A fim de cumprir as normas internas, a professora Joana Neves, respondendo pela direção do CPA, resolveu aplicar o item “i” do Art. 52 e o § 2º no inciso “g” do Art. 207 do *Regimento Geral da UEMT* e suspendeu, por três dias letivos, 23 alunos.<sup>246</sup> Fato intrigante, pois, Joana Neves menciona, em sua tese de doutorado, discordar da organização do Governo Estudantil do SEV realizada pelos professores de Estudos Sociais (NEVES, 2010, p. 114 [nota 96]). Durante entrevista, questionada sobre essa situação, Joana respondeu:

Isso era [o Decreto] 477. A não participação nessas instituições colocava o aluno sob suspeita de que ele iria fundar aqueles grêmios contestadores. (...) Se apliquei era porque era assim mesmo, o aluno era obrigado a fazer parte do Centro Acadêmico. (...) Isto era obrigatório, eu não podia deixar de fazer. Dali a pouco quem ia ser enquadrada no 477 era eu ou a direção da escola (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

No *Regimento da UEMT*, o Art. 52 deliberava sobre as competências do Diretor do Centro, e no item “i” consta “exercer ação disciplinadora no âmbito do Centro”.<sup>247</sup> O Art. 207 normatiza: “a eleição de representantes do corpo discente deverá realizar-se com observância das seguintes condições” e, no § 2º do item “g”: “o representado do corpo discente que deixar de votar na escolha da representação discente, sofrerá as sanções previstas na legislação em vigor”.<sup>248</sup>

Posteriormente, Célio Sarzedas, respondendo pela direção do CPA, utilizou-se dos mesmos argumentos para suspender 6 alunos por dois dias letivos.<sup>249</sup> Já em 1976, o diretor Clóvis Luiz Vicentin, considerando as mesmas legislações, muda o tom das punições e resolve “prorrogar o prazo do impedimento dos senhores alunos de votarem nas eleições de 5 de junho” do Diretório Acadêmico.<sup>250</sup> Um ano depois, a mesma penalização é aplicada novamente.<sup>251</sup> Ser obrigado a votar, em época de ditadura, parece uma situação paradoxal, mas foi pensado pelos articuladores do regime militar como uma estratégia de disciplinar o movimento estudantil<sup>252</sup>. Acrescente-se a isso as denúncias referidas por Stein (2004), com

245 Portaria nº 45/73. Aquidauana, 31 de dezembro de 1973. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

246 Ato Normativo nº 07/75. Aquidauana, 17 de março de 1975. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

247 *Universidade Estadual De Mato Grosso*: Regimento Geral. Campo Grande: UEMT, 1972, p. 24-25.

248 *Universidade Estadual De Mato Grosso*: Regimento Geral. Campo Grande: UEMT, 1972, p. 68-69.

249 Ato Normativo nº 16/75. Aquidauana, 21 de outubro de 1975. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

250 Ato Normativo nº 11/76. Aquidauana, 12 de junho de 1976. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

251 Ato Normativo nº 18/77. Aquidauana, 06 de junho de 1976. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

252 A obrigatoriedade do exercício do voto para as representações estudantis foi instituída pela Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, nome do então Ministro da Educação e Cultura. De acordo com Jose Sanfelice, a legislação prescrevia, aos alunos que não votassem, a privação de “prestar o exame parcial ou final” (SANFELICE, 1986, p. 81).

relação à sede da UEMT, de que alunos não conseguiam acesso às atas das reuniões e que nas atas havia falsificação das decisões.

Em 1981, encontram-se registradas duas situações incômodas aos professores do CEUA. Uma era sobre a existência de um cartão ponto, sobre o qual a professora Silvia da Silva Salles argumenta que “nos outros Centros não havia controle como em Aquidauana”. A outra foi levantada pela professora Nair Coimbra Motta acerca da “burocracia do Departamento de Estudos Sociais, dizendo que esta se tornava constrangedora, afastando o chefe do departamento dos demais professores, pedindo que houvesse maior entrosamento entre este chefe e os demais professores”.<sup>253</sup> Esse clima burocrático podia ser consequência dos esforços para a regularização dos cursos do Departamento. Por outro lado, os professores mais incomodados com essa situação eram aqueles que não residiam em Aquidauana.

A questão da não fixação de professores em Aquidauana é justificada pelo professor Arnaldo Begossi como reflexo das poucas oportunidades de emprego existentes na cidade:

Nós tínhamos conseguido alguns professores, como o caso da professora Nair Coimbra, e outras numa linha mais de Pedagogia, Arlete [Saddi], e como elas tinham emprego em Campo Grande, nós não tínhamos condições, a não ser oferecer duas ou três aulas para elas. Então não tinha como fixar na comunidade. Então elas vinham e nós escolhemos o que tinha de melhor lá. Pessoas que já lecionavam no setor. Pessoas que já tinham experiência e tal. A minha casa por muito tempo foi hotel. Elas vinham e (...) não dava para pagar pensão, nem pensão, quanto mais pagar hotel. A gente conseguiu translado, a gente dava refeições, dava pousada. Isso aí teve um aspecto positivo que a interação foi acelerada e foi maior. Então você convivia muito mais com o intelecto do outro por essa existência, isso foi muito bom (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

O deslocamento regular de professores teria proporcionado incentivos à socialização nos anos iniciais do CPA. Antes de a Universidade possuir infraestrutura para acolher os professores transeuntes, o oferecimento de pouso e alimentação era feito pelos colegas residentes na cidade, estimulando a sociabilidade e o sentimento de reciprocidade. Quando os professores de Aquidauana dirigiam-se a Campo Grande, lá eram abrigados da mesma forma. Posteriormente, essa situação trouxe dificuldades institucionais para a manutenção e a ampliação das atividades do CPA.

Em entrevista, o professor Antonio Lachi referenciou essa interpretação, ao apontar aspectos geográficos e políticos envolventes ao CPA/CEUA. As impressões de Lachi não

<sup>253</sup> Ata nº 02/81. Conselho Universitário do CEUA. Aquidauana, 21 de maio de 1981. Arquivo da BPRAM/CPAQ/UFMS.

apontam com precisão as datas das crises institucionais vivenciadas no CPA. No caso do campo histórico, após a saída das professoras Dorothea Beisegel e Joana Neves, por volta de 1976, iniciou-se uma crise interna que só foi sanada com o reconhecimento da habilitação de História e a contratação de novos professores no início da década de 1980. Na década seguinte, outra crise se iniciou, com a migração de alguns professores do CEUA para o CEUD:

Aquidauana, sempre passou por dificuldades, e uma delas também era: uma cidade antiga, forte politicamente, mas nunca teve aquela força, aquela atração para as pessoas permanecerem naquela localidade. Muito comum, sempre foi, dos professores trabalharem em Aquidauana, mas residirem em Campo Grande. Então eles não viviam o dia a dia do Centro Universitário, Pedagógico na época, de Aquidauana. De passagem, ficavam, voltavam, iam final de semana, voltavam. A gente sabe que as aulas muitas vezes eram concentradas. (...) Então falava-se muito em fechar Aquidauana, que é muito fraco, não tem alunos, essas coisas. E isso falava-se, e quando pensava-se firmar esse pensamento, os políticos abafavam e continuava Aquidauana (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

O professor Germano Molinari, diretor do CEUL durante o processo de federalização da Instituição, também corrobora a leitura de Antonio Lachi: “Porque à época se falava que Aquidauana era muito melhor dar aula em Aquidauana e morar em Campo Grande. Então, vários professores ficavam mais em Campo Grande do que efetivamente em Aquidauana, até pela proximidade de cidade” (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Nesse contexto, professores se desvincularam da Universidade e outros nela adentraram, mas, após os primeiros anos do CPA, a existência de um *habitus* docente estável<sup>254</sup> é difícil de se apontar.

Para o professor Arnaldo Begossi, interesses pessoais/profissionais passaram a sobrepor os objetivos educacionais relativos à Universidade em Aquidauana:

Ao longo do tempo foi diminuindo porque o pessoal que vinha, tinha outros interesses. O pessoal formado, o pessoal feito mestrado, tendo feito doutorado, vinham para cá como sacrifício. Aquidauana era sacrifício. E aqui na região, o interesse deles era simplesmente fazer os dois anos de provação e depois ir para Campo Grande, ou outro Centro. Não refuto, acho

<sup>254</sup> Entende-se por *habitus* o “terreno comum em meio ao qual se desenvolvem os empreendimentos de mobilização coletiva cujo êxito depende forçosamente de um certo grau de coincidência e acordo entre as disposições dos agentes mobilizadores e as disposições dos grupos ou classe cujas aspirações, reivindicações e interesses, os primeiros empalmam e expressam através de uma conduta exemplar ajustada às exigências do *habitus* e através de um discurso 'novo' que reelabora o código comum que cimenta tal aliança” (Sergio Miceli. In: BOURDIEU, 2009, p. XLII).

válido, para continuar crescendo e tal, mas a gente perdeu muito, porque o objetivo que tinha era outro. (...) Como a gente era novo na cidade, a gente ficava na Faculdade, e ficando na Faculdade o aluno sabia que você estava lá nos três períodos. Então você tinha alunos nos três períodos. E você ia para a Faculdade porque era o local que você tinha biblioteca, tinha condições de estudar. Ainda tinha algumas salas vazias, podia ficar sossegado, e você encontrava com o pessoal que era a tua família, que era o pessoal que veio contigo. Era diferente, você tinha uma coesão que os novos não sentiam e não podiam sentir (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

A mudança do ambiente do CPA é apontada por Arnaldo Begossi como um dos motivos da saída de alguns professores, como a professora Joana Neves:

Ela era professora efetiva [de São Paulo], depois houve alguns problemas também de ordem interna. Ela pretendia continuar estudando. A Joca [Joana] foi fazer o mestrado. (...) O ideal que ela tinha da Universidade como nós tínhamos como grupo polo, havia acabado. Então ela resolveu o que ela achava ideal. (...) O problema é que o objetivo tinha ficado mais distante. O que a gente sonhava foi prorrogado para o futuro, sei lá quando (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

Para Arnaldo Begossi, a saída de muitos dos professores “pioneiros” contribuiu para o desvanecer das ideias do SEV, que animou as atividades do CPA até meados da década de 1970: “com a vinda de profissionais mais gabaritados de São Paulo, nós tivemos uma alteração do objetivo do curso, e talvez com uma possibilidade de aprofundamento do conteúdo. Isso daí ainda é questões a serem discutidas” (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

A presença de professores transeuntes ao longo da existência da Universidade em Aquidauana demonstraria uma notável fragilidade, uma vez que os fundadores da Instituição incumbiram-na do papel de agência educacional para enfrentar os desafios de dinamizar ou mesmo de elevar a cultura local, a pragmática das pretensões individuais não iria se curvar aos ideais do progresso social.

Diferentemente dos demais lugares que abrigaram o campo histórico, em Aquidauana, havia uma espécie de projeto para o campo educacional, no qual se visualizava, para o conhecimento histórico, a necessidade de se realizar pesquisa empírica sobre a realidade local; a interação entre professores de diversas disciplinas e áreas de formação; e o oferecimento de serviços à comunidade por meio das extensões. Com o passar dos anos, uma tarefa mais concisa foi colocada ao campo histórico: formar professores para as escolas de 1º e 2º graus e incentivar os “melhores” alunos a se encaminharem aos programas de pós-graduação. Quanto aos professores do curso, muitos deles foram em busca do mestrado e do

doutorado e nesse processo deixaram Aquidauana na década de 1990, seguindo seus objetivos intelectuais ou aspirando poder institucional<sup>255</sup>. O diploma de doutor, naquele momento, além de possibilitar progressão funcional, convertia-se em capital político, aumentando o poder simbólico dos professores nas disputas internas.

Em vista de se procurar aproximar da problemática propriamente desta tese, neste capítulo foi necessário investir sobre a história institucional da UEMT/UFMS, com a intenção de se compreender melhor a estrutura que possibilitou a implantação do campo histórico na universidade pública, na qual os condicionamentos político, econômico e cultural forneceram pontos de apoio para os “colonizadores” do campo. No mesmo intuito, a grande massa de nomes, datas e fatos elencados são marcos que ajudam a compor um quadro geral do movimento do campo histórico, dos quais foram mais evidenciados elementos de ordem política, produzidos pelos sujeitos em dialética com a sua “realidade”. No contexto exposto, foi possível observar uma espécie de aprofundamento da situação de lateralidade da área de humanas perante a sociedade geral, em contraste com a profissionalização acadêmica.

O próximo capítulo concentra o foco da investigação sobre a institucionalização do campo histórico na UEMT/UFMS, movimento este que se iniciou com a implantação dos cursos de História e Estudos Sociais. Embasado no mesmo leque de fontes, em certos casos, as informações coletadas por meio da oralidade destacam-se das demais. Em alguns momentos, foi possível empreender uma análise mais próxima da história intelectual, com o objetivo de visualizar os projetos dos agentes do campo impulsionados pelos “esquemas de percepção e de apreciação” em vista do “ordenamento do mundo social” (CHARTIER, 2011). Esse caminho permitiu o reconhecimento de elementos da sensibilidade que envolveram os protagonistas elencados. Muitas vezes, a afetividade foi encoberta pelos postulados científicos presentes nas fontes escritas e na historiografia abordada. A racionalidade dos projetos para o campo histórico apresentou uma estreita relação com a sensibilidade dos sujeitos e, de tal forma, encaminhou-os à esfera da produção dos discursos de poder.

---

255 O poder institucional é um poder simbólico. Este, é entendido como, “o conteúdo de poder numa dada relação de forças”, no contexto em que os agentes possuem condições de “impor uma visão, uma representação social particular como geral e de dividir/classificar/distinguir/legitimar os agentes e as coisas existentes em um campo específico” (BUSETTO, 2006, p. 155).

## CAPÍTULO III

### PROFISSIONALIZAÇÃO DA HISTÓRIA

Tem sido bastante difundido, na historiografia, o modelo de Michel de Certeau (1982) para se entender a composição da “operação historiográfica”: um *lugar social*, marcado por uma instituição; uma *prática científica*, ligada a uma técnica (regime dos métodos); e uma *escrita*, que articula o conhecimento, formatado por meio da narrativa. Certamente foi possível notar até aqui, que este trabalho privilegia o *lugar social*, mais especificamente uma instituição, a UEMT/UFMS, com vistas a contribuir para a compreensão da institucionalização do campo histórico sul-mato-grossense.

No Brasil, a profissionalização do campo histórico é um movimento contínuo e inerente às transformações sociais do conhecimento acadêmico. Concorrem para esse fenômeno as mudanças internas ocasionadas pelo amadurecimento da área e as transformações operadas nas instituições que abrigam o profissional da História.

No final da década de 1960, o ambiente historiográfico brasileiro ainda encontrava-se em um momento de definição de seus elementos básicos. Até mesmo a Associação dos Professores Universitários de História – APUH – havia acumulado pouca experiência, tendo sido criada em 1961, e alguns dos renomados professores atuantes na pesquisa histórica não eram formados em cursos de História.

No sul do estado de Mato Grosso, o campo histórico começou a surgir com a implantação dos cursos de História e Estudos Sociais, resultado das políticas de normatização e expansão do campo educacional. No final da década de 1960, o governo federal decidiu investir maciçamente na formação de professores em instituições de ensino superior e criou uma reserva de mercado. Com a Lei 5.692/71, a criação da licenciatura curta em Estudos Sociais foi incentivada, o que fez com que houvesse redução da clientela dos cursos de licenciatura plena em História e gerasse a percepção de um movimento de retração para o campo histórico. No entanto, a criação dos cursos de Estudos Sociais possibilitou maior expansão do campo histórico em Mato Grosso, antes da divisão do Estado, anunciada em 1977.

Exceto o curso de Estudos Sociais do CPA, os demais locais que abrigaram o campo histórico iniciaram os cursos com estruturas curriculares improvisadas. Em alguns casos, como no ISPC, disciplinas foram criadas e a nomenclatura da palavra história aparece quase como um adjetivo. Até meados da década de 1970, os professores eram contratados sem antes ter sido definido em que área da História eles atuariam.

Paralelamente aos movimentos de consolidação da Universidade Estadual de Mato Grosso, a política dos cursos de graduação, normatizada pelo Conselho Federal de Educação, estabeleceu que as disciplinas dos cursos fossem ministradas por professores “formados na área”, ou seja, pelo professor que possuía graduação na área de conhecimento da disciplina, o que pode ser considerado um avanço à época, que dava aos graduados em História o direito de conduzir o curso ou as disciplinas da área.

Quantos ao perfil dos professores que trabalharam nos primeiros anos dos cursos de História e Estudos Sociais, ele era semelhante, diferenciava-se à medida que os docentes se estabeleciam como professores universitários. Esse perfil, inicialmente, sinalizava para os professores *do local* e os *de fora*: em Corumbá, os professores que se deslocaram com o objetivo de lecionar na Universidade eram chamados de “paus-rodados”,<sup>256</sup> em oposição aos professores “pratas da casa”. Quando os professores *de fora* se integravam aos valores da comunidade local, essas diferenças tendiam a se dissipar.

No estágio incipiente da institucionalização do trabalho docente, a identidade profissional era recheada de representações simbólicas percebidas conforme os mecanismos de apreciação inculcados no indivíduo. Por vezes, essas representações eram incutidas ou para esmaecer aspectos objetivos da diferenciação do campo educacional ou para disfarçar a diferenciação econômica com relação a outras profissões. A seguir um exemplo da que foi escrita pelo Diretor do CPD, em 1974, destinada a seus professores:

No “dia do Professor”, queremos saudar aqueles que, desde as épocas mais remotas, dão tudo de si em prol do ensino e da educação, conscientes da alta responsabilidade que têm na formação cultural de nosso povo e no desenvolvimento pátrio.

Nesta oportunidade, queremos demonstrar o nosso profundo reconhecimento e gratidão aos nossos abnegados mestres, heróis anônimos da nação brasileira.

[espaço]

---

256 Segundo Valmir Corrêa (2013), em entrevista, o termo “pau-rodado” adveio dos pedaços de madeira que caem no rio Paraguai no período das chuvas e, ao acompanhar a correnteza do rio, rodam e se enroscam nas margens dos rios ou em camalotes.

“Salve o professor”<sup>257</sup>

De modo semelhante, em entrevista realizada por Nedina Stein (2004), o professor Fausto Mato Grosso delinea a figura do professor benemérito que atuou em algumas unidades da UEMT. A imagem desse professor poderia interferir politicamente na construção de uma identidade profissional:

[em Campo Grande] muitos médicos mantinham essa condição de benemérito, ganhando pouco, e não reclamavam, porque significava uma referência no cartão do consultório: professor doutor da Universidade. Um monte de professor doutor; na verdade não era professor doutor no conceito que se tem hoje. Mas isso ilustrava muito bem o cartão de visita do médico (...) O João Rosa representava isso, a tradição dos beneméritos (Entrevista Fausto Mato Grosso. In: STEIN, 2004, p. 149).

O aprofundamento dos movimentos de profissionalização do campo histórico fez-se notar com a institucionalização, no Brasil, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Durante a década de 1970, não foram muitos os professores de História da UEMT que se lançaram aos cursos de mestrado e doutorado. Na década de 1980, surgiram melhores oportunidades de afastamento remunerado na Instituição para os professores dedicarem-se aos estudos na pós-graduação. Nessas condições, houve uma lista de espera de professores que pretendiam se afastar.

Mesmo os professores que pouco se dedicavam à pesquisa ou aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e que algumas vezes se autodenominavam “professores aulistas”, também tiveram seu papel na condução do campo. Esses professores, apesar de terem uma contribuição historiográfica tímida, foram importantes para a organização da burocracia dos cursos e para o oferecimento, pela instituição, de oportunidades de afastamento para os mais interessados em investir na própria formação. Foram verificados muitos casos de professores que se sobrecarregavam com aulas para que os colegas pudessem se afastar da Instituição. Um exemplo da importância de pessoas que participaram da manutenção do campo histórico está na esfera do conhecimento das normas burocráticas do sistema educacional. O não cumprimento de normas, poderia fazer com que questões administrativas ameaçassem a continuidade dos cursos. Sobre essa situação, a professora Irene Rasslan narra sua contribuição para o reconhecimento do curso de História e do de Estudos Sociais do CPD, a partir da experiência com as escolas onde lecionava:

<sup>257</sup> *Saudação ao professor*. Milton José de Paula, diretor do CPD. Dourados, 15 de outubro de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.



Quando veio a inspeção, eles vieram para dentro da Secretaria. O primeiro diário de classe que pegaram foi o meu, e então estava tranquilo. Quando eu entrei em [19]75, para dar aula, eu tive que pegar diário de classe de professores antigos, que tinham sido meus professores, para refazer. Diários rasurados, falta de experiência burocrática. Mal feito, faltando o plano de ensino junto com a indicação do diário de classe. Me deram uma pilha, a Secretaria me deu uma pilha de diários para eu consertar. Eu tinha experiência, eu tinha trabalhado em secretaria de escola no Presidente Vargas. Essa parte burocrática de escola eu conhecia. (...) Aí eu lembro que o meu currículo foi para ver se o MEC aprovava para dar essas disciplinas. No ato foi aprovado. O do Laerte da Geografia não foi. Tivemos que emprestar o currículo de um professor de Três Lagoas para a aprovação do curso não baixar em diligência (Entrevista Irene Rasslan, 2013).

Em termos pragmáticos, conforme mencionado, o campo histórico surgiu em Mato Grosso para formar professores de História ou de Estudos Sociais, ou seja, habilitar mão de obra qualificada e regulamentada pelo Estado nacional. Em termos teóricos e utilizando o conceito praticado por Pierre Bourdieu (2009), o campo teve como objetivo a produção de bens “materiais” e simbólicos e da própria reprodução. Nesse ponto, a formação de professores envolvia a reprodução para as atividades de ensino e a produção para as atividades de pesquisa. Ao mesmo tempo, estava em jogo a formação dos próprios formadores de professores.

O campo histórico é um espaço de produção e reprodução de um conhecimento idiográfico que possui um valor simbólico, um capital cultural. Este campo, por ter sido abrigado por uma Universidade pública – mesmo que inicialmente o ISPC fosse, em parte, uma Instituição jurídica privada – foi tutelado pelo Estado e tentou acompanhar as pretensões da sociedade, atenta às oportunidades do mercado de trabalho, em especial, às do mercado educacional.

As iniciativas voltadas à pesquisa histórica surgiam à medida que os agentes do campo se fixavam na Instituição. As primeiras produções do campo histórico destinavam-se ao público consumidor de história, em especial, às escolas de primeiro e segundo graus e aos alunos do ensino superior, na expectativa de estimulá-los à pesquisa histórica. Conforme os resultados das pesquisas, a produção passava a ser direcionada a um público especializado, aos demais pesquisadores, a clientes e concorrentes, na forma de artigos publicados em revistas científicas ou em eventos da área de História. Para a evolução da qualidade das pesquisas, foi de grande importância o investimento nos estudos de pós-graduação, o que

proporcionou aos agentes do campo o ascender na hierarquia acadêmica, por meio da obtenção de títulos de mestrado e doutorado.

Também foi possível observar que o campo histórico se fortalecia enquanto crescia, abrigado pela Universidade. A direção desse crescimento orientava-se pelas iniciativas que favoreceriam a pesquisa e a socialização dos pesquisadores. Nesse processo, disputas ocorreram internamente nos cursos, nas pró-reitorias da UFMS e nos espaços fora da Instituição, na medida em que os agentes do campo percebiam dificuldades na pragmática do conhecimento histórico perante a sociedade.<sup>258</sup> Nos “anos oitenta”, destaca-se a criação da Associação Nacional dos Professores de História de Mato Grosso do Sul<sup>259</sup> – ANPUH-MS –, e a articulação para o oferecimento dos cursos de Especialização em História da América Latina, oferecidos nos *campi* de Aquidauana, Corumbá e Dourados, na década de 1990. Por sua vez, esses cursos de especialização atuaram como ensaios para o projeto de criação do mestrado em História na UFMS, articulado no final da mesma década. No final da década de 1980, recorte limite deste trabalho, é quando se verifica a maturação do campo histórico sul-mato-grossense, que começava a dirigir suas perspectivas à ampliação do desenvolvimento de pesquisas (produção), de professores e alunos; de tentativas de conquista do poder temporal (institucional). No caso da historiografia, os cursos de História da UFMS demonstravam certa sincronia com o campo no âmbito nacional, conforme apreciação do início da década de 1990:

A História experimentou crescimentos de vários tipos, com a ampliação do número dos cursos de pós-graduação, a consolidação de um certo ritmo de produção de teses, a maior abertura do leque de opções temáticas e metodológicas, o aumento do número de revistas e de livros publicados. Ler as avaliações que eram feitas sobre o setor, no final dos anos 70, significa entrar em contato com um mundo de problemas e um certo amadorismo que

---

258 Essa característica foi sintetizada por Marisa Bittar (1993), no momento de debates sobre os rumos do campo histórico na UFMS: “Remando contra a maré, os cursos de História têm-se organizado, nos últimos anos, através de encontros, seminários, avaliações, etc, de forma a darem sua contribuição para o incremento das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nossa universidade. Todavia, dada a pequena importância atribuída à História, pela sociedade em geral, e, ainda, pela posição ocupada pelos nossos cursos na estrutura da UFMS, é provável que todo este esforço não esteja sendo bem percebido e valorizado. Nesse sentido, resgataremos aqui, pelo menos, os passos mais significativos desta caminhada: 1º) criação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH-MS, em 1986; 2º) avaliação dos cursos de História, em Corumbá, em 1988; 3º) encontro e avaliação do curso de História do Centro Universitário de Aquidauana em 1989; 4º) preparação e oferecimento da Especialização em História da América Latina nos Centros Universitário de Aquidauana, Corumbá e Dourados, a partir de 1991; 5º) Encontro Estadual da ANPUH-MS, em Aquidauana, em 1992, com a participação de pesquisadores da USP, UFF, UFRJ, UFMT e EUA”.

259 De acordo com Paulo Queiroz, a Seção Regional da ANPUH foi criada em 1985 e “promoveu um encontro preliminar, em 1988 (Corumbá), e realizou, em 1992, em Aquidauana, seu primeiro Encontro regional” (QUEIROZ, 2011, p. 170).

hoje – tão pouco tempo depois – soam distantes, pré-históricos. Houve, inquestionavelmente, uma evolução positiva (FICO; POLITO, 1992, p. 178).

A verticalização em relação aos títulos de pós-graduação era um modo de consagração dos agentes do campo histórico. Com esse movimento, o campo ensaiava sua relativa autonomia, num processo de fechamento, mediante o estabelecimento de regras na academia que engendraram os parâmetros da profissionalização do campo histórico na universidade pública. Dessa forma, os agentes do campo enxergavam seu êxito, ou sucesso profissional, quase que exclusivamente associado ao êxito das etapas propostas pelo sistema de ensino.

A partir desse processo de fechamento, ou seja, do estabelecimento de uma identidade, a de professor universitário de História, os agentes buscavam ser reconhecidos e solicitavam uma distinção simbólica não só no campo historiográfico, mas também na própria Instituição, passando a movimentarem-se na esfera da historiografia e do poder institucional, por meio do estandarte da democratização das decisões da Universidade. A conversão do capital historiográfico em poder institucional, explicitada pelas narrativas dos entrevistados, convergem no seguinte entendimento: “o campo intelectual representa o modelo quase realizado de um universo social cujos únicos princípios de diferenciação e de hierarquização seriam as distinções propriamente simbólicas” (BOURDIEU, 2009, p. 108 [nota 12]).

### **3.1. Afirmação dos agentes: revolver o campo**

O surgimento do campo histórico acadêmico no sul do estado de Mato Grosso, a partir da década de 1960, foi estimulado pelas políticas de expansão dos sistemas de ensino, incluindo aí o ensino superior. Antes desse momento, o conhecimento histórico circulava mais frequentemente na sociedade mato-grossense nos ambientes literário, político e educacional, campos de convergência.

Na esfera da produção do conhecimento histórico, o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso reunia os eruditos e curiosos do saber histórico. Essa agremiação, por meio da *Revista do Instituto*<sup>260</sup>, publicava pesquisas de temáticas regionais e atraía profissionais de

---

260 A *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso* foi interrompida em 1955 e voltou a circular em 1976 (ZORZATO, 1998).

diversas formações, sobretudo, advogados, médicos e engenheiros militares, preocupados com a identidade regional e com os rumos do desenvolvimento do Estado.

O conhecimento histórico circulava em ambientes políticos quando requisitado para conferir certo “efeito de domínio da realidade”, necessário para calçar planos de defesa da identidade mato-grossense e para justificar projetos modernizadores. Na esfera educacional, durante a década de 1960, tal como em diversas regiões do Brasil, verifica-se mudança do perfil das escolas primárias, ginasiais e colegiais, marcada pela ampliação da rede pública de ensino. Até esse período, no sistema de ensino mato-grossense não havia profissionais especializados, ou seja, indivíduos qualificados em determinada área do saber, institucionalizada e legalizada pelo Estado, para exercer uma função específica no magistério.

A condição básica para ser professor era possuir um nível de ensino igual ou superior ao dos seus alunos. Assim, a origem de formação desses professores é difusa.<sup>261</sup> Em algumas cidades mato-grossenses existiam, por exemplo, grupos escolares que formavam professores para atuarem no magistério. Havia ainda professores que não tinham formação específica para o magistério, mas tinham diploma de nível superior, com um domínio maior de algum tipo de conhecimento, sendo encontrados casos de médicos, advogados, engenheiros e religiosos que, nas “horas vagas”, exerciam a docência, misturando um espírito missionário com a percepção de vantagens financeiras, além de se beneficiarem do prestígio social que a atividade docente proporcionava ao se aproximarem de membros da comunidade local.

O campo histórico em Mato Grosso ensaiou seus primeiros passos como corpo disciplinar acadêmico a partir da implantação do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. No início da década de 1970, o campo se expande para as Instituições de Ensino Superior nas cidades de Três Lagoas, Dourados e Aquidauana – e também em Campo Grande, na FUCMT. Em cada lugar, manifestavam-se particularidades e generalidades, em que a estrutura disponibilizada e a disposição dos agentes determinavam as configurações da institucionalização do campo. Nesse sentido, o campo histórico passava a existir abrigado por uma instituição, representado pelo conhecimento profissionalizante da área de História nos cursos de História e de Estudos Sociais.

A primeira tarefa dos agentes do campo era, basicamente, criar condições para o funcionamento dos cursos e, nos momentos de crise, justificar a própria existência. Dessa

---

261 Faz-se necessário lembrar que o povoamento de não-indígenas na região sul do Mato Grosso era efetuada por famílias de migrantes que mantinham vínculos com outras partes do país, especialmente com a região Sudeste, e alguns das regiões Sul e Nordeste.

maneira, a condição para o funcionamento do campo histórico é a presença de professores e de alunos nos cursos. Mas a existência de um mercado de trabalho educacional em expansão não foi suficiente para atrair a clientela que o curso de História necessitava.

Chegava soar paradoxal a coexistência, nos cursos de História da UEMT, da dificuldade de se recrutar os quadros docentes e discentes. “Pegar a laço”, professores e alunos, era expressão utilizada no CPD, por exemplo, para ilustrar o período de consolidação do curso de História:

Eu me lembro que os professores da História, nós queríamos “pegar o aluno a laço”. Independente da Universidade, nós íamos para as escolas fazer palestras (...). Da mesma forma que nós íamos participar da Semana da Pátria, nós íamos fazer palestra para trazer alunos para o curso de História, falar da importância da História. Colocávamos com nossa própria conta, colocávamos nos cinemas de Dourados, tinha uma questão inicial que era de propaganda. Enquanto esperava o horário do filme, tinha uma propaganda, o cinema ficava projetando propaganda. Então nós inseríamos, embora o termo inserir naquela época não fosse ainda tão usado, mas nós inseríamos uma propagandazinha do curso de História tal tal tal (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Em todos os Centros Pedagógicos, talvez com exceção o de Corumbá, o primeiro ano dos cursos foi lembrado por ter ele um perfil diferenciado, positivamente, de alunos, a maioria formada por professores leigos. Os dois primeiros vestibulares agregavam alunos de uma “demanda reprimida”: os professores leigos da localidade e os candidatos a professor que aguardavam a oportunidade. A partir da terceira turma, outro perfil de aluno entrava na Universidade, jovens egressos do ensino secundário, motivados ou não para os estudos superiores. Nesse segundo momento, a demanda pelo curso de História declinava, situação que ocasionou a suspensão do vestibular para História na UEMT.

Em Corumbá, a preocupação com a manutenção do curso de História surgiu, antes mesmo do seu reconhecimento pelo CFE, quando o quadro majoritário de professores não era formado por graduados em História. A primeira Ata de Reunião do curso de História do ISPC registra a presença dos professores Ubirajara Sebastião de Castro, Sergio Kemp de Sousa, Olavo Rubens Leonel Ferreira<sup>262</sup>, Terezinha Ayub Pelizzari, sob a presidência do Diretor

---

262 O currículo do professor Olavo Ferreira havia sido aceito pelo CEE-MT, mas foi negado quando houve o reconhecimento dos cursos do CPC pelo Conselho Federal de Educação, uma vez que sua formação não era na área de História, mas, sim, em “Ciências Jurídicas e Sociais”. Para o reconhecimento do curso de História, o currículo do professor Olavo Ferreira foi substituído pelo das professoras Edy Amaral e Terezinha de Jesus Arruda. *Parecer nº 1071/73*. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73.

Executivo Salomão Baruki. Foi escolhido para a coordenação do Curso o professor Olavo Rubens Leonel Ferreira, que não era formado em História. Entre os assuntos tratados, constava a necessidade de “estudo de um horário mais conveniente, mais ajustado às necessidades dos alunos”<sup>263</sup>, ou seja, era preciso adequar o horário das aulas para atrair e assegurar alunos para a jovem Instituição.

Para a UEMT, havia uma fórmula simples que serve de indício para se pensar sobre a manutenção dos cursos. Essa fórmula considerava as variáveis *vagas* oferecidas nos vestibulares, quantidade de *ingressantes* e a de *formandos* no curso. Quanto maior a distância entre os valores das duas últimas variáveis e os da primeira, maior era a indicação de que o curso se encontrava em uma situação pouco confortável.

Desse modo, a arregimentação de alunos para os cursos de História foi uma constante preocupação durante a década de 1970. Em Corumbá, os professores chegaram a discutir a estratégia de divulgação do curso de História na sociedade corumbaense, por meio da televisão: “divulgar o que é o curso de História, perspectivas, campo de trabalho e disciplinas. Ficou decidido ainda que a apresentação seria feita pela professora Haydée de Castro Pimentel, chefe deste departamento”.<sup>264</sup>

As primeiras turmas de História do ISPC/CPC não tiveram quantidade suficiente de alunos que justificasse a manutenção do curso. O mesmo aconteceu no CPL, onde a evasão dos alunos do curso de História era grande, já em 1971, sendo que da primeira turma, iniciada em 1970, com cinquenta alunos, menos da metade concluiu a graduação<sup>265</sup>. Em 1972 foi aberta uma única turma de História, no período diurno, com 9 alunos matriculados; desses, 6 chegaram ao oitavo e último semestre do curso. Em Dourados, no primeiro ano de atividade do curso de História, a quantidade de vagas oferecidas era superior ao número de alunos matriculados, ou seja, sobravam vagas de História no CPD.

Devido à baixa demanda para os cursos de História, do alto da hierarquia institucional, em 1973, o Reitor da UEMT mostrava discordância sobre a implantação no CPD do “Curso de História e da transferência para período noturno”. Segundo o Reitor, a origem do problema estava na causa da baixa demanda: “não há números de candidatos porque não há escolas de 2º grau”. Para sanar a questão, o Reitor lembrava ao Diretor do CPD

---

263 Ata nº 01 do Curso de História do CPC. Corumbá, 09 de abril de 1970. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

264 Ata nº 24 do Curso de História do CPC. Corumbá, 07 de novembro de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

265 Diários das turmas de História do CPL. Depósito[arquivo] do CPTL/UFMS.

o exemplo de professores de Aquidauana que “superaram parcialmente esta situação viajando e fazendo propaganda nos municípios vizinhos e obtiveram bom resultado”.<sup>266</sup>

Alguns documentos exibem interpretações dos professores acerca da baixa procura pelos cursos de História. Em Corumbá, na última Ata do ano de 1974, lavrada em 13 de agosto, aparece o problema da evasão dos alunos, sendo apresentados os seguintes elementos: “motivação, tempo e recursos financeiros”<sup>267</sup>; em outras palavras, faltavam aos alunos vontade, tempo e dinheiro para estudar História.

Em Dourados, quando o vestibular para o curso de História foi ameaçado de ser suspenso, os professores redigiram um documento para explicar a situação da baixa demanda e a da alta evasão, registrando “análise das causas prováveis de reprovação e evasão”:

1.1- Muitas das reprovações devem-se ao fato dos nossos alunos virem sem uma base do 2º grau onde estudaram, e mesmo no caso de evasão muitas vezes o motivo é o mesmo, pois os referidos não conseguem acompanhar o nível do curso;

1.2- Há alunos que pensam que o curso vai ser fácil, e não dão a menor atenção, não fazem o mínimo esforço desejado para acompanhar o andamento do curso, resultando desta forma a sua reprovação;

1.3- Há também aqueles que iniciam o curso por não terem outra ocupação ou atividade, ou outro curso na cidade e no momento que aparecem qualquer outra coisa eles evadem;

1.4- Devido a baixa remuneração atualmente percebida no magistério<sup>268</sup>

As argumentações efetuadas no relatório sobre a “análise das causas prováveis de reprovação e evasão” distanciam-se de uma análise referenciada em estudos “científicos”, como se apregoava na época, estando muito próximas a impressões compartilhadas no cotidiano do professor universitário. Paradoxalmente à mentalidade cientificista e progressista da época, alguns problemas apontados na documentação demonstraram não serem passíveis de solução. Veja-se que muitos dos alunos que entraram na Universidade, em meados da década de 1970, tiveram como professores os egressos dos cursos de licenciatura da UEMT. O documento ressalta ainda o papel do aluno enquanto sujeito, o papel daquele que entra na Universidade com problemas de formação e os enfrenta, o daquele que pouco se dispõe a enfrentá-los e que, por vezes, desiste do curso. O documento destaca de um lado, as

<sup>266</sup> Ofício nº 961-73, do Reitor da UEMT ao Diretor do CPD. Campo Grande, 31 de dezembro de 1973. Arquivo Institucional da UFGD.

<sup>267</sup> Ata nº 30, do Curso de História do CPC. Corumbá, 24 de junho de 1974. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

<sup>268</sup> Relatório das atividades do DSO do CPD, assinado pelo chefe de departamento, professor Hilário Cervo. Dourados, 22 de dezembro de 1977. Arquivo Institucional da UFGD.

condicionantes do problema; de outro, o necessário espírito de iniciativa, expectativa que os professores tinham acerca de seus alunos.

Ao lado da necessidade de assegurar uma clientela para os cursos de História ou de Estudos Sociais, por meio das atividades de ensino, os agentes do campo se envolveram, de diferentes modos, em atividades de extensão. Essa atividade buscava apresentar à sociedade uma pragmática da Universidade, além de visar à formação de mão de obra qualificada para atividades de ensino, e, em menor medida, incentivar a pesquisa.

A extensão, componente do perfil da universidade brasileira, afirmada pela Reforma Universitária, é a atividade que menos apresenta um padrão nos cursos de História e de Estudos Sociais. Foi possível verificar iniciativas de extensão por intermédio de eventos culturais destinados à comunidade, ou por intermédio da promoção de iniciativas que trabalhavam o ensino ou a pesquisa fora da rotina dos cursos de graduação.

Em Corumbá, por exemplo, em diferentes períodos, professores demonstravam preocupação com relação ao papel social da Universidade e apontavam para as “necessidades” pragmáticas da região. No ano de 1980, o Diretor do CEUC, Valmir Coelho, que relata em seu plano de trabalho a necessidade de efetuar: “a reciclagem de professores, ou seja, a valorização dos professores da terra”.<sup>269</sup> Discursos de valorização do local estimularam iniciativas de atividades de extensão, como a que foi promovida pela professora Vilma Marques Teixeira Pinto, integrante da comissão da Festa de São João em 1980.<sup>270</sup>

As atividades dos agentes do campo histórico no Centro Pedagógico de Três Lagoas diferenciam-se das demais dos cursos de História e Estudos Sociais da UEMT. No CPL não se exigia dos professores a promoção de atividades de extensão, uma vez que o regime de trabalho se configurava por hora-aula. Com a federalização da Universidade, os professores de História tiveram a oportunidade de expandir suas atividades que estavam, em geral, voltadas às aulas e à rotina burocrática.

No processo de afirmação dos agentes do campo histórico, as atividades de pesquisa mostraram ser a principal forma de reconhecimento no próprio campo e na esfera institucional. Para tal, havia a necessidade da criação de espaços para exibir o resultado das pesquisas. Com esse objetivo, cada Centro Pedagógico criou a sua revista para a divulgação de trabalhos dos seus professores. A quantidade de revistas editadas serve de indício para se

---

269 Ata nº 53 do curso de História do CPC. Corumbá, 15 de fevereiro de 1980. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

270 Ata nº 57 do curso de História do CPC. Corumbá, 14 de maio de 1980. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.



visualizar a propagação de atividades de pesquisa na Universidade. A revista *Dimensão*, do CPC, teve 5 edições (1971-1977); a revista *Textos* do CPD, teve 3 (1975-1977); as revistas *Veredas*, do CPL, e *Pantaneira*, do CPA, tiveram uma edição (ambas em 1976).

A mais modesta das revistas dos Centros Pedagógicos foi a *Veredas*. Publicada em 1976, nela não há nenhum texto escrito por professor de História. Um texto com conteúdo histórico, intitulado *A “UEMT” - um audacioso sonho bem sucedido*, escrito pelo professor Alcides Falleiros e pela técnica Sueli Mariani, buscava exaltar o Centro Pedagógico de Três Lagoas. O relato aproxima-se mais de um poema do que de um texto acadêmico”.

Durante a década de 1970, o Centro Pedagógico de Corumbá foi a unidade da UEMT que mais favoreceu o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que contava com o apoio político de Salomão Baruki. Os contratos de trabalho permitiam aos professores uma dedicação maior aos afazeres da Universidade. Isso não quer dizer que havia um ambiente livre de disputas acadêmicas na hora de se estabelecer os contratos de trabalho. Nesse Centro Pedagógico, onde os professores eram pagos para ensinar e pesquisar, as críticas realizadas não visavam apenas à contestação, mas favoreciam iniciativas dos demiurgos que serviram também para reforçar a identidade da Universidade. A seguir, imagens das capas das revistas mencionadas:

Ilustração 16: Capa da revista *Dimensão* (1977).

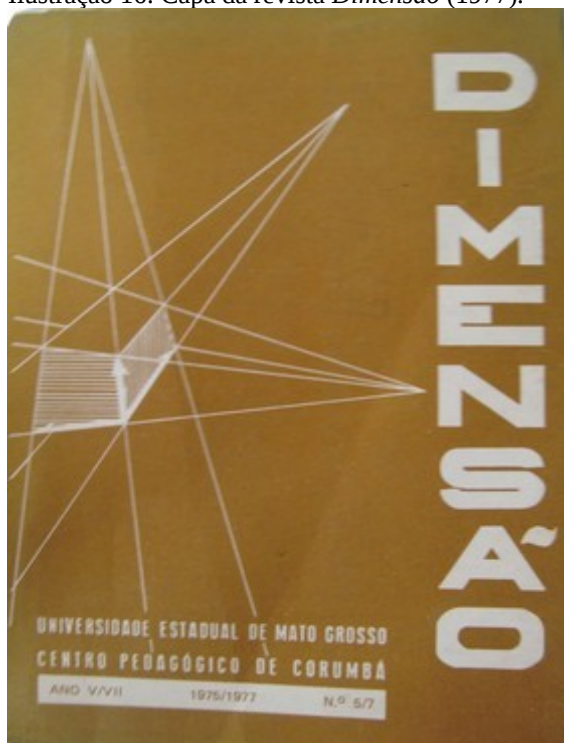
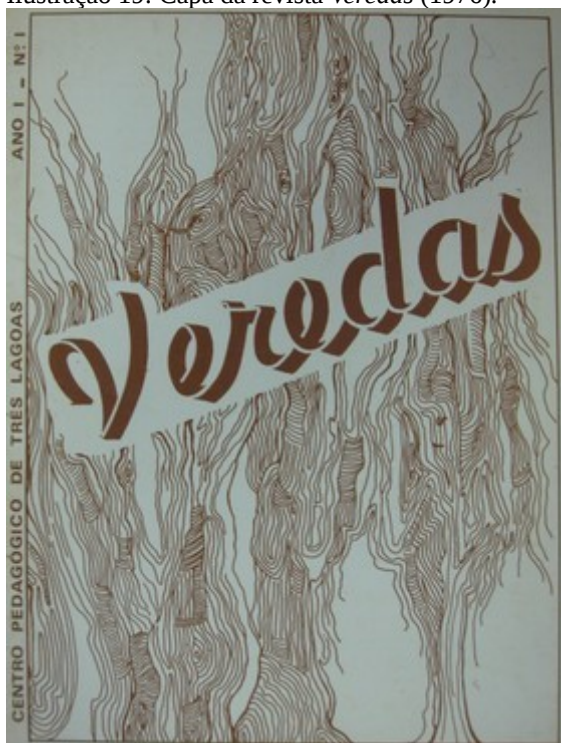


Ilustração 17: Capa da revista *Textos* (1976).



Ilustração 19: Capa da revista *Veredas* (1976).Ilustração 18: Capa da revista *Pantaneira* (1976).

Nas seções de *apresentação* dos primeiros números da Revista *Dimensão*, exibe-se um espírito existencialista e ideológico difuso que parecia animar os entusiastas da Universidade. O símbolo na capa da Revista foi desenhado pelo professor José Sebastião Candia, uma estrela em forma de prisma para proporcionar a impressão de profundidade, uma figura em três dimensões. A revista *Textos* do CPD utiliza a imagem do Monumento à Cidade Universitária, na sede da UEMT, adotado como símbolo da UEMT/UFMS.

Para o primeiro número da revista *Dimensão*, o psicólogo Wilson Cleber Antunes Jacques efetua interpretação do símbolo apresentado na capa:

apresenta as três dimensões – econômica, educacional e histórica – em sua interdependência complementar e convergente nas linhas do desenvolvimento, acrescida por novos significados e enfoques (sombreados verticais e horizontais) que o processo educativo está a assumir.<sup>271</sup>

A capa da Revista *Dimensão* era uma representação da identidade do CPC, criado sob argumentos de que os aspectos econômicos e sociais promoveriam o desenvolvimento regional, que dependia do instrumental do campo da educação para sua existência e

271 JAQUES, Wilson Cleber Antunes. A nossa Capa. *Dimensão*. Ano I, nº 1. Universidade Estadual de Mato Grosso: Centro Pedagógico de Corumbá: Corumbá, [novembro de] 1971.

sobrevivência. O projeto de Universidade alimentava o desejo de mudança: a perspectiva histórica, que se refletiria paulatinamente na dinamização da economia e, também, na cultura/educação. O diretor do CPC, Salomão Baruki, um dos grandes artífices do projeto da Universidade corumbaense, registra marcos da “epopeia que tem sido a expansão do ensino superior em Mato Grosso” com seus heróis e sedutora oratória ao conclamar os leitores a fazerem parte da ideia de Universidade, junto ao clima comemorativo da primeira turma de licenciados que a *casa* formava em 1971.<sup>272</sup>

As revistas *Dimensão* e *Textos*, as duas mais bem estruturadas dos Centros Pedagógicos, foram pensadas como lugar de exibição dos trabalhos dos professores, um lugar de memória para calçar uma identidade e de afirmação dos agentes institucionais. Por trás dos autores dos trabalhos, estava a equipe de coordenação das Revistas, dirigidas pelos professores e apoiadas pelos diretores dos Centros Pedagógicos.

Em 1976 foi a vez do Centro Pedagógico de Aquidauana publicar a revista *Pantaneira*, que teve apenas uma edição. Na direção da Revista estava o professor Orlando Antunes Batista; e, entre os nove membros da comissão editorial, estavam as professoras da área de História, Joana Neves e Dorothea Beisegel.

Para o campo histórico, as revistas esboçam o caminho de sua maturação, com alguns artigos curtos e outros mais longos, que apresentam reflexões dos professores e o resultado dos trabalhos de pesquisas, assim como a articulação com profissionais de outras instituições. Na revista *Dimensão*, os artigos demonstram a presença de pesquisadores de temas históricos, formados ou não em História, que estiveram presentes nos primeiros anos do ISPC/CPC.

Quanto à carreira acadêmica, há que registrar que a força política do CPA favoreceu para que alguns professores iniciassem cursos de pós-graduação na primeira metade da década de 1970, mesmo na ausência de uma sistematização institucional formal na UEMT. Joana Neves e Mario Baldo, por exemplo, conseguiram afastamento para efetuar as atividades de créditos, negociados de modo diferente. O professor Mario Baldo conseguiu afastamento de um ano para cursar os créditos na UFPR. Em entrevista, Joana Neves, primeira professora que iniciou as atividades dos créditos do curso de mestrado, narra como foi o período em que cursou os créditos:

---

272 BARUKI, Salomão. O Centro Pedagógico de Corumbá e sua revista. *Dimensão*. Ano I, nº 1. Universidade Estadual de Mato Grosso: Centro Pedagógico de Corumbá: Corumbá, [novembro de] 1971, p. 7-9.

Eu fiz os créditos em [19]73 viajando toda semana para São Paulo, de ônibus, e a Universidade me dava as passagens. Não me dava estadia porque eu tinha onde ficar em São Paulo; ia para minha casa, não tinha problema. No primeiro semestre de 74 eu fui afastada com vencimentos, tudo, para terminar os créditos, porque estava uma loucura aquela história de viajar toda semana. Mas ainda assim eu concentrei os meus cursos. Eu dei as disciplinas que eu deveria dar naquele semestre, mas dei de forma concentrada, mas fui afastada, a Universidade me concedeu esse afastamento (Entrevista Joana Neves, 2014).

No CPC, as condições institucionais favoreceram o protagonismo na pesquisa histórica de Valmir Corrêa, primeiro professor de História da UEMT com o título de mestrado, obtido em 1976; após seis anos, tornou-se o primeiro doutor em História da Universidade, trabalhando na unidade da UEMT mais afastada do estado de São Paulo – embora o aeroporto pudesse encurtar as distâncias. Com o título de mestre, Valmir Corrêa teve seu prestígio aumentado na Instituição e reivindicou, a partir do desenvolvimento de suas pesquisas, melhores condições salariais:

Havia uma briga, e aí entra o papel do Salomão Baruki, ele bancava. Chegou uma época que ele foi vice-Reitor. Ali em Corumbá ele mandava mais do que o Reitor, e ele acertava as coisas. Nós voltamos com pós-graduação que não existia na Universidade, e em função disso a gente começou a bater a necessidade de ter 40 horas semanais. Eu fui o primeiro a defender mestrado, aí foi indo, mas foram lutas políticas. Eu entendo que de fundamental importância o papel do Salomão Baruki nisso. Ele bancou! (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

A elevação da carga horária era o primeiro grande reconhecimento, simbólico e material, que os colegas da Instituição conferiam aos professores mestrados ou mestres. No entanto, houve aqueles que também queriam ver sua parte do bolo crescer e empenhavam-se em outras estratégias, algumas vezes não muito bem-vistas pelos colegas, conforme mostra a memória de Lúcia Corrêa:

mas foi uma luta dura. E aí que abriu uma inveja, uma oposição. (...) Foi a partir de [19]75. Aí começou inclusive uma guerra com os professores mais antigos. (...) Aí tinha professores que pegava seis, sete disciplinas para ter quarenta horas. E a partir desse momento que conquistamos as 40 horas: – nós temos que ter uma carga horária para pesquisa, preparo de aula e pesquisa. Aí começou: aula em sala, o dobro para preparo, e o restante dedicado para a pesquisa e a extensão. Tinha professor que não queria pesquisar, mas ele queria 40 horas: – aí vamos dar um curso de extensão, fazer uma atividade que é extensão com os alunos. Tudo bem, tinha algumas

atividades muito legais, promovia uma série de coisas, eventos. Foi uma luta que o Gilberto encabeçou (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Apesar do “apoio do chefe”, Valmir Corrêa conta que muitos professores da UEMT não reconheciam a necessidade de realizar cursos de pós-graduação, uma vez que as diferenças financeiras seriam inexpressivas e as atividades de ensino eram mais valorizadas do que a pesquisa. Segundo Valmir, para a maioria dos docentes, o importante era o professor “dador de aula”<sup>273</sup>:

Demorou, isso aí foi anos e anos essa luta para a gente provar a importância do mestrado. Primeiro que não havia diferença salarial. O cara graduado ou o cara mestrado não havia diferença salarial. Então, para os caras, era dar aula. E como a gente começou a brigar e não tinha espaço para a gente pesquisar, a gente tinha que fazer em horários fora, tudo, a gente começou a brigar para que tivesse espaços na carga horária para a pesquisa. Houve um conflito quase que ideológico, porque os professores que começaram a pesquisar e começaram a escrever, os primeiros que saíram é porque [se dizia que] não queriam dar aula (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

Na UEMT, um contrato de trabalho com carga horária maior representava o reconhecimento do prestígio que o professor havia adquirido na Instituição. Nesse caso, os professores Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa, após retornarem do afastamento para cursar os créditos da pós-graduação, capitalizaram os esforços realizados na pesquisa em favor do aumento das vantagens financeiras. Quando um agente passava a exercer atividades fora do escopo básico da função docente, começava a “exigir” reconhecimento, seja ele simbólico, ou financeiro.

Com o passar do tempo, na UEMT, mesmo sendo uma Instituição jovem, criou-se uma representação por parte de alguns docentes de que os professores que buscavam se afastar para a pós-graduação “não queriam dar aula”. Essa representação não era infundada, segundo o professor do curso de Psicologia e ex-diretor do CPAN, Wilson de Mello (2013), houve casos de professores que se afastaram para pós-graduação e não retornaram para o interior de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul. Desse modo, alguns professores utilizaram as universidades do interior para fazerem início à sua carreira universitária. Faziam-nas de trampolim para entrarem em outras instituições.

---

<sup>273</sup> Os professores do curso de Letras do CPA/CEUA também utilizavam-se de uma metáfora para os professores que assumiam disciplinas fora da área de formação: professor-peteca. In: *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*: Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985, p. 52.

Parece que os professores dos Departamentos de Estudos Sociais eram mais adeptos à necessidade de se fazer pós-graduação. As divergências eram maiores com os colegas de outros Departamentos. Muitos professores *pratas da casa* formaram-se nas primeiras turmas dos cursos oferecidos pela Instituição. Os professores mais dinâmicos viam com bons olhos a ascensão profissional dos seus ex-alunos, apesar da existência de acordos anteriores pouco acadêmicos. Assim, a reprodução do campo histórico e a produção de uma historiografia não escaparam dos jogos de poder na disputa por reconhecimento e por espaço institucional, conforme o relato da professora Lúcia Corrêa:

A área de pesquisa... Era um funil muito grande para você chegar no mestrado, no doutorado. Quando falava assim: – fulano vai fazer mestrado. Oh, vamos esticar um tapete para ele. Fulano é mestre! Enchia a boca para falar. Então, isso aí criava uma animosidade sobretudo naqueles professores que eram da região, que foram se formando e entrando na universidade. As primeiras turmas, elas começavam a auxiliar, a ingressar, a Universidade não tinha professor. (...) Aí para substituir esses professores [que não eram da área], a primeira turma, inclusive o Salomão fez todo um trabalho na cidade para isso: – olha, vocês entrem nos cursos que a gente está abrindo, vocês se formem que eu abro a Universidade para vocês. Para a prata da casa; usaram esse nome por muitos anos. (...) A Eunice [Ajala Rocha] foi aluna do Valmir, da primeira turma (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

A partir da década de 1980, nos cursos de História da UFMS as argumentações sobre a necessidade de afastamento docente para a pós-graduação, mediante apoio institucional, provocaram divergências entre os colegas, sobretudo entre os “novos” professores e os mais antigos, estes últimos vivenciaram a implantação dos cursos na UEMT e eram os chamados “pratas da casa”. O trecho a seguir evidencia a existência de disputas internas na Instituição, resultado de escolhas e embates:

No caso específico da História, contamos já com um razoável número de docentes titulados e com boa experiência, entretanto, espalhados pelos centros do interior, fato este que enfraquece os quatro cursos de graduação e dificulta a implantação do mestrado. Não cabe, neste artigo, a discussão sobre as razões que levaram à criação desses centros e de tantos cursos homônimos, embora tenhamos nossa própria opinião a respeito. O que se evidencia ao longo do tempo, entretanto, é que a criação dessas licenciaturas no interior foram medidas de fácil decisão, inclusive pelo seu baixo custo. Na verdade, tais cursos nasceram com a marca da fatalidade. Seu destino, é claro, seria o de reduzirem-se ao ensino, e, mesmo assim, em condições precárias. Neles, a questão da capacitação docente, por exemplo, sempre foi

um problema mal compreendido e mal resolvido, chegando mesmo a prevalecer entre alguns professores a indagação: “qual a finalidade de um mestre ou doutor nos cursos de interior?”. Para se ter uma noção mais precisa sobre o problema, basta dizer que em nossos centros, aqueles que defendem a rápida capacitação docente ainda são acusados com termos como: “carreirismo”, “descompromisso com a graduação” e outros. Vê-se, pois, que os cursos de História não estão mudando sem luta. A mesmice, desde há muito tempo, pretende se perpetuar (BITTAR, 1993).

No entanto, constatou-se que havia certo incentivo institucional, ainda na UEMT, para os professores cursarem pós-graduação. O argumento de Marisa Bittar parece apontar mais para uma ausência de “espírito de grupo” do que para a existência de uma mentalidade ultrapassada entre seus colegas de curso.

Um argumento que se afasta do da perspectiva de Marisa Bittar é apresentado por Joana Neves, que fez a maior parte do mestrado enquanto estava vinculada à UEMT. E, inclusive, responde à questão sobre a finalidade de mestres e de doutores nos cursos de História do interior:

O objetivo [da pós-graduação] era melhorar a qualificação do corpo docente para que isso se reverberasse no curso. (...) Havia a preocupação de qualificar o professor, mas não era nesse sentido de fazer pontuar a carreira dele. Era de melhorar a atuação dele na graduação. E dentro desse contexto havia estímulo e cobrança para que o professor se qualificasse, fizesse pesquisa, havia. Ou eu não teria feito o que eu fiz (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Para muitos professores que não permaneceram nas unidades fora da sede da UEMT/UFMS, as cidades do interior sul-mato-grossense não satisfaziam certas necessidades de consumo e de lazer; em outros casos, a sociabilidade no meio acadêmico e as dificuldades para realizar projetos profissionais eram também motivos para que eles deixassem a Universidade.

Além das atividades de ensino, pesquisa e, em certa medida, de extensão, os agentes não podiam se descuidar das exigências burocráticas para a manutenção e ampliação do campo histórico. Aliás, no processo de institucionalização do campo histórico, o estabelecimento de regras internas, observando as agências de controle e fomento do governo federal para a área educacional, foi primordial para a configuração do campo. Nesse sentido, quando se olham as atividades básicas dos professores universitários calçadas no ensino, pesquisa e extensão, pode-se acrescentar a burocracia. Dada a complexidade das atividades de

coordenação dos cursos superiores em universidades públicas, normatizadas por um emaranhado legislativo, uma parte considerável das atividades administrativas era realizada pelos professores, por não abrirem mão dos espaços de poder.

Acrescente-se que, por mais desprezo que muitos professores tivessem pela burocracia estatal, no início da década de 1970 ela atuou a favor dos professores de História. Nesse sentido, o processo de reconhecimento dos cursos de História e de Estudos Sociais representou a primeira fase de maturação institucional e de afirmação do local ocupado pelos professores de História.

No curso de História mais antigo de Mato Grosso, antes do reconhecimento do curso, a ser realizado pelo Conselho Federal de Educação, algumas disciplinas profissionalizantes eram oferecidas por professores que não eram da área de História, provenientes das áreas de Filosofia, Direito, Medicina. Posteriormente, os currículos desses professores foram substituídos e as disciplinas redistribuídas. Em alguns casos, currículos de outros professores foram “emprestados” para o reconhecimento dos cursos, como parece ter sido o caso do currículo da professora Elza Nadai. Segundo o professor Valmir Corrêa (Entrevista, 2013), a professora Nadai lecionou em Corumbá apenas em 1971, mas no processo de reconhecimento dos cursos seu nome constava como se ela fosse professora permanente do CPC.<sup>274</sup>

Na fase de implantação dos cursos de História, a presença de nomes de professores que não possuíam formação específica na área e lecionavam disciplinas de História foi repreendida por parte da comissão de reconhecimento dos cursos. Essa foi a situação de pessoas que se interessavam pela educação, e, em certos casos, demonstravam erudição no campo da História, destacando-se religiosos e militares. Em Dourados, por exemplo, Pe. Hilário Cervo trabalhou com a disciplina História Antiga.<sup>275</sup>

No CPC, o processo de reconhecimento dos cursos, em 1973, acarretou, segundo Valmir Corrêa, a alteração das relações de poder dentro da Instituição, com a valorização dos profissionais “especialistas” e daqueles que não eram “da terra”. Os currículos dos professores que atuavam nas disciplinas profissionalizantes, não formados na área, tiveram que ser substituídos no processo de reconhecimento dos cursos do CPC. Essa situação ensaiou uma definição da identidade dos cursos de História, situação em que se notam conflitos na esfera

---

274 Parecer nº 1071/73. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Processo nº CFE 3181/73. Arquivo [depósito] do CPAN.

275 Planos de ensino do curso de História do CPD, do ano de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.



do poder em relação à constituição do campo Histórico, exemplificada pelo professor Valmir Corrêa:

Aconteceu um negócio muito chato. [Em 1973] nós fizemos a reunião do curso de História, e três professores universitários que eram do MEC, representantes do MEC [estavam] lá para aprovar. E o Diretor começou a falar e disse: – nós temos aqui para nós, nossa referência é o doutor fulano de tal, – e eles já tinham os nossos currículos todos – porque ele é doutor, é grau 33 da maçonaria, tem livro publicado não sei o quê, tem não sei o quê. Foi falando falando; aí um deles olhou para o Diretor e o velho aqui, ia todo de roupa branca sabe. Aí ele olhou para o diretor e: – sabe de um negócio seu Diretor, tudo isso que o senhor falou para nós não vale nada! Todo mundo ficou com vergonha. Falou: – o que eu quero é o currículo desses aí, formados na área. Aí começou a mudar um pouco, o relacionamento, rapaz! Mas nós ficamos com vergonha, porque havia todo um referencial. Aí começou a mudar (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

As palavras do professor Valmir Corrêa apontam para o jogo simbólico existente, no início do CPC, acerca do prestígio dentro da Instituição. O campo histórico passou por disciplinarizações de instâncias do governo federal, sendo atribuído aos profissionais da área a incumbência de ministrar disciplinas da própria área de conhecimento, um movimento de profissionalização e de institucionalização do campo. Os professores que deixaram de lecionar disciplinas, por interferência do Conselho Federal de Educação, puderam ser realocados dentro da Instituição. Contudo, a ausência de professores para lecionar disciplinas específicas e a necessidade de ter os cursos reconhecidos pelo CFE, como já foi mencionado, havia a prática de se “emprestar currículo” de professores de outros Centros Pedagógicos para o cumprimento das exigências do MEC até que houvesse a efetiva contratação de professores da área ou a regularização burocrática do currículo do professor.

O ISPC/CPC havia formulado uma política interna para tentar suprir a necessidade de professores para “tocar” o curso de História, inicialmente, chamando para a docência nomes que não eram formados em História. No que se relaciona a Três Lagoas, a documentação é ainda mais escassa. Uma reclamação comum dos professores do CPL refere à exiguidade da bibliografia da área de História e de áreas afins. Como estratégia para contornar esses e outros problemas, o CPL lançava mão de convites a professores residentes na própria cidade ou em cidades do estado de São Paulo para ministrarem palestras. Com relação à escassez de professores de História, dentro de um curso de História, destacam-se, nas

primeiras turmas, a quantidade de disciplinas introdutórias relacionadas às áreas de Filosofia e de Sociologia.

A partir do reconhecimento dos cursos de História, registra-se um aumento dos professores formados na área. No lado leste do Estado, por exemplo, o curso de História começou a funcionar junto com a implantação do Centro Pedagógico de Três Lagoas, em 1970, contando, no primeiro semestre, tão somente com um professor formado em História – Oliri Antonio de Oliveira. No segundo semestre, passava a integrar o corpo docente a professora de História Maria Aparecida Falleiros. Pouco antes do reconhecimento do curso de História, datado de 1976, outros professores passam a participar do curso, dentre eles, em 1974, Germano Molinari Filho e Stella Maris Floresani Jorge.

Verificou-se, em Dourados, a principal manifestação de um conflito devido à implantação do curso de Estudos Sociais, licenciatura curta. Esse conflito foi de extrema importância para a criação do curso de História, no final do ano de 1972. Único curso da UEMT a ser oferecido no vestibular concomitantemente ao curso de Estudos Sociais.

No entanto, passada a euforia inicial da criação do curso de História do CPD, as inscrições para o vestibular de História tiveram declínio, o que levou a uma situação crítica, no início de 1978, momento em que a Reitoria decidiu suspender o vestibular para História. Ressalte-se que, em 1977, apesar da pouca procura e da alta evasão dos alunos, o curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, assim como o de Estudos Sociais. A Comissão Verificadora foi designada em outubro de 1976 e os trabalhos foram finalizados com o reconhecimento do curso pelo Parecer nº 37/77, de 26 de janeiro de 1977. De acordo com as memórias de Antonio Lachi, então professor do Departamento de Estudos Sociais:

Tratou-se de um dos fatos mais marcantes e dos mais importantes para o curso até então, e também para a Instituição, pois na época tal feito era primordial e bastante valorizado, principalmente, para aqueles que labutavam de há muito no empreendimento. Essa vitória abriu caminhos para a ampliação do Centro Pedagógico de Dourados, com o surgimento de novos cursos (LACHI, 2008, p. 21).

Em Dourados, o processo de reconhecimento dos cursos de História e de Estudos Sociais estimulou uma melhor caracterização da área, conforme as palavras de Antonio Lachi: “o grande divisor que a gente teve, que começa a firmar posição aqui em termos das disciplinas, de você ministrar, de você ser praticamente quase o dono delas (...) quando vai

ser obrigado a passar pela análise do Conselho Federal de Educação” (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

No entanto, observa-se que as narrativas dos professores entrevistados apresentam, na maioria das vezes, uma memória higienizada, no sentido de minimizar os conflitos ou mesmo certas derrotas institucionais. A ocultação de disputas perdidas pode ser uma estratégia para a estabilização da identidade do professor. De fato, o reconhecimento dos cursos de Estudos Sociais e de História coroava os trabalhos dos seus docentes. Talvez essa situação possa ter proporcionado aumento na autoestima profissional dos professores, sentindo-se alguns mais à vontade para levar adiante enfrentamentos institucionais. No entanto, o clima não estava favorável para contestações.

O ano de 1977 assinalava a consolidação do curso de História do Centro Pedagógico de Dourados, com o reconhecimento do curso. Contudo, no ano de 1978, a debilidade foi exposta, quando a Reitoria da UEMT suspendeu o vestibular para o curso. No mesmo ano, três professores do Departamento de Estudos Sociais foram demitidos, acusados de subversão. Naquele momento, havia tão somente quatro professores com os currículos aceitos pelo CFE, que ministravam disciplinas *profissionalizantes*, ou seja, disciplinas de História.

A seguir, segue uma tabela com informações sobre as datas de reconhecimento dos cursos que abrigaram o campo histórico:

Tabela 7: Data de reconhecimento dos cursos de História e Estudos Sociais pelo CFE

NOME E LOCAL DO CURSO	DATA
História - CPC	1973
História - CPL	1976
História e Estudos Sociais - CPD	1977
Estudos Sociais - CPC	não obtido
Estudos Sociais - CPA	1977
Estudos Sociais – CPL/CEUL	1979
História - CEUA	1988

### 3.2. Estudos Sociais: ameaça e proteção do campo histórico

Em Dourados e Aquidauana, o curso de Estudos Sociais, oferecido na modalidade de licenciatura curta, foi gestado no momento “criacional” da Universidade, meses antes da publicação da Lei 5.692/71. Em Três Lagoas e Corumbá, cidades onde primeiramente foi oferecido o curso de História, o curso de Estudos Sociais foi criado como condição para a manutenção do campo histórico, ao atrair clientela e assegurar o emprego dos seus professores. Naquele contexto, seria forçoso dizer que os Estudos Sociais descaracterizavam a área de História, pois o campo histórico no sul de Mato Grosso encontrava-se em fase de configuração, e o grau de improvisação era latente. A estrutura curricular desses cursos, sobretudo a de Estudos Sociais, era composta principalmente por disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais e Pedagogia.

Sem dúvida, os Estudos Sociais contribuíram para a caracterização do campo histórico no sul do Mato Grosso, seja no ensino superior, seja no antigo ensino secundário – dividido em ginásial e colegial, antes da Lei 5.692/71. No ensino de 1º grau, a implantação do núcleo de Estudos Sociais refletiu uma política de Estado que tomava para si a incumbência de formar seus professores e acabou, inicialmente, instituindo uma concorrência no mercado de trabalho educacional mato-grossense, entre o empirismo das escolas de nível médio que ofereciam curso de magistério e os graduados em Filosofia, cujos cursos eram mantidos sobretudo por instituições ligadas à Igreja Católica.

No entanto, para os professores que lecionaram nos cursos de Estudos Sociais e de História, o curso de licenciatura curta não é lembrado com bons olhos, a não ser quando se trata de ele ter sido a porta de entrada do docente na Universidade. A preferência dos professores sempre é apontada em direção aos cursos da própria área de formação, tendo em vista as chances de maior aprofundamento na área.<sup>276</sup> Para a professora Regina Moreira: “o curso de Estudos Sociais não apontava de jeito nenhum para nada. Era difícil até dar uma bibliografia mais aprofundada, pedir leituras. Era uma coisa mais superficial” (Entrevista Regina Targa Moreira, 2013).

Durante as entrevistas, os professores de História, que atuaram também no curso de Estudos Sociais, não deixaram de demonstrar certo desconforto com relação à liberdade de

---

<sup>276</sup> Uma explicação apressada, generalizada em nível de Brasil, sugere ter havido uma política sistemática do governo militar para, de um lado, desativar os cursos de História, *naturalmente* políticos e críticos, e, para, de outro, abrir cursos de Estudos Sociais, orientados ideologicamente e acríticos. Porém, não foi essa a constatação desta pesquisa.

ensino neste curso. Contudo, não hesitaram em aderir às atividades relacionadas ao curso, seja ministrando aulas para a licenciatura curta, na sede do Centro Pedagógico, seja ministrando aulas nos cursos de licenciatura curta parcelada.

Do outro lado da mesa dos professores, os cursos de Estudos Sociais da UEMT eram mais procurados do que os cursos de História. Uma explicação para isso se liga ao mercado de trabalho para Estudos Sociais, mais atrativo do que o de História, durante a década de 1970. Para uma turma de primeiro grau, ao professor formado em Estudos Sociais estavam reservadas quatro aulas de Estudos Sociais – duas de História e duas de Geografia – e ainda duas de Educação Moral e Cívica, ou seja, o dobro de aulas que o licenciado em História poderia lecionar em uma turma de 1º grau, separadas as disciplinas de História e Geografia. Para o segundo grau, ainda restaria ao graduado em Estudos Sociais a disciplina Organização Social e Política Brasileira – OSPB. Assim, para o professor escolar, os Estudos Sociais proporcionavam mais aulas em uma única escola.

Na primeira geração de professores de História da UEMT, a experiência em sala de aula não era homogênea. Alguns possuíam certo conhecimento prático do antigo ensino secundário, e poucos tiveram contato com a pesquisa histórica. A professora Irene Rasslan, aluna da primeira turma do curso de Estudos Sociais, posteriormente contratada pelo CPD/CEUD, assinala suas lembranças acadêmicas sobre a ano de 1971:

Professores que você, na sala de aula, como aluno, como aluno velho já, com cancha de sala de aula, via tremer na frente para dar aula, porque não tinham segurança nenhuma. Uma professora de História, nós pedimos para ela: – por favor, mostra para a gente qual o seu programa, o que você vai dar, o seu planejamento. Pegamos o planejamento, dividimos as aulas dela e nós demos as aulas para aquela professora. Porque era preferível a gente dar aula para os colegas, do que ouvir aquela professora, entendeu? Sem experiência, comeram o pão que o diabo amassou com a gente, isso é verdade! Um deles foi o Mário Geraldini. O Mário sofreu com a nossa turma, porque ele não dava aula, ele nos enrolava, nós queríamos aprender, queria qualificação de verdade, não queríamos *papeação*, não era calouro, não éramos meninos de 17, 18 anos (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Irene Rasslan fez parte da primeira turma de Estudos Sociais do CPD, constituída, principalmente, por professores leigos que atuavam nas escolas do município. Em sua fala, destaca a falta de preparo de alguns professores nas atividades de ensino, como, por exemplo, o planejamento das aulas. Apesar dessas lembranças do curso de Estudos Sociais, se houvesse

sido implantado o curso de História em 1971, provavelmente seriam os mesmos professores a lecionarem no primeiro ano.

Durante a entrevista, Irene e seu esposo, Sultan Rasslan, portaram-se como líderes da primeira turma de Estudos Sociais, curso esse que não correspondia aos anseios de muitos alunos, por ter sido uma licenciatura curta. Para o casal e seu grupo de colegas, havia sido inicialmente prometido o curso de História e de Geografia, mas que começou a funcionar como Estudos Sociais que seria desdobrado nas licenciaturas plenas de Geografia e História, após um ano de aulas com as turmas unificadas, momento em que os cursos compartilhariam disciplinas básicas<sup>277</sup>. No segundo ano, a separação das áreas não ocorreu, o que despertou descontentamento entre os alunos.

O curso de Estudos Sociais teve como uma das justificativas técnicas para a sua implantação a facilidade para a contratação de docentes. A documentação oficial do primeiro vestibular do CPD seguiu as normas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, recebendo o curso a denominação de Estudos Sociais, licenciatura curta. No entanto, para a comunidade, em 1971, o curso de Estudos Sociais foi apresentado no primeiro Edital de Vestibular, sem número, assinado pelo diretor Milton José de Paula, em 06 de março de 1971, como sinônimo de Geografia e História, da seguinte forma: “Estudos Sociais (História e Geografia), com quarenta vagas”. O documento tampouco expôs a modalidade da habilitação, não informando se os cursos tratavam-se de licenciatura curta ou plena. Dessa forma, a documentação acessada respalda a memória do casal Irene e Sultan Rasslan.

Do lado de fora da máquina administrativa da Universidade, os alunos podiam manifestar certo desacordo com as políticas. Esse é o caso dos alunos da primeira turma de Estudos Sociais do CPD que evadiram o curso, por almejavam o diploma de licenciatura plena em História ou em Geografia. Os alunos, professores leigos, que recusaram o curso de Estudos Sociais, de modo geral, diferenciavam-se dos demais colegas de curso e manifestavam certa inclinação à esquerda política. Alguns deles dispunham de uma distinção, antes mesmo da graduação: o diploma de habilitação em História, conferido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário/CADES.

---

277 Nas palavras de Irene: “Por enquanto [em 1971], a nossa cabeça, o que a gente estava esperando, o que foi prometido, é que os cursos [do CPD] seriam História e Geografia e Letras. E aí nós começamos o curso numa sala só, os alunos de Geografia e os de História. Por quê? A direção da escola nos explicou que o primeiro ano era básico, com disciplinas de Português, Inglês, a mesma Antropologia, mesma Sociologia, mesma Psicologia. Tudo bem, a gente entendeu isso, que ia fazer o básico” (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

A CADES foi criada em 1953 e implantada em 1956 pela Diretoria do Ensino Secundário, órgão ligado ao MEC, por meio das Inspetorias Seccionais, com o objetivo de habilitar professores sem formação específica e expandir o ensino secundário. A criação da CADES foi realizada no bojo dos projetos de modernização nacional, implementados no segundo governo de Getúlio Vargas. Junto a essas políticas também foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, ambos em 1951. Os trabalhos de habilitação de professores, realizados pela CADES, segundo Joana Neves, tinham

por objetivo básico suprir as carências, tanto qualitativas como quantitativas, do magistério, tendo em vista a expansão do ensino; a CADES funcionou até 1964, quando foi, praticamente, extinta, em função dos novos rumos da política educacional, estabelecidos pela ditadura, que, para resolver a questão da formação dos professores, na quantidade necessária e em curto espaço de tempo, criou os cursos de licenciatura curta (NEVES, 2010, p. 49).

Em uma linha de raciocínio semelhante, Diana Pinto afirma que a CADES foi extinta após o início de uma política mais incisiva para o treinamento de professores, através do “escalonamento previsto pela Lei nº 5.692/71 – licenciatura plena/licenciatura curta – que, embora mal compreendido no Centro-Sul, foi a grande solução para as regiões menos desenvolvidas” (PINTO, 2008, p. 8). A autora entende que a proposta da CADES “foi uma solução tecnicamente avançada, porém, socialmente conservadora”:

O caráter conservador/alienante da Campanha se revela quando, por exemplo, a revista *Escola Secundária*, ao mesmo tempo em que solicitava a remessa de artigos “expondo planos, idéias e sugestões de interesse didático e educativo, calcados no seu estudo, nas suas observações e experiências”, advertia que não abriria suas páginas para polêmicas pessoais, discussões sobre política educacional, porque seu objetivo era “informar, esclarecer e incentivar o aperfeiçoamento didático do professor do ensino secundário” (PINTO, 2008, p. 11).

Tanto a CADES, quanto os cursos de licenciatura curta foram frutos de políticas voltadas à profissionalização docente, substituindo o professor leigo e o profissional liberal não habilitado. Nesse sentido, é exemplar o caso da professora Irene Rasslan que, antes de realizar os estudos no ensino superior, atuou em mais de uma área:

Meu sonho mesmo era trabalhar com francês. Tanto que, quando eu fui para o curso clássico, um curso destinado para línguas. E por sinal lá em Marília que eu fui fazer, excelentes professores nessa área de literatura e tudo mais. Só que quando eu voltei de lá para Dourados, a escola precisava com urgência de um professor de História. Eu tinha tido lá Gramática, História. Tudo bem, dar aula para 5ª e 6ª séries de História. Eu fui estudar e vou dar aula. Eu já dava aula na escola Erasmo Braga de 1 a 4, e já preparava alguns alunos que já tinham feito a 4ª série para fazer o exame de admissão. (...) Eu já dava aula, avançando da 4ª série para uma 5ª na escola Erasmo Braga. Daí foi fácil, no Presidente Vargas. Daí eu falei: – gente, é por aí que eu vou. O Paulo Cimó te fala quantas vezes eu ensinei a pronúncia do francês junto com história, quando ia falar o nome dos homens da invasão francesa e tudo mais. Gostei de história; estava faltando professor de História (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

O curso oferecido pela CADES é lembrado por Irene Rasslan como um elemento de distinção entre o professorado leigo, razão pela qual ela se recusou a cursar a licenciatura curta:

O CADES era quase que um supletivo para professor, oferecido pelo MEC (...) O registro no MEC oferecia suplência no ensino de História, para você entender o porquê nós brigamos pelo curso de História, licenciatura plena. Então depois a gente recebeu por conta desse curso feito, na nossa turma, acho que quatro professores conseguiram chegar ao certificado. Muitos ficaram pelo caminho, desistiram. Me lembro bem que a minha aula foi assistida por um professor de História que veio do Rio de Janeiro, professor Tiné, nem sei quem foi esse homem. (...) Eu dava aula com isso aqui, “registro provisório onde não houvesse licenciado na forma da lei”; eu [me sentia] quase que pós-graduada. Na terra de cego quem tem um olho é rei! (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

A professora Irene Rasslan menciona em entrevista que participou do curso proporcionado pela CADES durante um ano, no período das férias escolares. O curso habilitou-a para lecionar no ensino secundário, caso não houvesse “licenciado na forma da lei”, ou seja, professor formado em nível superior. Para a professora Irene, por já atuar no 2º grau, o diploma de licenciatura curta representaria simbolicamente um retrocesso:

Eu já dava aula para o antigo científico. E aí, eu ia ter que voltar e ficar até a oitava série, porque a lei só amparava Estudos Sociais só até a oitava série. E aí nós brigamos: – não queremos, nós não queremos essa porcaria de curso! Nós fomos enganados, nós fizemos o vestibular para História e Geografia, e agora vocês vêm com a história de que não vai haver História e Geografia; já fizemos o básico e vamos ter que engolir esse Estudos Sociais que vocês estão enfiando na gente. Isto foi o Projeto Bola de Neve que



despertou a gente. Porque foi daí que a gente foi estudar a legislação, a 5.692 e a gente descobriu a situação. Passamos para Letras mas eles ficaram quietos! Não se mexeram (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

O relato da professora Irene Rasslan também aponta para a diferença de recepção da licenciatura curta entre as áreas de Estudos Sociais e Letras. Ela não menciona ter havido mobilização semelhante por parte de alunos do curso de Letras para a implantação da licenciatura plena, o que sugere não ter ocorrido descontentamento com relação à modalidade de licenciatura curta na área de Letras.<sup>278</sup> Há que se observar que as legislações educacionais do governo militar não afetaram expressivamente a área de Letras nos sistemas de ensino, tal como o que ocorreu com a fusão de Geografia e História e suas “ciências auxiliares” no núcleo de Estudos Sociais. No mesmo relato, Irene menciona que foi compreender o objetivo do curso de Estudos Sociais quando estudou a Lei 5.692/71, por meio do *Projeto Bola de Neve*<sup>279</sup>:

quando veio o *Projeto Bola de Neve*, eles mandaram de lá de Cuiabá, pessoal, através da Universidade, (...) para orientar os professores aqui. Por isso era bola de neve, quem estava reciclado dentro da Lei, estudou a Lei passo a passo, capítulo por capítulo, enfim, inteirou-se lá do que se passava com a Lei, veio repassar essa orientação para os professores daqui, e assim dos outros Centros também. Então os nossos professores foram reciclados, e esses professores convidaram, de uma e de outra, alguns dos alunos para participar com eles. Como o projeto tinha que passar para a frente, eu não me lembro quem na nossa turma de Estudos Sociais, que era uma turma grande, eu fui escolhida e mais uma outra professora chamada Maria Beatriz, que hoje é geóloga da Petrobras. Então nós fizemos o Bola de Neve com os nossos professores, formando um time, e a obrigação nossa foi repassar o que a gente aprendeu do Projeto de Lei, era passar para os professores da rede estadual. Então daí nós fomos às escolas, e nós alunos, junto com os nossos professores, repassamos o teor da Lei. Foi aí, nesse

---

278 Existe na UFGD a prática de comemorar o aniversário dos cursos da Instituição. O curso de Letras conta seus anos de existência, desde 1971, enquanto que o curso de História tem como referência o ano de 1973, quando foi criado na modalidade de licenciatura plena. O curso de Letras começou a ser oferecido na modalidade licenciatura plena também em 1973. Diferentemente das lembranças do casal Rasslan, alguns ex-alunos do curso de Letras demonstraram o desconforto relacionado à licenciatura curta, conforme expresso por Adilvo Mazzini: “Isto foi descoberto casualmente já bem mais tarde, quando a 'curta' estava muito adiantada. Houve uma revolta muito grande. Muitos foram os questionamentos. Muitas foram as atitudes tomadas, contrárias àquela situação, uma vez que todos nós havíamos prestado vestibular para curso pleno” (MAZZINI, 2012, p. 101).

279 A lei 5.692/71 foi elaborada pelo CFE para reformar os sistemas de ensino primário e secundário. No entanto, a aplicação da Lei era de responsabilidade dos Estados. Em Mato Grosso, o *Projeto Bola de Neve* foi o esforço da Secretaria de Educação estadual para “implantar a Lei”. De acordo com Joana Neves, um esforço semelhante foi realizado no estado de São Paulo, que encomendou os *Guias Curriculares do estado de São Paulo*, que ficaram conhecidos por *verdão*. Na coordenação dos *Guias*, estava a professora Elza Nadai.

Projeto Bola de Neve, lendo o espírito da Lei, é que a gente entendeu o porquê de Estudos Sociais (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

A situação mencionada permite observar o esforço empreendido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, por meio do *Projeto Bola de Neve*, a fim de ajustar sua política educacional às exigências do governo federal. Denota, também, a dificuldade do professorado para se situar no campo jurídico, que rege as normas da Educação.

Após autoridades da UEMT afirmarem que o curso de Estudos Sociais do CPD não iria se bifurcar em Geografia e em História, Irene Rasslan e Sultan Rasslan<sup>280</sup> deixaram o curso de Estudos Sociais, em agosto de 1972, para frequentarem o curso de História da FADAFI, em Campo Grande, onde se formaram em 1975. O casal Rasslan e outros professores/alunos construíram uma trajetória peculiar: de alunos *da casa* a graduados *fora da casa*. No mesmo ano que concluiu o curso de História, Irene recebeu convite para lecionar no CPD e tornou-se professora de alguns de seus ex-colegas do curso de Estudos Sociais, quando esses retornaram à Universidade para fazer o curso de História. Sobre as experiências no curso de História da FADAFI/FUCMT, o casal Rasslan relata que professores de Aquidauana lecionaram em Campo Grande, e citam, na entrevista, terem sido alunos das professoras Dorothea Beisegel e Joana Neves.

Nesse contexto, o curso de Estudos Sociais do CPD foi esvaziado, e 13 alunos passaram a estudar em Campo Grande, dirigindo-se para essa cidade três ou quatro vezes por semana, no período vespertino, mantendo ainda atividades laborais nas escolas de Dourados. O grupo, formado sobretudo por professores leigos ou habilitados pela CADES, deixou uma universidade pública, embora não fosse gratuita, para estudar em uma Faculdade confessional, e ainda arcou com parte das despesas de transporte. Irene Rasslan menciona o apoio familiar e o da sociedade para conseguir fazer o itinerário da viagem:

---

280 Sultan Rasslan, que foi vereador em Dourados na década de 1970 e deputado na década de 1980, ressaltou aspectos identitários do grupo: “Nas primeiras vezes a gente chegava sujo na escola, e os colegas falavam: – estão chegando os colonos. Nas primeiras provas, todo mundo tirou dez nas primeiras provas, aí deixamos de ser colonos e passamos a ser colegas para poder passar cola para eles, o bando de vagabundos que tinha lá! [risos]”. Para Sultan, o repúdio ao curso de Estudos Sociais é lembrado pelo seu grupo como o embrião do curso de História: “esse foi o primeiro embrião para a luta da independência dos cursos de Dourados. Esse para mim, nossa luta, foi o primeiro embrião da criação da UFGD. Mais tarde nós nos reunimos eu, Wilson Biasotto e mais outro, trouxemos um deputado federal recém-eleito que era meu amigo, do antigo MDB, e foi criada aí a Lei da criação da Universidade Federal da Grande Dourados, que ficou na gaveta em Brasília, que esse Geraldo Resende tirou da gaveta quando viu que a Universidade ia sair mesmo, ele tirou o projeto da gaveta, pediu licença para um antigo deputado, e levou o projeto de volta ao congresso nacional, mas a Universidade já estava saindo” (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

E aí, meu pai vendeu o carro dele, comprou uma Kombi pra gente e nós fomos para a prefeitura. Conseguimos combustível com a Câmara pra gente ir para Campo Grande e voltar, praticamente todos os dias da semana. A Prefeitura, através da Câmara, deu a gasolina pra gente. Então o primeiro ano, nós íamos em 13 colegas, nem todos foram. (...) Na volta, para ele [Sultan] descansar um pouco, eu dirigia, de Campo Grande até Rio Brillhante. E quando a gente entrava na estrada de terra em Rio Brillhante, que aquela Kombi trepidava, quase largava as latas pelo caminho, aí ele acordava, e passava o volante para Sultan. Três colegas dormiam atrás naquela parte sobre o motor. A gente parava lá na Água Rica [na ida], tomava banho, pois a poeira era violenta na estrada (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Irene Rasslan destaca também o apoio recebido da sociedade, que se beneficiaria com essas iniciativas:

No dia do professor, nós precisamos sair na rua, no comércio, no dia do professor, pedindo doação de pneus para fazer esse trajeto e a gente conseguiu, você acredita? Numa batida, no dia do professor, nós trocamos os quatro pneus da Kombi. Para você ver como a cidade estava mobilizada em torno da nossa situação. Primeiro, muitos doadores eram pais de alunos nossos. Então eles tinham interesse em ver esses professores ir para a frente. Então nosso nome apareceu em câmara municipal, enfim, nós movimentamos a cidade em torno da situação (Entrevista Irene Rasslan; Sultan Rasslan, 2013).

Agora, é necessário enfatizar que poucos alunos preferiam o curso de História ao de Estudos Sociais. Para a maioria, o curso de Estudos Sociais representava uma oportunidade de rápida inserção no mercado de trabalho, uma possibilidade de ascensão social, por meio da remuneração percebida pelo professor. Em entrevista, Wilson Biasotto menciona a trajetória contestadora de parte da primeira turma do curso de Estudos Sociais, que pressionou para a criação do curso de História:

Essa luta iniciou com esses dissidentes para a criação do curso de História. Em [19]73, essa luta é concluída e cria-se o curso de História. Agora, meu caro! As pessoas precisam trabalhar. Está sobrando vaga nas escolas públicas, está sobrando vaga naquela época em 74, 75, 76, 77. Tinha professor leigo. Conseguir um diploma de licenciatura curta, já era ter um olho em terra de cego! Então, as pessoas optavam por aquilo que era mais fácil, por aquilo que era mais rápido. Tanto é que depois esse pessoal, grande parte desse pessoal que fez Estudos Sociais, voltou para concluir História (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Diferentemente de um estandarte muito conhecido, que anuncia como “dever social” do profissional da História uma postura jacobinista igualitarista<sup>281</sup> – que promove a ampliação dos horizontes culturais, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos –, grande parte dos acadêmicos adentravam nos cursos de Estudos Sociais e de História com vistas à qualificação profissional, para a aquisição de um diploma que abrisse portas no mercado de trabalho. Pelo menos na década de 1970, poucos eram os estudantes que voltavam suas energias ao estudo da história, e menos ainda eram aqueles interessados em discutir ideias ou projetos de mudança social ou cultural, por meio do cultivo do capital cultural/intelectual.

No entanto, no ambiente universitário, as interpretações são mais otimistas. A professora Joana Neves corrobora as informações de Irene Rasslan sobre a distinção que a CADES proporcionava em relação às licenciaturas curtas: “quando se fala no curso de licenciatura curta para suprir de modo imediato ausência de professor, conversa fiada porque já havia a chamado CADES” (Entrevista Joana Neves, 2014). Mas, em Aquidauana, nas primeiras turmas de Estudos Sociais, havia discentes, habilitados pela CADES, que resolveram fazer os cursos de licenciatura curta.

Talvez seja um paradoxo, mas, no momento em que os professores entrevistados expressavam lembranças das atividades do curso de Estudos Sociais, seus discursos valorizavam a própria atuação, mostrando até mesmo uma adesão à proposta das licenciaturas curtas – afinal, estavam no início de carreira, ao menos no ensino superior, o que já proporcionava um status docente diferenciado.

A coexistência dos cursos de História e de Estudos Sociais no CPD permite outras comparações sobre o que levou os professores de História a se posicionarem contra o curso de Estudos Sociais. Segundo Wilson Biasotto, o curso de Estudos Sociais do CPD era mais voltado à área de Geografia:

o curso de Estudos Sociais foi montado por geógrafos. Claro que geógrafos muito bem intencionados, como o professor Mário Geraldini, um professor que nasceu junto com o CEUD. Mas o curso de Estudos Sociais era mais voltado para a Geografia do que para a História. Então o espaço da História no curso de Estudos Sociais era ainda mais reduzido do que em outras localidades. E você, realmente, não tinha como fazer um trabalho contra a Revolução lá dentro. Você fazia um trabalho de historiador... (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

---

281 Pierre Bourdieu analisa a existência da postura jacobinista igualitarista combinada com a do intelectual aristocrata no *homo academicus* (BOURDIEU, 2013, p. 137).

No Centro Pedagógico de Corumbá, o curso de Estudos Sociais começou a ser discutido pelo corpo docente do curso de História, em setembro de 1972. Inicialmente, os professores do CPC propuseram-se criar um curso autônomo e de licenciatura plena, com duração de quatro anos. O grupo de estudos constituído para a criação do curso era formado pelos professores Valmir Batista Corrêa, Olavo Rubens Leonel Ferreira, Haydée de Castro Pimentel e Vera Lúcia Santos Abraão.<sup>282</sup> Após o grupo conhecer a legislação sobre os cursos de licenciatura curta, não foi mais mencionado proposta de criação da licenciatura plena em Estudos Sociais.

O curso de Estudos Sociais foi implantado no CPC em 1975. O Departamento de Estudos Sociais ficou incumbido de fazer aos calouros a “explicação do que seja o curso de Estudos Sociais”.<sup>283</sup> Há que observar que, em junho de 1973, os professores do Departamento haviam iniciado o curso de Estudos Sociais em Rondonópolis, na modalidade licenciatura curta parcelada, com duração de 1.200 horas (POZZI, 2006). Em abril de 1974, havia a programação de serem ministradas duas disciplinas do curso das “parceladas” no CPC, no mês de julho, quando “foi discutida a possibilidade dos alunos da Licenciatura Parcelada serem hospedados pelos alunos deste Centro, propiciando assim um entrosamento entre estes alunos”<sup>284</sup>.

A implantação do curso de Estudos Sociais no CPC foi parte de uma estratégia para adaptar os cursos oferecidos pelo Centro Pedagógico à Reforma do ensino de 1º e 2º graus, favorecendo a expansão e a atualização do perfil da mão de obra desejada pelo governo federal. Desse modo, o CPC ampliava o número de habilitações para os dois graus do ensino. Pedagogia e Letras também “cresceram para trás”, posto que passaram a oferecer licenciatura de 1º grau, quando antes já era oferecida a licenciatura plena. O discurso pedagógico racionalista da administração do CPC para adaptar-se à Lei 5.692/71, oferecendo as licenciaturas para a formação do professor de 1º grau, não sofreu resistência por parte dos professores. Com essa reforma, a partir de 1975, a Instituição adequava-se à legislação e à demanda do mercado de trabalho, sem provocar alteração no campo histórico:

Nós que mantínhamos, anteriormente, licenciaturas plenas de Pedagogia, Letras e História, assim como a de 1º Grau de Ciências,<sup>285</sup> passaremos a

---

282 Ata do curso de História do CPC. Corumbá, 22 de setembro de 1972. Depósito [arquivo] do CPAN.

283 Ata do curso de História do CPC. Corumbá, 22 de fevereiro de 1975. Depósito [arquivo] do CPAN.

284 Ata do curso de História do CPC. Corumbá, 26 de abril de 1974. Depósito [arquivo] do CPAN.

285 Havia também a licenciatura plena em Psicologia. Não foi criada uma habilitação de 1º grau para esse curso. Quando houve a reestruturação dos cursos do CPC em 1974/1975, foi decidido criar o bacharelado em

manter, basicamente, licenciaturas de 1º Grau de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Ciências, todas entendidas como passagens obrigatórias para aqueles que pretendam obter graduação a nível de licenciatura plena. Continuaremos, também, oferecendo habilitações a este nível, mas necessário se faz firmar com clareza a suficiências das licenciaturas de 1º Grau para efeito de formação de professores<sup>286</sup> e especialistas, porque são elas, especificamente, que habilitam professores que atuarão por áreas de estudos no Ensino de 1º Grau, assim como, por meio do curso de Pedagogia, especialistas para este mesmo nível de ensino – Administradores Escolares e supervisores de Ensino no nosso caso (ALVES, 1975, p. 18).

Mesmo antes da aplicação das reformas do ensino de 1º e 2º graus, o curso de História do ISPC/CPC não conseguia preencher suas vagas, o que ameaçava a continuidade do curso. O curso de História não era o único com dificuldades para a lotação de suas turmas,<sup>287</sup> mas era o curso que menos havia recebido matrículas – turmas de 1968 a 1974.

Segundo o professor Valmir Corrêa, quando ele chegou em Corumbá, a quarta turma de História era composta por 15 alunos:

[A terceira turma] tinha sete. E desses sete, terminamos com dois. E aí criaram aquele problema: não vai ter professor! Aí começamos eu e a Lúcia a ir nas escolas, nos últimos anos, e falar o que era o curso de História, o quê que era isso, para ver se o pessoal mais jovem... A gente começou a ter clientela em função da propaganda que nós fazíamos. Negócio gozado né? Mas era o jeito senão não ia ter nem aluno. E havia sempre essa ameaça: – oh, se não tiver aluno vai fechar o curso (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Para o professor Valmir Corrêa, a implantação do curso de Estudos Sociais não trouxe mal-estares. Essa foi uma estratégia para a manutenção do campo histórico que, por consequência, passava a estar também abrigado no curso de Estudos Sociais:

O quê que nós pensamos lá: fazer um curso de História e outro de Estudos Sociais era inviável para nós lá. Na verdade nós fizemos uma loucura, nem

---

Psicologia.

286 Grifos meus.

287 Na década de 1960, o não preenchimento de vagas dos cursos de ensino superior ocorria também nos grandes centros. Na USP, por exemplo, o problema ocorria por motivos diferentes. Segundo Joana Neves, em 1962, no curso de História da USP, do período noturno, dos 70 candidatos que concorreram a 30 vagas, apenas 9 foram aprovados (NEVES, 2010, p. 32, [nota 14]). Antes da Reforma Universitária, os exames vestibulares eram organizados pelas faculdades ou pelos cursos, e não pelas reitorias das universidades (MOTTA, 2014). Até a efetivação das mudanças da Reforma Universitária, o vestibular era um exame que exigia uma nota mínima para o aluno ser aprovado. Com a Reforma, o vestibular muda de finalidade: de exame torna-se concurso, forma encontrada para tirar de cena os excedentes (MOTTA, 2014). Nas unidades da UEMT, os motivos apontados sobre a baixa procura dos cursos de História foram a clientela diminuta e o mercado de trabalho pouco atrativo.

sei como é que isso prevaleceu. O primeiro ano e o segundo ano, você recebia um diploma de Estudos Sociais. Aí você fazia mais dois anos, e na verdade não tinha, como é que você ia dar continuidade. A ideia era a seguinte: – não, na verdade nós vamos aprofundar. Mais dois anos aí você recebia o diploma de História. Então o sujeito em quatro anos ele tinha o diploma de Estudos Sociais e o de História (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Em 1976, os professores do Departamento de Estudos Sociais já apresentavam as propostas para a reestruturação do curso de Estudos Sociais, “uma vez que a disposição do C.P.C. é a de elevar o nível dos alunos”. A proposta aumentava para dois anos e meio a duração do curso de Estudos Sociais e fixava em um ano e meio a licenciatura plena.<sup>288</sup>

O curso de História aproveitava os créditos das disciplinas realizadas no curso de Estudos Sociais, e era representado como a etapa seguinte para os alunos que se identificavam mais com o conhecimento histórico. Dessa forma, buscava-se fazer frente ao problema da falta de professores habilitados para lecionar Geografia no ensino de 1º grau e garantia-se a continuidade do campo histórico, pois os professores de História permaneceram praticamente com as mesmas disciplinas, divididas entre os dois cursos.

A formação acadêmica dos professores que atuavam no curso de História do CPC favorecia a implantação dos cursos de Estudos Sociais. Nos primeiros anos da UEMT, os professores formados em História não constituíam a maioria dos docentes que lecionava no curso de licenciatura plena. Esse perfil heterogêneo favoreceu a implantação do Estudos Sociais, que acolheu professores formados em Geografia, História, Sociologia, Economia, Direito, Pedagogia e Psicologia.

Em Corumbá, na revista *Dimensão* nº 5, o Diretor descreve como conquista o envolvimento da Universidade com as políticas do governo federal, posto que, em 1975, “os cursos regulares de licenciatura de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais, Ciência e Psicologia, assim como, os de graduação em Ciências Contábeis e em Administração de Empresas tiveram todas as suas vagas preenchidas no Concurso Vestibular”<sup>289</sup>. Em ofício encaminhado pela Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa da UEMT ao diretor do CPA, referente à segunda chamada de vestibular para preenchimento de vagas remanescentes, consta, na lista das

---

288 Ata nº 38 do curso de História do CPC. Corumbá, 3 de dezembro de 1976. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

289 BARUKI, Salomão. A Universidade e o desenvolvimento regional. *Dimensão*. Ano V/VII, nº 5/7. Corumbá, 1977, p. 7.

disciplinas das provas, a matéria Estudos Sociais, em substituição às nomenclaturas Geografia e História, o que sugere a aceitação dos Estudos Sociais pelas autoridades da UEMT.<sup>290</sup>

Os cursos de Estudos Sociais da UEMT tinham diferenças na estrutura curricular, de acordo com a disponibilidade de professores. No CPC, trinta disciplinas eram oferecidas aos cursos do Departamento de Estudos Sociais. As disciplinas História das Américas, Sociologia, Antropologia Cultural, História Econômica do Brasil, História da Filosofia, Introdução à Pesquisa Histórica e Prática de Ensino de História eram disciplinas ausentes no curso de Estudos Sociais, mas contempladas no currículo do curso de História. A diferença entre Estudos Sociais e História dava-se pelos créditos que o licenciando em História deveria cumprir. Por exemplo, na disciplina História Antiga, o estudante de Estudos Sociais deveria cumprir 4 créditos, e o de História, 8. Disso depreende-se que havia disciplinas como, por exemplo, História Antiga I e História Antiga II, e que apenas o estudante de História cursava todos os créditos dessa disciplina. Em nenhuma ocasião o estudante de Estudos Sociais cumpria mais créditos em uma disciplina do que o estudante de História. As disciplinas com maior carga horária, no curso de História, eram História Econômica do Brasil e História do Brasil. Juntas, representavam 1/4 dos créditos da licenciatura plena. Ao final do curso, o aluno de Estudos Sociais precisava obter o mínimo de 114 créditos, e o de História, 204. Desse modo, pode-se afirmar que o curso de Estudos Sociais do CPC possuía como campo disciplinar principal a História, pois as subáreas de História eram expressivamente maiores do que as subáreas de Geografia na estrutura curricular do curso de Estudos Sociais.<sup>291</sup> Em Dourados, de acordo com Wilson Biasotto (Entrevista, 2013), o curso de Estudos Sociais tinha mais presença de disciplinas da Geografia.

É interessante notar que, no CPC, as disciplinas de Práticas de Ensino de Estudos Sociais e História ficavam a cargo do Departamento de Educação. As ementas dessas disciplinas eram, respectivamente: “Metodologia e Tecnologia de ensino: planejamento e plano, objetivos, controle, fixação e verificação da aprendizagem. Aplicação dos fundamentos didáticos ao ensino de História no 2º grau. Estágio Supervisionado em escolas da comunidade” (ALVEZ, 1975, p. 76). Cabe destacar que as ementas eram as mesmas para as demais Práticas de Ensino dos cursos de licenciatura, adaptando-se apenas o nome do curso e as habilitações destinadas.

---

290 Ofício Circular nº 006/76. Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa da UEMT. Campo Grande, 15 de janeiro de 1976. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

291 ALVES, Gilberto Luiz. “O reexame de Currículo no CPC: Seu Contexto e Suas perspectivas. *Dimensão*. Ano IV, nº 4. Corumbá, março de 1975, p. 141.



Em Três Lagoas, a partir do ano de 1977, devido a pressões do mercado de trabalho, o CPL ofereceu, durante três anos, o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta, sendo autorizado a funcionar pela Resolução nº 04, de 19 de junho 1976, oferecendo 40 vagas anuais<sup>292</sup>. O primeiro vestibular do curso de Estudos Sociais ocorreu em fevereiro de 1977, e, em maio de 1978, o curso foi reconhecido, aparentemente, antes de haver a formatura da primeira turma. Também em Três Lagoas, foram encontrados documentos relativos ao oferecimento do curso de Complementação em Estudos Sociais – por influência do mercado educacional paulista –, de 1977 a 1980, ministrado pelo CPL. Com relação ao curso de Estudos Sociais, Germano Molinari explica que ele foi implantado como estratégia para se manter o curso de História:

à época [década de 1970] nós formávamos, acho que até hoje de certa forma também, nós formávamos profissionais fundamentalmente para o estado de São Paulo. À época, quem não tinha Estudos Sociais não poderia pegar aulas. Eu particularmente tive que fazer o curso de Estudos Sociais, fiz em Jales, e curiosamente, um lance muito curioso, quando fui fazer o curso de Estudos Sociais foi meu professor o professor Nazareth (...). O Estudos Sociais foi uma imposição para a própria sobrevivência do curso [de História]. Porque ou era Estudos Sociais ou fecharia o curso. Houve uma decisão de deixar o curso funcionando com os Estudos Sociais. Foi um pouco de tempo. Não me recordo, mas foi aí entre [19]77, 78, 79. Não ultrapassou 80. Depois houve o processo de recuperarmos o curso de História e o curso de Geografia, e os dois hoje têm vida independente (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Germano Molinari, antes de começar a atuar no curso de História do CPL, obrigou-se a fazer o curso de complementação em Estudos Sociais em uma faculdade do interior de São Paulo para melhorar as chances de pleitear aulas no referido Estado. No contexto da implantação da Lei 5.692/71, as exigências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com relação à contratação de docente para a rede pública escolar, tornou obrigatória que as vagas fossem preenchidas por professores formados na área estabelecida pela legislação. Vários professores interinos de História, com licenciatura plena, retornaram a instituições de ensino superior para complementarem os estudos no curso de Estudos Sociais, licenciatura curta, a fim de disputar vagas para lecionar no primeiro grau, nível de ensino que agregava a maior parte dos professores no Brasil. Essa pressão, vinda da escola de 1º grau,

---

292 *Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais*. MEC/CFE. 1978. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. CPTL/UFMS.

atingiu a Universidade, e o CPL/CEUL começou a oferecer o curso de Complementação em Estudos Sociais para formados em História ou em Geografia. Segundo o professor Germano Molinari, as exigências para contratação de professores do estado de São Paulo pesaram no momento de elaborar estratégias para atrair alunos e proteger o campo histórico:

a não oferta de Estudos Sociais fazia que nós tivéssemos vestibular quase sem candidatos. Porque, aí começou a abrir Estudos Sociais nas Faculdades particulares aqui. Jales, Santa Fé do Sul, Araçatuba. E aí se fez, também se abriu o curso de Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia exatamente porque nós já tínhamos esses cursos já consolidados. Então, aí se fez Estudos Sociais com habilitação em História ou com habilitação em Geografia (Entrevista Germano Molinari, 2013).

A situação do curso de História do CPL demonstra a dependência ao mercado de trabalho para a manutenção do campo histórico. Em universidades periféricas, como era a UEMT/UFMS, raras eram as pessoas que se dirigiam aos cursos de História com a intenção primeira de garantir maior “consciência histórica”:

Na verdade não havia aluno, pela análise, não havia candidatos pela História e Geografia sem ser Estudos Sociais. Como eu disse para você, a formação aqui era especificamente para formação de professores. Não tinha a visão de formar pesquisadores ou de ter uma outra visão de mercado para o profissional. Formar em História [tinha o] sentido de ficar sem aula, sem acesso ao mercado (Entrevista Germano Molinari, 2013).

O Centro Pedagógico de Aquidauana foi a unidade da UEMT que melhor acolheu a proposta de Estudos Sociais. Os protagonistas da criação dos cursos do CPA enxergaram o contexto de Aquidauana como propício à instalação desse curso, inspirados pelas experiências do Serviço de Ensino Vocacional:

Nós já conhecíamos o curso de São Paulo, de Estudos Sociais. Já tinha ideias do que se queria. Havia de fato no plano nacional interesses nessa linha e nós tentamos amenizar um problema de situação ideológica, e procurando matérias difíceis, como Educação Moral e Cívica, tentar dar nisso uma formação também social e antropológica. (...) Nós estávamos na década de [19]70, em pleno período de chumbo. Evidente que havia pressões da Faculdade; para começar, não poderia se colocar, pelo menos ao meu ver, totalmente em confronto com as forças vigentes. Nós tínhamos que abrir a Faculdade. E para abrir a Faculdade você tem um problema de cedências em algumas coisas e outras. Não havia condições de criar-se cursos de exatas, porque nós teríamos que importar todos os professores. Então, a parte de humanas foi a única opção viável pelo contato que nós

tínhamos e pelo momento histórico em que a gente vivia (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

Nesse sentido, a criação do curso de Estudos Sociais foi pensada pelos professores também como estratégia de intervenção social, objetivando possíveis mudanças sociais, econômicas e de mentalidade:

Quando você chega aqui nessa região, e você tem alunos, os pretendentes à Universidade, você lendo a ficha, você vai ver grande parte deles com pais e mães analfabetos. A maioria de nossos alunos era o expoente da família em nível cultural. E hoje ainda não é diferente, quer dizer, você tem a maioria dos alunos oriundos de famílias simples e você tem que trabalhar com pessoas que têm toda uma formação cultural, de gerações de gerações, num processo lento. É um semear lento. E difícil inclusive, porque você tem que operacionalizar com mudança com famílias que nunca tiveram mudanças. Quer dizer, o pai era operário da fazenda, o filho contribui com a fazenda, o neto vai continuar na fazenda e casa com a filha do outro operário; quer dizer, é uma prorrogação do *status quo*, e você oferecer mudanças, você precisa oferecer mudanças relativas. Então, História, Geografia, Português, eram ofertas que nós podíamos fazer porque a região necessitava. Então a mudança que poderia ocorrer numa linha de trabalho era o pessoal de fato visualizar que eles teriam emprego. Não adiantava formar pessoas, uma vez formada aqui que vai ter que ir para Campo Grande, tivesse que ir para outros locais. O que nós precisávamos de imediato era suprir as necessidades da região. E foi o que nós tentamos (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

A escolha, por parte dos professores “fundadores” do CPA, em criar o curso de Estudos Sociais e não os cursos distintos de Geografia e de História, é o único caso da UEMT – exceto o caso do Centro Pedagógico de Rondonópolis.

Agora, a concepção de Estudos Sociais, trazida pelos professores do CPA, envolvia divergências quanto às políticas educacionais do regime militar. Nesse sentido, para evitar conflitos com autoridades locais, o professor Arnaldo Begossi destaca estratégias para uma “coexistência pacífica” entre os anseios dos professores e os das autoridades políticas. Essa escolha, dentro da esfera universitária, nem sempre foi recebida de modo amistoso: “inclusive, alguns colegas nossos, vindo de São Paulo, efervescentes dos movimentos que haviam por lá, contestavam a nossa conduta de fazer, o que poderia ser chamado vulgarmente de um meio de campo, entre um PSD e uma UDN, um PC, entende?” (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

No CPA, o curso de Estudos Sociais favoreceu o desenvolvimento da pesquisa histórica e ensaiou uma “incipiente” institucionalização da pesquisa, com a criação da Seção de Obras Raras, na biblioteca do Centro Pedagógico. Em 1973, o campo histórico teve seu espaço ampliado com a aprovação da implantação do curso de complementação em História, quando o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer nº 051/73, autorizou o funcionamento no CPA das “Habilitações de Estudos Sociais em História e Geografia”. Em 1974, iniciaram-se os cursos de complementação para os egressos do curso de Estudos Sociais, mesmo sem este ter sido reconhecido pelo CFE:

Nós fizemos um pouco uma situação de fato consumado. A gente criou as disciplinas que seriam da complementação. Os alunos foram fazendo, sem muita formalidade, e aí uma hora isso seria formalizado. E aí daquele jeito: – olha, as disciplinas já foram dadas, os alunos já fizeram, já têm os créditos, agora vai dizer que não vai? Esse tipo de coisa a Dóris fazia com muita arte (Entrevista Joana Neves, 2014).

Com o oferecimento da complementação em História, criou-se no CPA uma oportunidade de inovar o ensino, por meio do estudo da História de Mato Grosso, incluída no currículo das disciplinas de História do Brasil III e IV. De acordo com Joana Neves, o curso de Estudos Sociais possibilitava aos alunos uma visão geral sobre a História do Brasil – da Colônia à República. Naquele ambiente, experimentações teriam ocorrido na esfera do conteúdo e do método empregado, destacando-se o “estudo do meio”, ou seja, de técnicas de pesquisa como estratégia de ensino:

Então, considerando que a visão geral da história do Brasil já tinha sido dada no curso de Estudos Sociais, eu programei para História do Brasil III um curso sobre a história do Mato Grosso e para História do Brasil IV um curso monográfico com temática escolhida pelos alunos no final de História do Brasil III; o tema escolhido pela primeira turma foi sobre as oligarquias mato-grossenses. Eu usei esse esquema nas duas primeiras turmas. Do ponto de vista metodológico, o principal destaque que faço nesse trabalho, foi a aplicação da técnica de estudo do meio (ainda o respaldo da experiência do Vocacional), em geral não utilizada no ensino superior. Os resultados desses procedimentos estão consignados nos trabalhos realizados pelos alunos; dois deles são os mais expressivos: a criação da Seção de Obras Raras da Biblioteca do CPA e a elaboração da Comunicação apresentada no Simpósio da ANPUH, em 1975, em Aracaju [*sic*] (Correspondência Eletrônica, Joana Neves, 2014).

A única reclamação encontrada nos primeiros anos do CPA com relação ao curso de Estudos Sociais era sobre o oferecimento do curso na modalidade de licenciatura curta, devido a carga horária ser menor do que a do curso de licenciatura plena. Para sanar esse problema, foram criadas as complementações em Geografia e em História. Há que lembrar que, para os professores, a carga horária diminuta do curso de Estudos Sociais não retirava os aspectos ideológicos que poderiam ser trabalhados em sala de aula. Um dos objetivos seria

despertar a dúvida do existente. Se você conseguisse isso já seria um grande passo. Quer dizer, você não ter o aceite imediato da situação vigente. (...) Cultivar, incentivar, e da perspectiva de informes que essas dúvidas pudessem serem sanadas (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

Em resumo, a trajetória dos cursos de Estudos Sociais em Mato Grosso inicia-se em 1971, quando a Reitoria da UEMT e o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, sintonizados às mudanças trazidas pela Reforma Universitária para a formação de professores, incentivaram a abertura dos cursos de licenciatura curta nas novas escolas de ensino superior, criadas em Dourados e em Aquidauana. Alguns anos depois, pressionados pela demanda trazida pelo mercado de trabalho e pela baixa procura pelos cursos de História, os professores do curso de História do CPC implantaram, em 1975, o curso de Estudos Sociais. No ano seguinte, seria a vez do CPL criar o curso de Estudos Sociais. Devido à baixa procura pelo curso de História do CPD, este deixou de ser oferecido nos vestibulares para as turmas de 1978 e 1979. Durante o período de oscilação da área de História, ocorreu o oferecimento dos cursos de complementação em História nos Centros Pedagógicos, para egressos do curso de Estudos Sociais; no CPL, ofereceu-se o curso de complementação em Estudos Sociais para graduados em História ou Geografia.

No concurso vestibular de 1980, os cursos de Estudos Sociais estavam presentes nos quatro Centros Universitários da UFMS. O curso de História era oferecido nos vestibulares do CEUD e do CEUL.<sup>293</sup> Em 1986, os cursos de Estudos Sociais não eram mais oferecidos pela UFMS.

---

293 Ofício Curricular nº 376/79, da Comissão de Vestibular ao Diretor do CEUA. Campo Grande, 20 de novembro de 1979. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

### 3.2.1. Licenciaturas curtas parceladas de Estudos Sociais: memórias

Após a implantação dos Centros Pedagógicos e a formação das primeiras turmas, os docentes envolveram-se nas atividades dos cursos de licenciatura curta parcelada. Esses cursos foram subsidiados pelo governo federal, por meio dos recursos do Salário Educação:

Era o grande imposto para o financiamento do ensino de 1º grau. Então as licenciaturas parceladas, formação praticamente de professores para o ensino de 1º grau. Que recursos que o Estado usava para construir escolas, para equipar escolas, para treinar professor? Era recurso do Salário Educação, basicamente. (...) Toda indústria que tinha mais de 50 trabalhadores, elas tinham que pagar o imposto correspondente à formação das famílias, dos filhos desses trabalhadores (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Aos alunos era assegurada a gratuidade das “apostilas” para as aulas, o que estava previsto no montante das verbas.<sup>294</sup> Os professores da área de História se inseriram nesse projeto, sobretudo no que dizia respeito aos cursos de Estudos Sociais.

As licenciaturas curtas parceladas fizeram-se presentes em diversas cidades do Estado, sendo mencionado o oferecimento nas cidades de Ponta Porã, Glória de Dourados, Jardim, Aparecida do Taboado, Nortelândia, Barra do Garças, Paranaíba, Coxim, Rondonópolis, Naviraí e Nova Andradina.<sup>295</sup> Cursos de licenciaturas curta parcelada foram também executados em outras regiões do país: “já havia experiências inclusive sendo realizadas. No próprio curso de especialização em Brasília [em 1971] já se discutia experiências e tal” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Em entrevista o professor Valmir Corrêa explica que o projeto dos cursos de licenciatura curta parcelada foi gestado no CPC e a professora Lúcia Corrêa cita o nome do professor Gilberto Luiz Alves como líder dos projetos de expansão da Instituição:

[Valmir:] Criamos isso, foi aprovado. Nós chegamos a dar aula de Estudos Sociais em Rondonópolis, que depois foi a gênese do Centro de Rondonópolis. Então a gente [lecionou] em polos no Estado inteiro. (...)  
[Lúcia:] Esses projetos em Corumbá nasciam de um grupo, de expansão, projeto pedagógico, e [o] cabeça era o Gilberto Luiz Alves. Ele que

294 Resolução n 01/76. Sub-Reitor do Planejamento da UEMT Edgard Zardo. Campo Grande, 21 de dezembro de 1976.

295 A maior parte das cidades que tiveram as licenciaturas curtas parceladas pela UEMT é referenciada pela Revista *Brasil Universitário*, publicada em 1978. Outros nomes de cidades foram encontradas nos arquivos [depósitos] institucionais das Universidades Federais em Dourados, Aquidauana, Três Lagoas e Corumbá.

articulava essas coisas e ele era o cabeça. Aí reuníamos, (...) as licenciaturas parceladas nasceram assim (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Os cursos de Estudos Sociais, Ciências e Letras foram oferecidos na modalidade de licenciatura curta para qualificar a maior parte dos professores leigos das séries finais do 1º grau. De acordo com o articulador do projeto, foram oferecidas inicialmente essas licenciaturas em “Ponta Porã, Coxim, Paranaíba e Rondonópolis. Agora depois disso aí, continuaram sendo oferecidas, por exemplo, Aquidauana desenvolveu em Jardim, em um segundo momento. (...) Corumbá desenvolveu lá no norte, Nortelândia” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Os cursos dos “câmpus avançados” eram direcionados aos professores leigos: “só podia fazer vestibular e fazer os cursos concentrados de férias nos câmpus avançados aqueles professores que eram vinculados à rede pública. E aí houve quem contestasse isso (...), que não podia fazer reservas de vagas” (Entrevista Joana Neves, 2014).

Entre os problemas dos cursos parcelados, estava a carga horária, motivo pelo qual, de acordo com o professor Clóvis Vicentin, do CPA, houve o “desequilíbrio entre as disciplinas História e Geografia”, ou seja, havia maior carga horária para as disciplinas de História, o que indica haver uma diferença de carga horária entre os cursos parcelados e os oferecidos na sede do Centro Pedagógico.<sup>296</sup>

A atuação dos professores de Corumbá em cidades distantes da sede do CPC foi possibilitada pelo transporte aéreo disponível na cidade:

Corumbá, a gente saí, aquele monte de apostilas. As bibliotecas não existiam. Então a gente fazia reproduções de textos tal, e levava tudo isso de avião. Então assim, o avião ia levar os caras, uma semana depois, ia levar uma nova turma e trazia os professores que estavam atuando lá. (...) Claro que em Dourados o pessoal ia de ônibus, Três Lagoas... (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Segundo a professora Joana Neves, em entrevista, a carga horária dos cursos parcelados do CPA era idêntica à dos cursos da sede do Centro Pedagógico. A documentação acessada indica que havia diferença na carga horária dos cursos<sup>297</sup>, a qual pode ter sido equalizada à medida que os professores iam adquirindo mais experiência nesses cursos. Conforme legislação, poderia haver uma carga horária diferenciada, o que se verifica no texto do *Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais* do CPL:

<sup>296</sup> Ata nº 10/74. Aquidauana, 22 de novembro de 1974, p. 1 e 2.

<sup>297</sup> Ata nº 10/74. Aquidauana, 22 de novembro de 1974, p. 1 e 2.

ao mínimo de 1.200 horas preconizadas pela Resolução C.F.E. 8/72 carga horária essa que embora legalmente instituída é, segundo nossa opinião, notoriamente insuficiente para preparar professores de 1º grau, sendo admitidos apenas para regiões carentes do país, sob forma de licenciatura curta parcelada, oferecidas em caráter emergencial em períodos de férias.<sup>298</sup>

Os professores que participaram dos cursos de licenciatura curta parcelada eram convidados pelo diretor do Centro Pedagógico. Não há registro de professores que se recusaram a participar, já que o curso era oferecido durante os períodos de férias do ano letivo e oportunizava remuneração extra aos docentes. Mesmo com a exiguidade de tempo, os professores sentiam-se participantes de um projeto para a melhoria da educação nacional, ainda mais em uma região com grande quantidade de analfabetos. Não obstante, o deslocamento de docentes para outras cidades possibilitava acesso a diferentes formas de consumo, ambientes de socialização e reconhecimento identitário:

Porque aí o pessoal ia ficar no hotel, pagar as diárias, já tinha diárias de alimentação, comer no restaurante por semana, por mês, e, difícil assim alguém não ir. Grande parte foi, além de a gente conhecer um lugar diferente, conhecer novos professores e professoras leigos, a gente ia ganhar dinheiro (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

A adesão dos professores universitários aos projetos para a formação emergencial de mão de obra não estava condicionada a aspectos ideológicos. A participação era associada a uma vontade de mudança social que o indivíduo levava consigo, junto aos esforços que o professor dispenderia na empreitada, somada às percepções financeiras. A avaliação sobre a limitação da qualidade desses cursos não é homogênea entre os professores:

Em termos de convivência, de conversa, em termos de você ter uma sociabilidade não tinha. Era uma coisa rápida. Um curso superior não pode se resumir apenas às aulas, mas deve envolver palestras, discussões, movimentos, pesquisas, viagens, enfim, deve propiciar uma vivência social e política. (...) Era um curso compacto como se fala. Você ia e dava aula de manhã, à tarde e às vezes à noite. Oito a dez aulas por dia, e da mesma matéria. Não sei, o Brasil tem uma tradição de ensino, que nos facilitava o ensino como o supletivo, e também é tradição do Ministério da Educação desde a década de 60, treinar professores leigos. E eram sempre cursos precários, cursos feitos em férias (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

---

298 *Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais*. MEC/CFE. 1978. Documento pertencente à Coleção Memória Universitária. Seção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro”. UFMS/Três Lagoas.



Quando os professores rememoram a participação que tiveram nos cursos de licenciatura curta parcelada, essas atividades são lembradas de forma positiva, ainda mais quando os alunos/professores leigos se demonstraram emprenhados. Para Joana Neves, os cursos parcelados podiam ter resultado até melhor para o aluno com rendimento mediano, ou seja, aquele que não demonstrava muito interesse em se aprofundar nos estudos:

Porque eles estavam lá o tempo todo. Tinha um período de aula, um período livre para estudo e outro período de aula. Dependendo do clima, se estava muito calor, a gente não podia dar aula de tarde, por exemplo. Então a tarde era ocupada com outro tipo de atividade. Ou então, algumas circunstâncias que os alunos não podiam ter aula à noite. Então a gente emendava a manhã e a tarde, mas sempre ficava a noite para eles trabalharem. Então, por exemplo, eu ia trabalhar com um texto. Eu deixava o texto com eles, eles chegavam na classe com o texto lido, porque eles não tinham feito outra coisa, entende? Enquanto que no curso normal, muitas vezes, eu distribuía o texto no fim da aula: – leitura para a próxima aula. Eles não tinham lido o texto, nem todos tinham lido o texto. Lá não, lá eu podia providenciar, organizando o trabalho, ainda mais eu que sempre fui muito “caxias”, autoritária. Então no intervalo, nada de dormir, tem que se reunir e ler em grupo. (...) Eu não senti os cursos de licenciatura concentrados como... havia a possibilidade de um trabalho tão bom quanto o que a gente fazia aqui. Agora, claro, era sempre mais limitado. Por exemplo, um bom aluno estudioso, tinha mais exemplo de avançar, de render, num curso regular do que esse mesmo aluno no curso concentrado. Mas no curso concentrado, a gente conseguia contornar algumas formas de descompromisso que o aluno no curso normal, regular, tem. Porque eles estavam lá só para aquilo mesmo. Então não tinha muita saída a não ser estudar (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Para que os cursos concentrados fossem produtivos, alunos e professores tinham de se portar de modo especial. Os alunos deveriam demonstrar autonomia disciplinar em relação aos estudos e os professores deveriam pensar em uma didática diferenciada:

Agora, é verdade que o curso concentrado exigia uma espécie de diversificação pedagógica para não cansar demais o aluno, direto. Por exemplo, se o professor inventasse de dar seis aulas expositivas, não ia ter quem aguentasse. Então, o curso concentrado nas férias exigia uma diversificação pedagógica. Por exemplo, nos cursos de férias, eu usava muito teatro, assim, dramatização. As turmas gostavam de fazer, e como os cursos eram concentrados, uma parte em julho, uma parte em janeiro, eu estabelecia um roteiro de estudos e pesquisa ao longo do semestre. Por exemplo, se o curso tinha começado em julho, quando chegava em janeiro,

eles me traziam um material já pronto, de estudos, de leituras, que fazia o curso render (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Os cursos parcelados poderiam também alcançar um bom rendimento quando professores e alunos conseguiam estabelecer um pacto de compromisso visando à afetividade. Uma vez que os trabalhos acadêmicos estavam bem encaminhados, abria-se espaço para a sociabilidade entre os participantes:

Eles se hospedavam na escola onde estava sendo o curso. Era o tempo todo lá, era *full time* mesmo. Não tinha essa de ir para casa, fazer uma visitinha. Até porque o curso em Jardim reunia professores que davam aulas naquela área. Tinha gente de Bela Vista, Nioaque. Em Coxim tinha gente de Rio Verde. Não era só de professores que moravam lá. Havia um alojamento, no mesmo lugar eles estavam alojados e no mesmo lugar eles estudavam. Era concentrado mesmo! Estava lá, quase que encarcerados e não podia fazer outra coisa. Em Jardim, nós conseguimos organizar, (...) nós conseguimos organizar o horário de um jeito: a gente não tinha aula de manhã. A gente ia, de algum horário da tarde, até as dez da noite. E às dez da noite a gente se fantasiava e ia para o carnaval. Foi o melhor carnaval que eu passei na minha vida. Tenho fotos, da gente no carnaval fantasiado de gregas. A mãe de alguma aluna que costurou as fantasias para a gente. Então a gente ia às dez horas para o baile, ficava até as duas da manhã, voltava, dormia, e a uma hora da tarde começavam as atividades (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

Em entrevista realizada fora do escopo deste trabalho, cujo objetivo era investigar aspectos da saúde do professor em Dourados, uma professora da rede estadual, formada em Pedagogia, mencionou que fez o curso de licenciatura curta parcelada em Estudos Sociais, na cidade de Jardim, concluído em 1976. Ela teve aulas com os professores do CPA:

Foi em 76, eu terminei, fiquei lá uns três anos. Era uma extensão que ia para Jardim. Era curso de férias. Então a gente vinha, eu fui e fiz. Até eu tinha me inscrito em Letras, fiz o vestibular para Letras, e eu fiz um mês. Eu achei muito difícil, literatura. Eu acho que a minha professora... Não sei o que aconteceu comigo, a gente podia mudar de curso. Aí eu fiz Estudos Sociais, licenciatura curta de Estudos Sociais, não tinha a plena. Nós ficamos 3 anos estudando lá. Estudamos muito e aprendemos muito também. Os professores da época eram professores realmente que ensinavam. Gostei muito daquele curso. Depois que eu fiz pedagogia.<sup>299</sup>

---

<sup>299</sup> Esta entrevista foi realizada para uma pesquisa encomendada pelo Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados/SIMTED, intitulada *Saúde do professor em Dourados*. Como os assuntos tratados na entrevista geravam mal-estar nos professores, os mesmos solicitaram anonimato. Entrevista realizada por Tiago Alinor Hoissa Benfica, na cidade de Dourados, em dezembro de 2011. Áudio digital, 1 h 32 min.

Com relação à qualidade alcançada por esses cursos, o professor Gilberto Alves foi mais comedido em sua avaliação:

de início a gente tinha até um pouco de clareza, por exemplo, a biblioteca. (...) A única forma que a gente viu era fazer reprodução de textos e levar essas coisas. Coisa absurda até do ponto de vista dos direitos autorais hoje. (...) Mas havia um problema sério nesse esquema de execução, por que você ia lá, por exemplo, uma semana, uma disciplina, os caras tinham que ler e discutir isso aí. Então era um dispêndio violento para a leitura do material e pouco tempo para você discutir. A gente tentou fazer algumas adaptações, e aí a Instituição reagiu. (...) Entregar os materiais antes. (...) Nós nunca fizemos uma avaliação da execução das licenciaturas parceladas, e a gente tinha “n” sugestões no sentido de mudar até mesmo alguns procedimentos (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Segundo Gilberto Alves, os certificados dos cursos parcelados eram emitidos pelo Centro Pedagógico que os oferecia, após o reconhecimento do curso pelo MEC. Era como se o aluno tivesse participado de um curso regular da Instituição. Mesmo com a demora na emissão dos certificados, os professores conseguiam a elevação salarial dentro do Estado.

### **3.3. A história, a ciência, a identidade**

Face ao amontoado de fatos, causas e efeitos presentes na explicação sobre o passado nacional, eram as teorias sobre o funcionamento da sociedade que proporcionavam elementos conceituais, inclusive, para que se pudesse construir uma identidade ao campo, uma vez que só a memória não conseguia dar sentido à História. Essa prática se torna comum no Brasil, a partir da década de 1930, e se intensifica na década de 1960. Esta década é um ponto de corte na “identidade epistemológica” da História; momento em que o conhecimento histórico é atrelado à ciência, quando, antes, era visto confortavelmente como um “gênero literário” no Brasil (LAPA, 1985, p. 49).

No processo de reprodução e expansão do campo histórico sul-mato-grossense, verificam-se esforços para a construção de um *corpus* explicativo que conferia ao conhecimento histórico uma identidade pragmática para o indivíduo e para o social. Para os agentes do campo, a história era concebida como a ciência dos homens no tempo, depositária da ideia do indivíduo autocentrado e seu derivativo: a consciência, passível de ser pesquisada

e forjada através do ensino. A conscientização também tinha um aspecto existencial para os professores, gerando um amálgama entre a identidade individual e a profissional, conforme expresso por Lúcia Corrêa: “eu tinha uma condição mais filosófica. Eu acreditava que você só tinha condição de compreender o sentido da vida através da história, conhecendo uma parte significativa da história” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

As considerações apontadas podem ser tateadas por meio de uma breve análise da estrutura curricular dos cursos. Os currículos dos cursos de História e de Estudos Sociais da UEMT não eram unificados. O processo de unificação curricular iniciou-se em 1976 e concluiu-se em 1982, após a federalização da Universidade.<sup>300</sup> Para análise, toma-se como exemplo o currículo do curso de História do CPD, elaborado para a primeira turma. A seção “objetivos específicos”<sup>301</sup> dos planos de ensino chama a atenção por demonstrar padrões de *crença* profissional, partilhados com os professores de outras áreas.

Em 1973, as disciplinas da área de Educação – Métodos e Técnicas de Pesquisa e Psicologia da Educação – apresentam como argumento legitimador do trabalho docente o conhecimento científico e as habilidades técnicas que o aluno universitário deveria adquirir para se tornar professor, buscando maior eficiência em vista da aprendizagem do aluno – o aluno universitário e o escolar. Na disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, ministrada por dois professores, os ideais de cidadania e consciência estavam presentes, mas esses ideais eram desejados se pudessem ser conduzidos, como demonstra o último item dos objetivos específicos: “Educar, conduzir e orientar o aluno na participação da política nacional.” A disciplina Sociologia destacava uma “visão de mundo mais crítica”, assim como o “referencial teórico”. A disciplina Antropologia Cultural centrou-se no indivíduo e no papel que ele exerceria na sociedade. Na disciplina História Antiga, as ideias de senso crítico, causalidade e transformação<sup>302</sup> configuram o núcleo dos objetivos das atividades, orientadas pelo enfoque socioeconômico da história. Algumas disciplinas tiveram mais de um professor nos anos de 1973 e 1974, mas não existiu divergência nos objetivos específicos.

Se se tomar as palavras grifadas como palavras-chave dos objetivos das disciplinas, a rigor, não há nenhum conflito semântico entre elas. A síntese dessas palavras aponta para a exibição de uma concepção de indivíduo autocentrado, sintetizado pelo ideal de consciência,

---

300 Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985, p. 39.

301 A transcrição da seção “objetivos específicos” dos planos de ensino do curso de História do CPD, dos anos 1973 e 1974, encontra-se no Anexo deste trabalho.

302 Grifos meu.

o que indica a crença de que o conhecimento sistematizado que pode modificar práticas sociais, apoiado em técnicas, como, por exemplo, técnicas de pesquisa ou mesmo do “referencial teórico”. Contudo, o potencial de conflito nas palavras-chave estaria, talvez, no centro da preocupação da disciplina EPB: o controle, a condução dos argumentos e dos conhecimentos críticos que o indivíduo deveria articular no seu papel social.

Nos planos de ensino do curso de História, do ano de 1974, verificam-se padrões semânticos similares ao dos *objetivos específicos* dos planos do ano anterior. Foram acrescentadas disciplinas, novos professores ingressaram no quadro docente e outros deixaram o CPD. Nas disciplinas profissionalizantes, entraram os professores Wilson Valentim Biasotto e Antonio Luiz Lachi. Consta ainda o nome de Pe. Hilário Cervo, sendo que este último já lecionava no curso de Estudos Sociais. Biasotto se encarregou das disciplinas História Medieval e História do Brasil; os objetivos específicos nos planos de ensino das referidas disciplinas eram idênticos, sendo ele o professor que menos demonstrava preocupação com o preenchimento dos planos de ensino, provavelmente vistos como um apêndice burocrático, nos quais destacam-se apenas a concepção de causalidade<sup>303</sup> histórica.

Ao chegar no CPD, o professor Antonio Lachi lecionou História Moderna e História da América. Como os demais professores, apresenta no item objetivos específicos a concepção de causalidade histórica e a capacidade de compreender o presente pelo passado. Na disciplina História da América, acrescentou o conceito “aculturação” para os povos nativo-americanos e uma proposta de comparação intercultural: “Dar ênfase especial à esplendorosa cultura dos astecas, dos maias, dos incas e suas semelhanças com outros povos orientais”. O professor Hilário Cervo, na disciplina História Antiga, destaca o “inter-relacionamento existente entre os fatos históricos”, que expressa a compreensão causal da história, a presença do individualismo para se resolver “exigências da vida prática”, assim como o rigor metodológico.

Na disciplina Prática Desportiva, os planos de aula destacam palavras como habilidades, força e recreação, próprias da área de Educação Física. Contudo, para somar com os professores do período, também acrescenta a expressão “consciência de esporte”. As disciplinas “Estrutura e Funcionamento do Ensino (de 1º e 2º graus)”, oferecidas pela professora Generosa Cortez de Lucena, trazem concepções de causalidade e individualismo ressaltadas pelas palavras crítica e autocrítica. Ciência e técnica sempre estão presente nas

---

303 Grifo meu.

preocupações dos professores Kiyoshi Rachi e Lori Gressler, voltadas à profissionalização didática do professor. A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros teve como docente o professor Jose Luis Sanfelice, em 1974. Suas ideias-chave foram consciência crítica, métodos científicos e participação ativa do cidadão.

Nas disciplinas auxiliares, o professor Paulo Aurélio Venturoli continua a ressaltar a concepção crítica da ação do indivíduo e a importância da metodologia da Sociologia. O professor Euler Teixeira, que lecionou outras disciplinas da área de Ciências Sociais, segue os mesmos princípios seguidos no ano de 1973; refina alguns, acrescentando a palavra consciência e um item nos *objetivos específicos*, que ressalta a ideia de autonomia do sujeito: “Fazer o aluno adquirir a auto-confiança em si mesmo, despertando para a responsabilidade que lhe é inata.”<sup>304</sup>

As disciplinas “pedagógicas” destacaram-se como as que mais expressaram preocupações em detalhar e avolumar os *objetivos específicos*, algo que a maioria dos professores de História observava como formalidade e não dava tanta importância quanto aos professores da Pedagogia. Desse modo, nota-se que o planejamento das aulas não era realizado de modo integrado, sendo as disciplinas planejadas de modo estanque.

Nesse sentido, nos anos 1973 e 1974, os planos de ensino exibem uma concepção de indivíduo autocentrado, não tratando dos elementos que poderiam apontar para o direcionamento ideológico – uma vez que muitos professores se inclinavam ligeiramente ao materialismo histórico. Os planos também ressaltavam as categorias consciência e causalidade histórica.

A crença no poder de transformação do conhecimento era compartilhada entre os professores habilitados e os não habilitados para a área de História. Em um Projeto de Especialização em Cultura Brasileira, datado do ano de 1974, assinado pelo professor Euler Ribeiro Teixeira,<sup>305</sup> do CPD, a ser oferecido durante o período de férias escolar, para o item “justificativa” do curso foi colocada a seguinte argumentação:

---

304 Planos de ensino do curso de História do ano de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.

305 Em algumas entrevistas, professores do CPD lembravam-se de Euler Teixeira como um professor de “postura militar”. Segundo Wilson Biasotto, durante a paralisação realizada em meados de 1970 no CPD, o professor Euler não participou do movimento: “ele entrava em sala de aula, mesmo que vazia, e passava toda a matéria que daria naquele dia no quadro-negro” (Palestra, 2013). Euler Teixeira é lembrado por alguns professores como conservador e até mesmo reacionário. No entanto, não deixava de compartilhar elementos da crença profissional dos professores das “humanidades” do período: elevação cultural, consciência, indivíduo autocentrado, progresso social. Ou seja, esses conceitos ou palavras de ordem eram compartilhados tanto pela direita quanto pela esquerda política.

Após realizarmos um levantamento da realidade local e regional, constatamos que as necessidades mais prementes do nosso professorado reside na falta de qualificação cultural; para tanto se requer um treinamento específico da realidade brasileira, o que virá contribuir grandemente ao aprimoramento do “STATUS QUO”.

Objetivamos o aperfeiçoamento de professores que por motivos vários não têm condições de participar de cursos em outras localidades. Ainda abrir novas perspectivas àqueles que ficam bitolados na estafante “ARTE DE EDUCAR”, ou melhor dizendo, proporcionar ao professor meios de adquirir uma visão mais ampla daquilo que acontece no âmbito nacional.

O curso se destina àqueles que possuem certo nível de conhecimentos, a fim de que participem mais dos problemas brasileiros e aprendam a resolvê-los. E isto pode ser realizado através de palestras, estudo dirigido, “Slydes” ...<sup>306</sup>

O trecho sinalizado apresenta características acerca do sujeito autocentrado, semelhante à concepção iluminista da filosofia do sujeito, que seria empoderado por meio de métodos científicos e do refinamento cultural. Com o método científico, o conhecimento da história serviria para a elevação do nível cultural da sociedade, uma vez que proporcionaria a conscientização do sujeito: “uma visão mais ampla daquilo que acontece no âmbito nacional”.

Para os sujeitos mais conscientes, os problemas sociais seriam resultados da ação ou inércia de indivíduo(s), e precisariam ser enfrentados por pessoas com capacidade técnico-científica hierarquicamente diferenciada, capazes de converter o problema em solução: neste caso, a crença do professor do ensino superior de transformar professores de 1º e 2º graus em agentes sociais “cultos”. A oportunidade a ser oferecida, estudar durante as férias, realça ainda mais a ideia de um sujeito autocentrado, pois, a ação modificadora se condiciona à predisposição do sujeito “inculto” a ser cultivado. A última frase, transcrita da última citação do referido Projeto, aponta para a metodologia das aulas: palestras, estudo dirigido, *slides*. O método, sugerido para um curso intensivo, buscava retirar a característica livresca da área de humanas e possibilitar ao docente direcionar o tempo das aulas para seus objetivos de elevação cultural.

Quando o campo histórico era ameaçado, seus agentes elaboravam justificativas para que ele pudesse ser mantido. Por meio delas seria possível se aproximar da identidade projetada no período para o campo. Durante a fase de federalização da Universidade, em 1979, surgiram documentos em que se solicitava o retorno do vestibular para o curso de História do CPD/CEUD. Em um dos documentos, o Chefe do Departamento de Estudos

---

<sup>306</sup> Ofício s/n., do professor Euler Ribeiro Teixeira ao Diretor do CPD. Assunto: sobre a viabilidade de um Curso de Especialização no C.P.D., durante o período de férias. Dourados, 20 de julho de 1974. Arquivo Institucional da UFGD.

Sociais apresentou dez justificativas para a reabertura das turmas de História, sendo que apenas a última utiliza-se de argumentação fora das formalidades técnicas da esfera administrativa, emaranhada de uma concepção *magistra* da história:

O curso, além de habilitar professores para a comunidade, propicia conhecimentos para a revitalização de nossa memória nacional, inclusive para a preservação de nosso patrimônio histórico, e é uma fonte de saber universal que possibilita melhor compreensão do presente e uma visão do futuro.<sup>307</sup>

Esse tipo de interpretação da história não era um fenômeno restrito à região. A historiografia nacional incentivava o historiador, homem de ciência e agente modernizador, a portar-se como intelectual orgânico. Nesse sentido, seria papel da história, no ensino superior,

discutir, contestar, repensar as “verdades” históricas já consagradas, os personagens cujo retrato já foi emoldurado, os fatos cuja sedimentação já estabilizara a sua análise, bem como, e mais do que isso, apurar as causas e propor explicações para o movimento de ações e idéias, de países e civilizações, entendendo o devir como resposta possível às indagações e situações do presente, para até certo ponto programar o futuro (LAPA, 1976, p. 19).

Na década de 1970, parece ter havido uma crença difusa na capacidade de argumentação do conhecimento científico em produzir consenso, mesmo na esfera política. Esse tipo de crença aparece muitas vezes quando se busca conferir à história uma pragmática ou uma instrumentalização.<sup>308</sup>

No CPC, existiram diversas tentativas para se definir o papel e a identidade do conhecimento histórico para o ensino. Na 16ª reunião do curso de História, a professora Haydée de Castro Pimentel inicia as discussões sobre os objetivos do Curso, lançando a seguinte proposição: “Educação é um processo total e não um acúmulo de conhecimentos; como avaliar a importância do curso de História?”.<sup>309</sup> Essa iniciativa resultou, na reunião seguinte, na definição do objetivo geral do Curso: “correlacionar a História no tempo e no espaço, dando uma visão global da História”, na tentativa de fazer frente a um diagnóstico,

307 Ofício nº 42/79, do professor Jorge João Faccin, chefe do D.S.O., ao Diretor do Centro Universitário de Dourados, professor Lauro Chociai. Dourados, 19 de outubro de 1979. Arquivo Institucional da UFGD.

308 Atualmente, Jörn Rüsen, Agnes Heller, Hannah Arendt, por exemplo, são referenciais utilizados na área do ensino de História para sustentar uma concepção de pragmática da história e para teorizar sobre a instrumentalização do conhecimento histórico.

309 Ata nº 16 do curso de História do CPC. Corumbá de 17 de março de 1973. Depósito [Arquivo] do CPAN/UFMS.



segundo o qual “atualmente o [Curso] está limitado a dar um acúmulo de informações”. O objetivo geral foi apresentado como um “propósito para os professores”, sendo que eles ficariam encarregados de discutir os objetivos de cada disciplina “para então chegar-se realmente a uma definição dos objetivos do curso de História”.<sup>310</sup> Outra definição geral dos objetivos do curso de História, que era estimulada, não foi encontrada nas atas do departamento de Ciências Sociais/Estudos Sociais do CPC.

Muitos professores compartilhavam elementos de crença profissional, incluindo ao conhecimento científico certa pragmática à área de humanas, cuja apropriação do conhecimento conduzia à ideia de possibilitar ao aluno mudar sua realidade. Acreditava-se também num papel melhor definido para o professor universitário, cabendo a este “descobrir como conduzir o aluno uma vez que este deve ser criativo e não um simples repetidor”.<sup>311</sup> Diversas ideias pairavam no quadro docente do sertão sul-mato-grossense nos momentos de se discutir a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Em reunião, o professor José Carlos Abrão sugeriu que

fosse feita uma avaliação em língua portuguesa e metodologia científica porque o maior problema dos alunos é o de bases culturais, havendo necessidade de se corrigir os vícios acumulados. Salientou na oportunidade a necessidade da boa leitura, do aluno aprender a ler, entender e analisar, o que só seria suprido com a intensificação do ensino da língua portuguesa.<sup>312</sup>

De acordo com o relatado, mais que um problema endógeno aos cursos de História, tratava-se da identificação das falhas do sistema escolar. A Universidade, naquele momento, com poucos anos de existência em Corumbá, contava com professores que se achavam animados e competentes para realizar alterações no perfil cultural da população, por meio do ensino do conhecimento sistematizado/científico.

Em texto escrito por Joana Neves (1998), intitulado *Como se estuda história*,<sup>313</sup> a autora concebe a história como um objeto de estudo e um conhecimento. O processo histórico teria proporcionado o advento da história acadêmica ou científica e esta, por sua vez, teria a capacidade de influenciar o desenrolar do seu objeto: o próprio processo histórico. Nas

---

310 Ata nº 17 do curso de História do CPC. Corumbá de 25 de março de 1973. Depósito [Arquivo] do CPAN/UFMS.

311 Ata nº 25 do curso de História do CPC. Corumbá, 02 de março de 1974. Depósito [Arquivo] do CPAN/UFMS.

312 Ata nº 34 do Curso de História do CPC. Corumbá, 19 de julho de 1975. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

313 NEVES, Joana. Como se estuda História. In: Revista de Ciências Humanas. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 nº 4.

palavras da autora: “temos assim, em História, uma relação de reciprocidade entre o **objeto de estudo** (o processo) e o **conhecimento** (a ciência) na qual o primeiro cria o segundo e este é elemento de modificação do primeiro” (Joana Neves, 1998)<sup>314</sup>.

Face aos problemas do ensino da história que se coligavam ao do “nível cultural” da sociedade brasileira, a metodologia didática no ensino superior consagrava-se quando conseguia aliar ensino e pesquisa, de modo que os alunos se sentissem interessados pelo conhecimento, elemento de orgulho e satisfação profissional. Já os percalços, ou melhor, quando as iniciativas dos professores não eram bem acolhidas pelos alunos, tendiam a ser minimizados, ou, esmaecer-se-iam nos labirintos da memória dos personagens. Veja-se, por exemplo, o relato da professora Joana Neves, no qual deixa transparecer a necessidade da postura, da iniciativa do professor ser *reconhecida* pelos alunos:

No meu entender, a pesquisa começa com a avaliação no momento presente, com o objetivo de me fornecer as questões, por meio das quais eu indagaria o passado na tentativa de explicar essa problemática presente. (...) Aliás, nesse sentido, o trabalho mais expressivo que eu fiz aqui em Aquidauana não foi no CPA, foi no Cândido Mariano, numa turma. Sempre acreditando que o aluno deve estudar o que interessa, (...) eu comecei com as oitavas séries assim: na primeira aula, eu queria que os alunos escrevessem uma pergunta, alguma coisa que era uma preocupação premente na vida deles. Mas, como eles sabiam que eu ia dar História, que eu era professora de História, então eles já tinham a informação tradicional, as perguntas que vieram era: como foram feitas as pirâmides, como viviam os reis, quem foi o fulano de tal, essas coisas. Aí eu falei: – olha, vocês estão todos mentindo para mim; eu duvido que vocês percam o sono pensando como eram feitas as pirâmides; o tipo de pergunta que eu queria que vocês fizessem era daquilo que realmente preocupam vocês hoje. Então nem vou considerar as perguntas aí e vou dar o curso aqui do jeito que eu acho que tenho que dar. Mas numa classe, numa das oitavas séries a pergunta de um aluno era: – eu queria saber quem inventou o trabalho. – Ah tá, esta pergunta tem procedência. E perguntei para o aluno assim: – suponha que eu dê um curso aqui, por conta do qual a gente descobre quem inventou o trabalho; o que você faria se soubesse quem inventou o trabalho? Ele disse: – eu matava ele! Eu falei: – esse vai ser o curso, quem inventou o trabalho e por quê a gente teria vontade de matar quem inventou o trabalho. E o curso foi a história do trabalho, naquela oitava série. Foi uma das melhores coisas que eu fiz, um resultado excelente que terminou assim: aqueles alunos sabiam mais história geral do que os que tinham estudado o programa comum da história geral da oitava série. No CPA, eu fiz coisa parecida com isso nos cursos concentrados, porque curso concentrado, a gente ia ficar lá um mês estudando alguma coisa, estudando história do Brasil e tal, mas se essa coisa

---

314 Texto digitado, doado ao pesquisador. As palavras em negrito são da autora.

não caísse, não fosse coado no interesse nos alunos ia ser difícil (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Percebe-se na fala da professora Joana Neves que ela se utilizava da pesquisa como método de ensino, tornada possível quando os alunos se identificavam com a questão problema e, motivados, poderiam debruçar-se nos estudos; metodologia advinda de suas experiências nos Ginásios Vocacionais. O método, privilegiado pela professora, permitiu a adesão dos alunos da oitava série e parece ter-lhe propiciado maior satisfação profissional em relação aos alunos do ensino superior, quando eles não aderiam à proposta da professora ou não apresentavam alternativa. Há que registrar que, raramente, os professores narram espontaneamente as experiências menos felizes.

Durante muitos anos, o estigma do professor de História era ser identificado como um “positivista”. Nas entrevistas com o professor Wilson Biasotto, foi relatado que, no CPD da década de 1970, não havia muito espaço para críticas de inspiração teórica marxista, e raros eram os docentes que se dirigiam a estudos na área da teoria da história ou filosofia da história, uma vez que a incipiente verticalização na carreira universitária dos professores, naquele contexto, trazia limitações à própria interpretação da história. Biasotto considera que suas aulas, em início de carreira, seriam mais conteudistas, embora, na primeira entrevista, tenha sido enfático ao distinguir conteudismo de positivismo. Em outra entrevista, o assunto sobre o positivismo voltou à baila, e o professor buscou articular uma explicação epistemológica sobre as atividades de ensino realizadas nos primeiros anos do curso de História do CPD:

o positivismo é uma doutrina que de uma certa forma trabalha com causa e efeito. Para que tenha um acontecimento histórico, sempre tem uma causa para o acontecimento histórico. São fatos, trabalhos com fatos, e todo fato tem uma consequência para o positivismo. Então a história seria assim: tudo acontece quase que mecanicamente: causa e consequência, causa e consequência. Tem muita coisa na história que acontece sem nenhum tipo de... A história não é uma ciência exata, não é uma ciência que se rege pelos princípios positivistas de Auguste Comte. Mas, os professores mais antigos da História, e eu já me considero um professor antigo, os mais antigos que eu, trabalhavam essa questão. Não trabalhavam a história como um processo dinâmico, uma transformação. Mas causa e efeito, causa e efeito. Eu digo que apesar de trabalharmos muito com conteúdo, e o conteúdo, muito conteúdo acaba levando a esse positivismo (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Wilson Biasotto sintetiza sua concepção da história positivista, a qual se caracteriza pelo encadeamento dos fatos buscando causas e consequências, estabelecendo assim uma lógica no processo histórico. Por outro lado, demonstra haver situações que se formaram ou geraram resultados aparentemente sem uma causa própria, fenômenos descontínuos cujas explicações sobre as motivações não conseguem ser exauridas na narrativa histórica.<sup>315</sup> Por essa linha de raciocínio, os professores de História dos anos iniciais do CPD poderiam até serem considerados como positivistas, pois os primeiros planos de ensino do curso de História do CPD lançam mão, em diversas vezes, de encadeamentos causais para a explicação histórica.

Para Wilson Biasotto, o prisma interpretativo dos professores tendeu a alterar-se ao longo dos anos, com o acúmulo de experiência em sala de aula e com o investimento em pesquisas, sobretudo nas atividades da pós-graduação. A adjetivação de professor positivista era algo a ser policiado pelos atores do campo da História, fruto da experiência de uma narrativa histórica linear e factualista, incorporada durante os estudos no ensino secundário, e que ainda se faziam presentes na graduação desses professores de História nas décadas de 1960 e início da de 1970:

Então, nós tínhamos as nossas limitações, que procuramos superá-las, e eu nem vou entrar em detalhes aqui, mas têm professores que passaram pelo positivismo, evoluíram, foram para o... Enfim, foram mudando a sua maneira de enxergar a história. Então, esse conteúdo, essa história conteudista, eu não queria que você confundisse com positivista (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Prosseguindo em sua argumentação, Wilson Biasotto reflete sobre sua formação, admitindo possíveis influências de professores da graduação, que poderiam ser caracterizados de positivistas<sup>316</sup>, como, por exemplo, Paulo Henrique da Rocha Corrêa. A seguir, a ponderação de Biasotto sobre a própria trajetória docente:

---

315 Talvez essa frase explique melhor: “podemos dizer que, com excessiva frequência, os homens atribuem ao acaso tudo aquilo cujas causas permanecem ignoradas. Mas quando o acaso lhes faz sentir seu poder durante muito tempo, terminam procurando explicar e discutir as causas dos fenômenos que antes consideravam como fortuitos” (PLEKHÂNOV, 1977, p. 22).

316 Durante a graduação do autor deste trabalho, aproximadamente no ano de 2005, um professor marxista, que começou a lecionar no CEUD em 1979, em uma conversa informal nos corredores da Universidade, disse a seguinte frase: “aqui todo mundo era positivista!”. Ou seja, o termo positivista, mais que um termo epistemológico, possuía uma acepção voltada à diferenciação político filosófica a partir de uma representação profissional. As acepções sobre o termo “positivista” no meio acadêmico mereceriam um estudo a parte para se entender suas modalidades de apropriação.

no início da nossa carreira, nós não tínhamos muita noção de todas as concepções de história. Nós não tínhamos essa visão tão ampla como nós fomos adquirindo. Na verdade, nós fomos ensinando, e ao ensinar aprendemos, e aprendemos ao ensinar (...). É mais ou menos parafraseando Paulo Freire e Cora Coralina. Mas isso são frases muito sintéticas. Mas para minha experiência pedagógica, isso é de uma verdade impressionante. (...) Olha, eu não sei se a gente ensina mais, ou se a gente aprende mais, mas as coisas caminham muito juntas (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

O termo positivista<sup>317</sup> sugere conotação pejorativa no campo histórico e foi durante muitos anos utilizado no “senso comum universitário” das ciências humanas. Grosso modo, é possível entender que a designação do termo positivista era dada pelos professores recém-chegados ou recém-pós-graduados aos professores *pratas da casa*, ou àqueles que não eram marxistas. Por exemplo, a professora Lúcia Corrêa assim tentou definir seus colegas do período da graduação: “existia os positivistas que a gente execrava, e existia os marxistas, que nós... Mas eu dizia assim, eu era muito humilde na época, eu dizia – gente, eu não posso ser marxista enquanto eu não devorar toda a obra de Marx” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011). Ou seja, a professora Lúcia queria se incluir no grupo marxista, e os que não eram marxistas podiam ser tachados de positivistas. Algumas vezes, as diferenças entre os próprios marxistas podiam render a desgraçada pecha, contada de modo descontraído pela professora Lúcia:

---

317 José D'Assunção Barros realizou interessante esforço para sinterizar as características gerais da influência positivista na historiografia: “a busca de Lei Gerais, a objetividade metodológica aproximada às das Ciências Naturais, a Neutralidade de um historiador que devia se destacar do seu objeto de estudo e observá-lo distanciadamente, e mesmo o uso de uma linguagem tão formalizada quanto possível, avessa à narratividade” (BARROS, 2011, p, 102). Segundo Barros, o positivismo é uma herança do Iluminismo, e os precursores de uma visão positivista da história foram, antes de tudo, filósofos da história, críticos ao Antigo Regime, defensores da ideia de razão e de consciência, do que historiadores propriamente ditos. A escola metódica francesa, no final do século XIX, incorporou alguns de seus princípios, como a concepção da história ser uma ciência, guiada pela busca de leis gerais e, não obstante, a escrita de uma história nacional, propagadora do eurocentrismo. No século XVIII, do Iluminismo foram herdadas disposições políticas revolucionárias, até os acontecimentos da Revolução Francesa, passando a assumir características conservadoras no início do século XIX, com a despolitização do conceito de progresso, associado ao de ordem e a favor da manutenção das hierarquias sociais. Com o surgimento da escola dos *Annales*, para a afirmação de um grupo intelectual, críticas aos metódicos foram disparadas, algumas vezes desconsiderando o avanço da escola metódica frente as filosofias da história. Algumas interpretações ainda mais apressadas associaram tanto a escola metódica francesa, quanto o historicismo alemão em sua fase realista, como representantes do positivismo na história, mesmo quando essas correntes enfatizam a importância do rigor para o estabelecimento preciso dos acontecimentos com suas datas e seus personagens, a fim de criticar a famosa frase de Leopold von Rank: “contar os fatos tal como eles se sucederam”. No entanto, na Sociologia, alguns pilares do positivismo foram melhor aceitos como, por exemplo, os escritos de Émile Durkheim, depois incorporados na historiografia (BARROS, 2011). A influência do pensamento positivista na filosofia da história possui nuances, o que torna difícil sua caracterização. Por exemplo, em Reinhart Koselleck (2006), pode-se facilmente perceber que o Iluminismo realizou, paradoxalmente, os últimos esforços da *historia magistra vitae*.

E aí ele [Gilberto Luiz Alves] foi na São Carlos, na UFSCar, fazer o mestrado. Aí ele teve contato com pessoas que realmente fizeram diferença no pensamento marxista na década de [19]70. Bento Prado, um filósofo. (...) O Demerval Saviani. Ele conheceu o Barrigueli. (...) E quando ele voltou do mestrado, nossa! Ele voltou né, iluminado! Parecia que tinha decido com as tábuas dos dez mandamentos. E ele começou inclusive a questionar a gente, a chamar a gente de positivista! – *Péra* lá meu chapa! você quer ser historiador vai para os documentos! [risos] (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Note-se que, mais do que um conceito ou corrente interpretativa, o positivismo era um termo para a diferenciação identitária do professor de História, e, ao mesmo tempo, um estímulo para a criação de grupos dentro do campo ou da Instituição. Esse fenômeno certamente pode ter ocorrido em outras situações, conforme explica Pierre Bourdieu:

os “pares epistemológicos” do tipo teoria geral/empirismo ou formalismo/positivismo recobrem na verdade posições “políticas” entre os grupos que ocupam posições diferentes no campo da disciplina, e tendem a transformar em escolhas epistemológicas, segundo um mecanismo que se assemelha ao do ressentimento em Nietzsche, os interesses associados à posse de um tipo determinado de capital científico (ele próprio ligado a um tipo determinado de formação, com seus pontos fortes, suas fraquezas e lacunas) e a uma posição determinada no campo científico (BOURDIEU, 2009, p. 171).

Nesse jogo de identidade entre os professores, sendo “positivistas” ou “marxistas”, uma “fé profissional”<sup>318</sup> era-lhes incumbida: a de conhecer para mudar a realidade. Essa crença na pragmática do conhecimento histórico motivou muitos professores a realizar pesquisas na pós-graduação. A verticalização dos títulos acadêmicos, além de proporcionar acréscimo de conhecimento e de experiência com a pesquisa, era uma via de empoderamento profissional, utilizada nas disputas com pares do próprio campo:

Por fim, é sempre oportuno enfatizar que não nos titulamos mestres ou doutores por vaidade acadêmica. Acreditamos ser este o caminho digno para a mobilidade dentro da carreira, porém, mais que isto, o único caminho que nos dá a chance de, hoje, podermos discutir uma pós-graduação na UFMS. Neste sentido, é nossa esperança de que, no médio prazo, possamos já, o conjunto dos professores de História, utilizar nossa titulação em favor de uma política acadêmica de pesquisa e pós-graduação que colabore para conhecermos e mudarmos a realidade de Mato Grosso do Sul (BITTAR, 1993).

---

318 Expressão de Osvaldo Zorzato (Entrevista, 2011).

Nas entrevistas com Wilson Biasotto, temáticas sobre a metodologia do ensino e sobre a ampliação de conhecimento histórico e de instrumentais teóricos apresentaram-se em vários momentos. Em sua trajetória acadêmica, as atividades de ensino se refletiram no processo de construção do profissional da história:

Eu evoluí! Assim como a ciência evoluiu. Então, se você entrevistar um aluno meu de [19]74, não vai ter a mesma, não vai ter o mesmo professor do que para um aluno de fim de carreira. Os alunos das primeiras turmas vão dizer que eu era talvez um carrasco, que eu fazia questão de um décimo na nota. Os alunos mais recentes vão dizer: – não, o professor Biasotto era um paizão, sabia entender a gente. Os alunos mais antigos podem dizer: – olha, o professor Biasotto vinha aqui e dava um ditadão para nós aqui nas primeiras aulas; era um ditado, ele tinha umas fichinhas dele lá meio amareladas. Agora, os alunos mais recentes, dirão assim: – o professor Biasotto nunca deixou de levar os fichamentos dele, mas ele pouco olhava as fichas nas aulas expositivas. É claro que eu tinha, principalmente dois métodos de trabalho. Eu trabalhava muito com aulas expositivas. Se eu tinha quatro aulas com uma turma, eu trabalhava duas aulas expositivas e duas com seminários. E os seminários eu acho que enriqueciam muito mais os alunos do que as minhas aulas expositivas, embora eu tenha trabalhado com as duas. Mas então, é um processo pelo qual a gente passou e que evoluiu. Então, eu nunca fui muito de me prender a modelitos. Eu não sei, eu precisava me definir (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Outra característica da identidade dos agentes do campo histórico é a aquisição de livros durante a carreira, muitos deles chegaram a formar uma abastada biblioteca. A constituição de uma biblioteca, ainda hoje, se dá na residência do professor – o escritório particular, extensão de seu local de trabalho. Alguns agentes tornaram-se verdadeiros bibliófilos, o que confere orgulho à identidade profissional:

E naquela época não tinha livro [na Universidade]. Então eu comprava os livros, por exemplo, eu emprestei muitos livros [para] colegas meus de Letras, História; livros para colegas de Corumbá, Três Lagoas. Porque graças a Deus minha biblioteca sempre foi boa. História do Brasil eu acho que não é qualquer que batia a minha biblioteca. Quando eu me aposentei eu doeie cinco mil livros. Um pouco para o curso de História, um pouco para a biblioteca central nossa aí, e ainda tem mais uns dois mil (Entrevista Mario Baldo, 2013).

Com relação à característica de bibliófilo, o casal Corrêa é o que mais se destaca, conforme texto do professor Gilberto Luiz Alves:

Valmir e sua esposa Lúcia Salsa Corrêa (...) constituíram uma rica biblioteca, no interior da qual a “mato-grossense” é uma das mais completas da região. Não realizaram essa iniciativa por capricho de colecionadores, mas por necessidade. Isso ocorreu em uma época em que a própria universidade não tinha boas bibliotecas nos seus diversos *campi* nem havia arquivos e bibliotecas suficientemente organizados em Mato Grosso. Quem quisesse pesquisar precisava se apropriar, em âmbito privado, de instrumentos mínimos para produzir. Em sua biblioteca, eles acolheram, generosamente, diversos estudiosos que realizavam seus estudos de especialização, de mestrado e de doutorado e nela buscavam o apoio de fontes secundárias e, até mesmo, de fontes primárias (ALVES, 2014, p. 292).

Em 1988, ocorreram avaliações internas nos quatro cursos de História da UFMS, subsidiadas por questionários elaborados para alunos e professores responderem. No questionário, dentre outras questões, uma chamou a atenção: “O curso favorece a visão de totalidade ou contribui para compartimentalização?”<sup>319</sup> As respostas, apontaram o mesmo percentual para os dois tipos de “visão” histórica. Nesse sentido, haveria duas demandas historiográficas: uma sobre as grandes narrativas do processo histórico, oferecendo-se como “pontos de apoio” para a compreensão mais geral do passado humano; outra que exigia pesquisas mais específicas, monográficas, voltadas aos debates especializados. Sob o ponto de vista dos professores do curso de História de Dourados, em 1988, a “visão compartimentada da história”<sup>320</sup> estava na lista dos problemas do Curso, ou seja, o Curso carecia de uma “visão geral”. Será a compartimentação da história um caminho escolhido para que se continue dando o status de ciência e de objetividade à História?

Durante as duas décadas que consolidaram o campo histórico no sul do antigo Mato Grosso, especialmente no período da UEMT, a identidade do ensino da história no terceiro grau estava se moldando. As dificuldades identificadas eram direcionadas para serem refletidas com o aporte do conhecimento disponível, e os agentes do campo histórico achavam-se inspirados e motivados para realizarem intervenções, do mesmo modo que projetavam o ideal de “consciência” em seus alunos. No entanto, a análise das condições e das motivações dos alunos para se estudar história demonstra limitações do ideal de consciência. Por vezes, as limitações convertiam-se em outras formas de estímulo para a dinamização do campo histórico, conforme abordado no próximo item deste capítulo.

---

319 Documento pertencente à Coleção Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Seção Avaliação dos cursos de História (1988). CDR/UFMGD.

320 Documento pertencente à Coleção Cursos de Graduação UEMT/UFMS, Seção Curso de História. CDR/UFMGD.



### 3.4. Problemas do ensino e estratégias de enfrentamento

Nas décadas de 1970 e 1980, a documentação sobre os cursos de História e de Estudos Sociais demonstra contraste no ambiente acadêmico: dificuldades institucionais dos cursos e otimismo com relação ao papel reservado ao professor: agente civilizador. Em geral, as dificuldades quanto aos recursos didáticos era parte do processo de institucionalização dos cursos, amenizadas à medida que a solicitação de materiais eram atendidas no desenrolar das atividades.

Posturas ideológicas a parte, a motivação dos docentes refletia-se nos esforços referentes ao preparo das aulas, ao atendimento pontual à sociedade na extensão universitária, à movimentação de alguns professores rumo à pós-graduação; contudo, oscilava o envolvimento geral dos alunos.

Destaque-se que, a maneira com que os alunos de História se dedicavam ao curso não era o maior problema dos professores. A baixa procura nos vestibulares era o maior desafio a ser lidado. Dessa forma, reclamações sobre o “nível dos alunos” iriam converter-se em necessárias estratégias de enfrentamento.

No Centro Pedagógico de Três Lagoas, as apreciações sobre o rendimento acadêmico dos alunos variaram ao longo do tempo. Nas entrevistas com professores do curso de História, os problemas de aprendizagem e a situação da baixa procura foram deixados de lado em favor das palatáveis lembranças sobre o ambiente social da Universidade. No *Relatório de 1973 do Departamento de História do Centro Pedagógico de Três Lagoas*, o chefe do Departamento, professor Oliri de Oliveira, registou o clima de cordialidade entre os componentes do curso de História:

houve bastante diálogo entre os mestres e os alunos, daí o bom rendimento do Departamento de História, mesmo porque houve um perfeito entrosamento entre os professores e o encarregado do Departamento de História, que por meio deste relatório, deixa o seu muito obrigado aos dedicados mestres.<sup>321</sup>

Stella Maris Jorge demonstrou em entrevista a rede de contatos que havia entre professores do CPL/CEUL e professores da USP, facilitada por relações de amizade. No que

---

<sup>321</sup> Oliri de Oliveira. *Relatório de 1973 do Departamento de História do Centro Pedagógico de Três Lagoas*. Três Lagoas, 21 de dezembro de 1973. Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos do curso, a professora Stella denota o seguinte:

o nosso relacionamento social era maravilhoso. O que eu falei para você no início. Quando eu cheguei aqui que eu vim de São Paulo, eu achei que o meu mundo ia acabar, porque Três Lagoas era muito pequena e a diferença era muito grande entre um centro como São Paulo e Três Lagoas. Ao contrário, a Universidade para mim foi uma extensão da minha casa. Éramos todos unidíssimos. Eu ainda brinquei com a política, existia toda política, mas ela não atrapalhava o relacionamento social, ao contrário, virava festa, virava motivo de todo mundo se encontrar, para fazer reuniões sociais, e os alunos participando, os alunos faziam parte constante. As festas dos professores, dos dias dos professores eram maravilhosas. Naquele pátio da Unidade I, eram lindos, os alunos participavam, nos imitando, nos chamavam para cantar, era muito unido, todo mundo brincava muito, e estudava muito. A universidade era realmente um ambiente muito agradável. Festa de formatura, que eu fui paraninfa, nome de turma, patrona no curso de História. Cada uma que era patrona dava uma festa em volta da piscina. Eram maravilhosas as festas (...) deixou muita saudade. Era realmente um grupo muito unido, muito gostoso, e gostoso de trabalhar. É claro que tínhamos divergências, que tínhamos encontros, sempre existem na questão administrativa existem divergências, muito bate-boca em uma reunião, mas tudo, em prol do engrandecimento do curso, de todos, era muito agradável (Entrevista Stella Maris Floresani Jorge, 2013).

Nos Centros Pedagógicos em que os agentes do campo histórico se destacaram, as atividades de ensino, por si mesmas, não eram suficientes para animar o espírito do corpo docente. Além da interação entre alunos e professores em sala de aula, o envolvimento com a metodologia de pesquisa apresentava-se como uma espécie de atividade prática da história acadêmica, elemento esse de reconhecimento entre os docentes.

No Centro Pedagógico de Aquidauana, a criação da *Seção de Obras Raras* da Biblioteca, em 1972, sinaliza para a boa interação entre alunos e professores. A montagem do acervo bibliográfico e documental das *Obras Raras* proveio das estratégias didáticas que inseriram a pesquisa documental como método de ensino, aliado ao interesse ou afinidade dos alunos pelo tema envolvente a ser estudado, normalmente ligado a algum aspecto da história local ou regional. Essas atividades foram mais eficazes nas primeiras turmas, quando os alunos, já com certa experiência em sala de aula, estavam mais dispostos a aderir às ideias de seus mestres.

Os professores do conclave para a criação dos cursos do CPA fizeram comparação entre a situação de seus recursos didáticos com os que eram disponibilizados pelo Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo,<sup>322</sup> abastados para a época:

[No CPA] nós tínhamos mimeógrafos à álcool e à tinta. Então eu desenhava até as planilhas de chamada no estêncil e rodava no estêncil à tinta. O que havia na época era uma tal de fotocópia, mas você não tinha condições operacionais dela inclusive pelo custo. Então eu acabei fazendo as matrizes, os desenhos era eu quem fazia porque não tinha outra pessoa para fazer. Nós tínhamos, por exemplo, no Vocacional, nós tínhamos o setor de recursos audiovisuais. Eu pedia para o cara: – olha, eu quero que você transporte isso aqui num slide ou numa projeção qualquer. Ele projetava. – Eu queria que você me [trouxesse], uma foto por exemplo de uma [voçoroca]. Ele me via e me trazia. Então você tinha. Aqui não, aqui nós tínhamos que fazer. Para a parte de Geografia, eu lembro até hoje, o professor trouxe o texto, eu montava os esquemas, ele passava naquele papel manilha e tirava slides, ele mesmo tirava os slides para projetar em sala de aula. Não havia os recursos que existem hoje. Era perdigoto, giz e apagador. Não tinha outra saída. Então era uma situação meio triste. A nossa grande conquista foi a projeçãozinha dos filmes. Isso aí foi já em épocas futuras. Então era dificultoso mesmo (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

No entanto, para a professora Joana Neves, a situação dos recursos didáticos do CPA era mais confortável do que a relatada por Arnaldo Begossi, antes da “revolução” das máquinas fotocopiadoras:

Projetor de slides a gente tinha. Projetor chamado diapositivo, epidiascópio. (...) Tinha um desses aparelhos que projetava coisas opacas. E tinha o retroprojetor, que projetava com transparências, tinha umas canetinhas hidrográficas que você punha e podia desenhando na hora, e era projetado lá atrás de você, que eram recursos que eu aprendi usar no Vocacional, que empregava tudo o que houvesse de tecnologia, o que hoje se chama novas linguagens nas atividades de ensino. O Centro comprou esses aparelhos e a gente usava bastante (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Lançar mão dos próprios textos como recurso didático foi uma estratégia bastante utilizada pelos professores, sobretudo até a década de 1980, para contornar os poucos recursos didáticos e a carência de livros na biblioteca. Os textos utilizados em aulas, distribuídos aos alunos, eram escritos pelo próprio professor e poderiam ser ensaios originais ou resumos de obras.<sup>323</sup> Os textos reproduzidos eram “doados” aos alunos, uma vez que a cobrança de taxas

---

322 No SEV, alguns materiais não disponibilizados pelo Estado eram ainda emprestados por pais de alunos (NEVES, 2010, p. 139, [nota 120]).

pela administração dos Centros Pedagógicos previa as despesas com a reprodução de “apostilas”.

A confecção de fichamentos era também um suporte utilizado por muitos professores para o controle do conteúdo em aulas expositivas e para a orientação de seminários. As aulas podiam ser ministradas nas formas de exposição, de seminários, de dinâmica de grupos. Alguns professores podiam incluir métodos menos tradicionais, como o teatro, a depender da afinidade do professor com o método. A professora Regina Targa oferece mais informações sobre o cotidiano das atividades de ensino no CPD:

E os textos, a gente datilografava e mimeografava para distribuir para os alunos. (...) As coisas que a gente tem lembrança, é uma realidade diferente. Nós não tínhamos uma biblioteca organizada. A pesquisa não era valorizada. No começo a gente era professor mais de sala de aula. Depois que fomos lutando por estudo, mas nesse primeiro momento é uma coisa assim, de desbravamento mesmo. Com o passar do tempo que a gente vai conseguindo muitas coisas, a luta pela pesquisa, a luta por eventos em que a gente trazia professores de fora, da USP, da Unesp. Para você ter noção, várias vezes nós fizemos eventos que veio o professor Barreiro da Unesp, a professora Zilda Grícoli ficava hospedada na casa da gente. Para a gente conseguir fazer isso, a dificuldade de lidar com Campo Grande, a verba vinha pouco para cá, a gente tinha que se virar. A gente tinha um certo contato com esses professores, um contato estreito, e a gente trazia (Entrevista Regina Targa Moreira, 2013).

Os professores de História da UEMT/UFMS enxergavam nas atividades de extensão, nos encontros acadêmicos, o oferecimento de oportunidades para prolongar as atividades de ensino e para estimular o desenvolvimento de pesquisas. Era uma oportunidade de demonstrar os trabalhos e tecer laços profissionais, possibilitando uma sociabilidade mediada, em grande parte, pela identidade profissional.

Conforme apontado anteriormente, nos primeiros anos da UEMT, as bibliotecas dos Centros Pedagógicos dispunham de uma quantidade de livros que não chegava a suprir a necessidade dos professores. Mas a aquisição de mais livros, ao longo dos anos, tampouco caracterizou mudança significativa na qualidade do aprendizado dos alunos.

Ressalte-se que, além dos espaços próprios para a transmissão e aquisição de conhecimento, como, por exemplo, a biblioteca e as salas de aula, havia outros, menos ortodoxos, conforme o relato do professor Arnaldo Begossi:

---

323 Em 1986, havia no CEUA o “serviço de mimeografia”, responsável pela reprodução de textos a serem encaminhados aos alunos (QUEIROZ, 1986, p. 38).

Nós tivemos ótimos alunos, que eram alunos que liam a bibliografia que eles tinham acesso. Então, não adianta o pessoal criticar, por exemplo, a gente falar do Rocha Pombo. Se eles chegassem para dar aula tendo lido Rocha Pombo, já estava ótimo. Se ele lesse Joaquim Silva, não era o que a gente gostaria porque foi outro tipo de história, nessa história de linha de tempo, coisa parecida; já era uma coisa, você tinha o que trabalhar. Então nós tivemos alunos desse tipo. E o que é interessante, as primeiras turmas foram muito esforçadas, a gente dava muito trabalho. Você dava de fato provas de reflexão. (...) Você levava de fato o aluno não só à indagação, e outra, ele não ter medo de ter dúvida. Ele podia participar a qualquer hora da aula. (...) E te confesso, minhas melhores aulas foram dadas no terceiro degrau da escada do CEUA. Eu ia lá cachimbar, na época eu podia fumar. Eu sentava ali e juntava dois, três, quatro, cinco alunos e nossa! E aí ia, entende? Quer dizer, as minhas melhores permutas de formação e conhecimento foram ali na escada.<sup>324</sup> Agora o pessoal que vem de fora não enxerga que tem isso. Não por culpa deles, é pela formação que eles tiveram (Entrevista Arnaldo Begossi, 2013).

O professor Arnaldo Begossi ressalta a importância da sociabilidade, da interação com os alunos para oportunizar um ambiente propício à circulação das ideias, uma vez que isso seria um estímulo ao estudo. Ressalta ainda que era um professor da primeira geração docente do CPA, e que os novos professores nem sempre viam com bons olhos o que ele costumava fazer para atrair a atenção dos alunos.

Talvez um dos maiores problemas dos cursos fosse o modo como os alunos encaravam a escolha pela História. Segundo os professores, muitos alunos diziam que escolheram o Curso por falta de outras opções. Nessa perspectiva, o Curso representava suportar dois tipos de fracassos: o do aluno, que não conseguiu ser aprovado em outro curso desejado; o do Estado, que não oferecia outras oportunidades de cursos no ensino superior.

No caso particular do campo histórico, os caminhos da profissionalização foram permeados pelas representações sociais que se traduziam em valor simbólico para uma atividade laboral, associada a certo valor pragmático. Durante entrevista, o professor Wilson Biasotto recordou-se de algumas impressões que seus alunos tinham acerca da dificuldade de se sentirem participantes da área:

Aqui em Dourados, eu costumava na primeira aula conhecer, perguntar o nome das pessoas: – eu sou isso... estou aqui desde...; estou aprendendo a conhecer Dourados, e vocês, quem são? Por que você está fazendo história? – Olha, para ser verdadeiro professor, eu estou fazendo História porque não

---

324 Grifos meu.

tinha outra coisa para fazer; não tinha opção. Eu perguntava para os meus alunos por que estavam fazendo História. (...) Então, essa falta de opção levava a muita desistência. Outra coisa, eu perguntava: – você quer ser professor? – Não! Eu estou fazendo História mas eu não... Deus me livre! (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Nas primeiras turmas, tanto dos cursos de História como de Estudos Sociais, havia um perfil discente quase homogêneo, constituído de professores leigos. Após as duas ou três primeiras turmas, esse perfil se alterou. A seguir, uma interpretação desse fenômeno, na visão do professor Wilson Biasotto:

Pode ser até dura mas é a realidade. Aí então tem essa coisa: as pessoas fazem o 2º grau, não podem sair de Dourados, não tem outra opção, e aí fazem História. Nessa segunda fase [anos oitenta], nós já mesclamos gente totalmente desinteressada pela história, e modéstia as favas à parte, aí nós começamos a receber alunos dos nossos alunos, que viam na História já algo diferente daquele decorar de datas, de nomes, de eventos assim, de fatos. Aí eles começam a dizer: – olha, eu fui aluno, eu fui aluna de um aluno seu professor; estou aqui porque eu gostei muito da História. Então já mescla um pouco de gente interessada, e de gente sem opção. E, uma terceira fase que passa a receber alunos com opção; estão lá para fazer História (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

De acordo com Wilson Biasotto, a segunda fase do curso de História (década de 1980) é constituída por expressa presença de jovens com diferentes interesses pelo conhecimento histórico. A terceira (década de 1990) é marcada por alunos mais interessados pelo conhecimento e pela pesquisa histórica. Com a profissionalização dos historiadores em nível de pós-graduação, outras preocupações começam a adentrar na cena da UFMS. Para Biasotto, os problemas que existiam no curso de História do CPD/CEUD não barraram o avanço da qualidade do ensino:

Esse aluno da graduação, esse que vai lá para o ensino fundamental, esse que vai lá para o ensino médio, não é esse que vai para a universidade. Esse vai lá fazer com que a gente reclame depois, que o nível do ensino médio é ruim e então os alunos chegam despreparados na universidade. Se é ruim hoje, muito pior antigamente. As pessoas não tinham noção do que era História (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Embora tenha admitido a existência de problemas que permeavam o ensino da História, Wilson Biasotto foi seguro quanto ao empenho e à qualidade ascendente na formação do professor. O entrevistado sustentou que a sociedade não dava o devido valor à

docência e que o conhecimento histórico não atraía muitas pessoas. Por outro lado, muitos de seus alunos construíram outras significações sobre a atividade de professor:

Nós éramos muito pontuais, nós levávamos muito a sério essa questão de chegar na hora certa. Raríssimos casos de professores que destoavam. Nós éramos muito exigentes, talvez pela nossa própria juventude. Nós exigíamos muito dos nossos alunos. Então, a evasão não se dava por causa disso. Se dava porque, primeiro, as pessoas chegavam lá, e a história para eles não tinha um sentido maior. Eles faziam como falta de outras opções. E à medida que iam conhecendo o que é a História, como se trabalha a História, se desestimulavam. (...) Agora, cansei de ver aluno dizer: – eu não quero ser professor de jeito nenhum na minha vida, eu não quero ser professor. E hoje, está se aposentando, e muito feliz por ter sido professor. Se saíram muitos, se evadiram muitos, se houve uma evasão muito grande, por outro lado, formamos muitos professores. A nossa tarefa principal nos anos [19]70, não era essa visão academicista (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Passado o clima de entusiasmo inicial da instalação dos cursos na UEMT/UFMS, o ambiente acadêmico apresentava modificações. No CPL, em 1978, O *Relatório da Chefia Departamental de Estudos Sociais*, redigido pela professora de Geografia Maria Bernadeth Cattanio, sinaliza que “professores de uma mesma classe aprovam todos os alunos, enquanto outros reprovam em alto e claro percentual”.<sup>325</sup> Alguns anos antes desse comentário, relatos de descontentamento com relação às atividades de ensino no Centro Pedagógico de Três Lagoas também foram feitos pelo professor Oliri Antonio de Oliveira, responsável pelas disciplinas de História Contemporânea, História Medieval e História Antiga. O professor, que também era chefe do Departamento de História, ao avaliar o rendimento do seu trabalho, observa o seguinte: “o nível dos alunos não é satisfatório, precisando o professor 'mergulhar' um pouco até o nível dos alunos, para ao depois, com parcimônia, carinho e dedicação, trazê-los à tona da realidade universitária”<sup>326</sup>. Mesmo com essas ponderações, Oliri avaliou o desempenho de seus alunos como “Bom”. Nesses casos, não é possível verificar o “nível” de exigência do professor e a relação entre mestres e alunos. Contudo, avaliar o aluno certamente é também avaliar o trabalho do professor e uma avaliação favorável sobre o rendimento do aluno é um modo de o professor demonstrar satisfação com seu trabalho e, talvez, um mecanismo de autodefesa profissional. Contudo, é arriscado julgar o trabalho do professor apenas pela aprendizagem aferida junto aos alunos.

325 Arquivo do Campus Universitário de Três Lagoas. UFMS. Três Lagoas, 18 de dezembro de 1978.

326 *Relatório do curso de História. História contemporânea para o segundo ano. História Antiga. História Medieval*. [Documento datilografado, assinado pelo professor Oliri Antonio de Oliveira]. Depósito [Arquivo] do CPTL. Três Lagoas.

No CPL, o nível de rendimento dos alunos em geral era avaliado como sendo “Bom”, mesmo com o grande percentual de desistência dos alunos do curso de História até o ano de 1977, data de início do funcionamento do curso de Estudos Sociais. Em um relato da professora Miyuki Okuda, manuscrito provavelmente em meados da década de 1970, pôde-se verificar sua percepção quanto aos alunos: “alunos de nível muito baixo, classe muito heterogênea, o que prejudicou o desenvolvimento do programa. (...) Aproveitamento regular, apenas alguns alunos conseguiram fechar, quase todos fizeram as provas finais e houve uma reprovação.”<sup>327</sup>

As avaliações céticas ou pessimistas com relação aos alunos foram encontradas de modo fragmentado na documentação. Nas entrevistas, essas avaliações foram mais policiadas. No Centro Pedagógico de Corumbá, uma Ata do curso de História apresenta uma percepção do corpo docente sobre o público-alvo: “outro problema discutido foi o do nível de nossos alunos, considerado de maneira geral fraco pelos senhores professores, quando então a professora Haydée sugeriu iniciá-los na pesquisa e em técnicas de pesquisa, o que já vem sendo feito por alguns professores”.<sup>328</sup> Logo mais,

o professor Ubirajara colocou o problema da falta de consciência de nossos alunos quanto à profissão e que frequentam o Centro Pedagógico por falta de meios e inexistência de outros cursos. Diante deste problema foi apresentada a seguinte questão, pela professora Haydée: uma vez que estão nesta faculdade, em que se pode contribuir para ajudá-los no sentido de ter uma visão mais clara e capacidade de análise crítica? O professor Valmir sugere a utilização de textos que os levam à reflexão.<sup>329</sup>

As preocupações dos professores com os graduandos os levaram a questionar não só o estágio intelectual em que os alunos se encontravam, derivado da escola de 1º e 2º graus, mas também o retorno desses alunos à escola, ou seja, ao campo de trabalho que aguardava o estudante de História. As professoras Vera Brenner Eilert e Haydée de Castro Pimentel efetivaram levantamento “quanto à situação do Ensino da História e Geografia na Rede Escolar de Corumbá” e constataram o seguinte cenário:

ensino da História: total vinte e três professores, dos quais doze são alunos do curso de História, sete são licenciados em História e quatro de outros

---

327 Depósito [arquivo] do CPTL/UFMS.

328 Ata nº 19 do curso de História do CPC. Corumbá de 25 de abril de 1973. Depósito [Arquivo] do CPAN/UFMS.

329 Ata nº 19 do curso de História do CPC. Corumbá de 25 de abril de 1973. Depósito [Arquivo] do CPAN/UFMS.



cursos. Ensino da Geografia: total: vinte professores, dos quais dois são licenciados em Geografia e dezoito de outros cursos. Após discussão da gravidade da situação e possibilidades de resolução do problema, optou-se pela convocação destes professores e discutir com eles a possibilidade de um preparo destes.<sup>330</sup>

A documentação não se refere ao local de formação dos licenciados em História e em Geografia, mas a maioria dos licenciados em História deveriam ter se formado em Corumbá; além disso, os egressos de História poderiam assumir aulas de Geografia na falta de professores da área. Uma vez diagnosticado o quadro do problema, o documento aponta iniciativas para intervenção nessa “realidade”. O perfil dos professores das escolas de Corumbá era visto como um “problema” a ser resolvido.

Conforme discutido no primeiro capítulo, foi durante a década de 1970 que os professores universitários de História começaram a demonstrar maiores preocupações com relação ao mercado de trabalho dos seus formandos. Nos encontros nacionais da ANPUH, as discussões começaram por rejeitar as políticas que implantaram a área de Estudos Sociais. Essa postura logou parâmetros para a construção da área do ensino de História na década seguinte (BENFICA, 2013).

As tentativas de articulação da Universidade com os ensinos de 1º e 2º graus, encontradas em Corumbá, foram visualizadas de modo semelhante pelo grupo que fez o *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*. Segundo o documento/relatório:

O primeiro aspecto a destacar é que, a rigor, *inexiste* uma relação sistemática e coerente entre o ensino de 1º e 2º graus e os cursos universitário de História, a não ser a relação óbvia estabelecida pelo fato de que os cursos superiores formam professores para os demais níveis.

A única proposta de relacionamento que se verifica na prática é a que supõe a universidade como responsável pela “reciclagem” dos profissionais que atuam na escola de 1º e 2º graus, devendo fornecer-lhes atualização, especialização, complementação, ou quaisquer outras formas de correção ou suplementação do curso de graduação, em função das necessidades específicas do ensino.

Em geral, o que se verifica é que o retorno dos profissionais à universidade obedece mais à expectativa de correção dos cursos de graduação do que à busca de atualização, especialização ou renovação dos conhecimentos. O ingresso no mercado de trabalho revela falhas e deficiências do curso e a volta à universidade tem como objetivo fundamental suprimi-las (BRASIL, 1986, p. 28)

---

330 Ata nº 27 do curso de História do CPC. Corumbá, 26 de abril de 1974. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

As preocupações acerca do papel social da educação estimularam a realização, no Centro Universitário de Aquidauana, do *Seminário sobre realidade e ensino de Geografia e História em Mato Grosso do Sul*, com a colaboração dos demais Centros Universitários da UFMS e de outras agências do Estado. O evento ocorreu em setembro de 1983, ano da criação oficial do curso de História do CEUA, e teve apenas uma edição.

O *Seminário* contou com a participação de professores como, por exemplo, José Carlos Barreiro, do curso de História da Unesp de Assis, e José Roberto Tarifa, do curso de Geografia da USP. Como conclusão, os participantes aprovaram diversas propostas de intervenção na “realidade”. O documento é mais um indício da disposição dos agentes do campo histórico para tentar transformar a realidade do ensino, a partir de uma dimensão política, com o objetivo de “analisar criticamente a realidade e o ensino de Geografia e História nos níveis de 1º, 2º e 3º graus”,<sup>331</sup> de acordo com a ideia de consciência política<sup>332</sup>. Nos anais do *Seminário*, as críticas foram disparadas em todas as direções: para os três níveis de ensino; para a historiografia presente nos livros didáticos, identificadas como “conservadoras” e “positivistas”. As críticas sobram inclusive para os colegas da própria Universidade, embora, entre os professores do curso de História, não se verifique grande discrepância, conforme lembrado pela professora Lúcia Corrêa, em entrevista. A professora Lúcia, que proferiu palestra no *Seminário*, indicou dissensos internos sobre o valor simbólico da pesquisa: “E no meu pronunciamento foi a primeira frase: – professor que não faz pesquisa é picareta! Eu falei isso!” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Vale lembrar que os discursos radicais tornavam-se mais comuns à medida que a ditadura se desgastava nacionalmente e que os agentes do campo histórico sentiam-se no direito de requerer a inversão dos investimentos acadêmicos já realizados, a partir dos quais planejava-se outra atuação, tal como se expressou o professor Valmir Corrêa: “Na verdade, a história era uma arma contra a ditadura” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Um dos problemas para o qual o relatório do *Seminário* chama atenção é apontado em um quadro, o qual não faz referência sobre a origem das informações: a quantidade de professores habilitados e a quantidade de não habilitados no Estado que lecionavam as disciplinas de Geografia e de História. Segundo os dados, cerca de um terço do total dos

---

331 *Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História*, 1983, p. 17.

332 A documentação pesquisada registra várias ramificações do conceito de consciência. Um deles é a “consciência geográfica”. In: *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985, p. 35.

professores dessas disciplinas não estava devidamente habilitado para o primeiro ou para o segundo grau.<sup>333</sup> Se os dados estiverem corretos, isso significa que a maioria dos egressos dos cursos de Geografia, História, e, sobretudo, de Estudos Sociais não adentravam as escolas do Estado, ou não foram computados, uma vez que a UEMT/UFMS oferecia, há mais de dez anos, cursos de formação de professores para as áreas de Geografia e de História, em todas as modalidades autorizadas pela legislação da época.

Por vezes, as práticas empregatícias do mercado de trabalho no sistema de ensino não eram totalmente regidas pela legislação. Em Dourados, registraram-se egressos do curso de Estudos Sociais deparando-se com dificuldades para serem contratados pelas escolas. Embora houvesse grande demanda por professores devidamente formados nos termos da lei, o Diretor do CPD comunicou, em 1973, a seguinte situação ao Reitor da UEMT:

chegou ao nosso conhecimento que os nossos alunos, ora formandos estão sendo preteridos por pessoas que não possuem qualificação específica para o magistério. Isso contraria frontalmente a política educacional do governo federal e estadual: a qualificação do pessoal docente. (...) segundo soubemos, são os Diretores dos Colégios que estão escolhendo, a bel prazer, os seus professores.<sup>334</sup>

Situação semelhante pode ter ocorrido em Corumbá. A professora Eunice Ajala Rocha aponta, durante reunião do Departamento em 1976, por meio das atividades “da cadeira de Prática de Ensino”, que “muitos dos Professores que atuam na rede de ensino e lecionam História são graduados em outras áreas”<sup>335</sup>.

No dia a dia, a expectativa de parte da sociedade sobre o conhecimento histórico podia não ser correspondida pelos profissionais que se deslocaram para a UEMT. Valmir Corrêa destaca nas entrevistas que era por vezes abordado por moradores solicitando informações de datas de acontecimentos célebres da história nacional, muitas das quais ele desconhecia. Segundo Valmir, essa seria uma das maneiras da população “testar” a capacidade do professor.

Se a população, de modo em geral, reconhecia o “bom professor de História” por sua capacidade de se lembrar de datas e fatos, a formação do professor de História caminhava por

---

333 *Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História*, 1983, p. 17. Para mais informações, consultar a dissertação *Perfil do professor de História* (BENFICA, 2011, p. 68-71).

334 Ofício nº 08/73, do Diretor do CPD ao Reitor da UEMT. Dourados, 08 de fevereiro de 1973. Arquivo Institucional da UFGD.

335 Ata nº 38 do curso de História do CPC. Corumbá de 6 de dezembro de 1976. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

outra direção. Valmir Corrêa ressalta a formação marxista que havia recebido durante sua graduação e rememora alguns autores que utilizava em sala de aula, em uma didática embasada em leituras e discussões de textos:

Mas eu tinha uma formação de esquerda, vamos dizer, marxista, e eu procurei dentro do currículo da época, que só em [19]74 que começou a mexer no currículo. (...) E eu comecei a mudar a forma de dar aula, o que os alunos gostavam. Então começaram a se interessar porque eu não dava mais aquela história factual, que era a continuidade do que eles tinham na época, chamava científico, clássico, [ou 2º grau]. Então, como era a minha ideia: era leituras, eu dava muita leitura e discussão em cima de leitura, e comecei usar, quando eu peguei História do Brasil, que era o que eu gostava mais, as bases de estudo meu de História do Brasil era Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré e Caio Prado, que eram as leituras. Evidente que não passavam pelo factual. Leitura, (...) eu lia com os alunos o capítulo, junto com os alunos eu ia lendo e discutindo, mostrando as possibilidades de entendimento de história. (...) No começo [do curso], nos primeiros anos não tinha jovens no curso. Era tudo adulto, só adulto. Eram advogados, dentistas, médicos, ou pessoas que tinham feito o segundo grau, naquela época não era segundo grau, não sei como é que era o nome, mas pessoas de idade, tudo na faixa de 30, 40, 50 anos, não tinha jovens, não havia juventude. Eram só pessoas que tinham outra atividade e vamos dizer, quase que de forma lúdica iam fazer curso de História. Então, o que aconteceu. Esse pessoal, eles vieram formatados dentro de cursos factuais. Então era fácil para eles, pegava, decorava e fazia aquilo. Quando eu comecei, e eu não ia por esse caminho mais. Fazia as pessoas refletirem, muitos foram desistindo, esse pessoal mais adulto: – ah, eu não vou lá não, ele só fica falando, não dá aula. Porque a aula para eles era: no dia tal aconteceu isso *pá pá tá*. Mas quando a gente começou a discutir as estruturas capitalistas, a infraestrutura, as relações de produção, muitos não conseguiam chegar nesse ponto (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O professor Valmir Corrêa apresenta uma concepção de História que se distancia do enciclopédico em direção a uma linha de interpretação teórica da história, um subsídio propedêutico às pesquisas empíricas. A atuação de Valmir, em favor da renovação do ensino da história nos primeiros anos da Universidade, causou uma situação inesperada: a desistência de alunos. O professor Valmir Corrêa não menciona se havia professores leigos entre os desistentes. No documento de *Solicitação de reconhecimento dos cursos do CPC*, de 1973, consta o perfil da clientela do curso de História, registrado pelas autoridades da Instituição: “a totalidade dos alunos matriculados no Curso de História do C.P.C. são professores em

exercício na rede escolar local e estadual, sem possuírem qualificação legal”.<sup>336</sup> Com essa fonte, pode-se inferir que, após as primeiras turmas, o perfil discente havia mudado para uma clientela que objetivava mais o mercado de trabalho educacional.

Ao se reunir os relatos de reclamações sobre os alunos nas atas do curso de História do CPC com as informações constantes no trecho do documento transcrito anteriormente, percebem-se alguns mal-estares dos professores com relação aos esforços dos alunos já atuantes no campo educacional. Ou seja, uma possível parceria entre os professores universitários e os escolares não se dava de maneira fluida. É possível que houvesse uma tensão entre os licenciandos em História (alunos/futuros professores) e os professores universitários (autoridades do campo), uma vez que existia certa divergência de expectativa entre esses dois seguimentos. Essa hipótese parece se estender para outras localidades, pois, em meados da década de 1980, Paulo Queiroz identifica que metade dos alunos de História que adentraram o curso sem o vestibular, por serem portadores de diplomas, desistiam do curso, cuja maioria era formada em Estudos Sociais pelo CPA/CEUA (QUEIROZ, 1986).

A tensão verificada em relação à divergência de expectativa entre professores universitários e futuros professores das escolas talvez fosse mais sensível aos professores das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A professora Joana Neves, responsável pela Prática de Ensino da área de História no CPA, argumenta sobre essa etapa da formação profissional:

Uma vez eu já defini que a prática de ensino seria a consciência crítica do curso. É o momento em que o estudante, o aluno do curso vai demonstrar que ele recebeu das disciplinas pedagógicas a base necessária para transformar os conteúdos específicos que ele recebeu em aula para o aluno. A prática de ensino exige esse encontro. Tanto que a prática de ensino não pode ser feita no começo do curso. (...) Tem sido, já era nesse tempo e tem sido e é até hoje o grande drama dos professores do ensino, de prática de ensino: quando eles descobrem que os alunos não têm domínio do suporte pedagógico e não tem domínio de conteúdo. Na hora que ele cobra quando o aluno junta essas coisas para elaborar uma proposta de curso, elaborar uma aula, elaborar um trabalho que ele faria em sala de aula, ele descobre a deficiência toda do curso, tanto na formação pedagógica como na formação específica. E apesar desse drama recorrente vivido na prática de ensino, nenhuma instituição de ensino superior que eu conheça adotou até agora a prática de botar o pessoal responsável pela formação pedagógica e o pessoal responsável pela formação do conteúdo específico, dialogando. Dizer: –

---

<sup>336</sup> *Solicitação de reconhecimento dos cursos do CPC: condições do meio e necessidade dos cursos*. 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

olha, o que exatamente nós estamos formando; como é que nós concebemos o profissional que nós estamos formando? E aí, por conta desses problemas, recorrentemente vem à tona uma discussão toda carregada de falsas dicotomias, de falsos problemas, que é aquela tal história: formar o licenciado, formar o bacharelado. O bacharel ou o licenciado. (...) No meu entender essa dicotomia é toda artificial. E eu tenho insistido numa fórmula: o que o curso deve providenciar é a formação de um historiador. Este historiador, reunindo o domínio da metodologia, da teoria, de todo o embasamento necessário para a produção do conhecimento histórico, e uma visão geral dos conteúdos fundamentais já elaborados pela historiografia, ele deverá ser dotado de um aporte pedagógico que lhe possibilitará atuar em sala de aula (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

As reflexões da professora Joana Neves apresentam uma memória treinada. Em meados da década de 1980, ela havia participado do grupo de trabalho que escreveu o *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*, publicado em 1986. O grupo de consultores refletia a vontade de modificar o método e a articulação das disciplinas voltadas à licenciatura nos cursos de História, cujas expectativas demonstravam dificuldades para operacionalização:

- 1º - Contra a definição das disciplinas pedagógicas sem articulação prévia com os Departamentos diretamente interessados;
- 2º - Contra a valorização dos instrumentos ou técnicas didáticas em detrimento dos conteúdos;
- 3º - Contra qualquer dicotomia do tipo “conteúdo X profissionalização”;
- 4º - Não é suficiente que a “prática de ensino” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa área (BRASIL, 1986, p. 14).

Os discursos sobre o papel da universidade tentavam incumbi-la de realizar papéis desempenhados pelas agências de avaliação e controle de qualidade. Desse modo, a situação do “nível dos alunos” era constantemente discutida, e esses problemas tinham também características dinâmicas.

No início de 1981, a clientela proveniente do ensino supletivo era outra “dor de cabeça” aos professores do CEUC que, mais uma vez, sentiam-se impelidos a elaborar estratégias de intervenção. As preocupações centravam-se nos alunos do primeiro e terceiro semestres dos cursos de História e de Estudos Sociais:

um grande número de alunos vieram do ensino supletivo de 1º e 2º graus e não possuem nenhuma base de conhecimentos gerais, apresentando geralmente um desconhecimento da própria língua, uma carência de

vocabulário e grande dificuldade de redação. Após longa discussão entre os professores presentes, prof. Valmir B. Corrêa, resumiu as medidas sugeridas em consenso para efetuar-se uma tentativa de melhorar o nível dos alunos, a saber: 1º passo – prosseguir no levantamento de dados com a finalidade de se buscar as causas e razões do baixo nível de aproveitamento de alunos, sobretudo dos calouros. 2º passo – um trabalho conjunto de todos os professores dos respectivos cursos, induzindo seus alunos a lerem frequentemente jornais e periódicos de bom nível de informações e análises, efetuando constantes exercícios de leitura e interpretação de textos, além dos exercícios normalmente exigidos no trabalho de cada disciplina.<sup>337</sup>

As dificuldades dos alunos, percebidas pelos professores universitários, em certa medida, não deixam de carregar, por um lado, as exigências crescentes da profissionalização do campo histórico. Por outro, as reclamações cíclicas em torno do “nível dos alunos” poderiam induzir o aparecimento de certas frustrações, pois o trabalho realizado para elevar o nível do ensino nas turmas anteriores provocavam resultados parciais nas novas levas de alunos que entravam na universidade.

O amadurecimento dos cursos de licenciatura da Universidade sul-mato-grossense levou os docentes ao *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, realizado em Três Lagoas, no ano de 1984. A área de História sintetizou problemas comuns aos quatro cursos de História da UFMS, já com a estrutura curricular unificada:

- a) Ensino excessivamente decorativo.
- b) Inexistência do hábito de leitura sistemática.
- c) Desconhecimento de técnicas de fichamento e de utilização do acervo bibliográfico existente nas bibliotecas.
- d) Limitações quanto à expressão oral e escrita do pensamento próprio e de outros autores.<sup>338</sup>

No Relatório Geral desse encontro, ficou registrado um certo mal-estar com relação às disciplinas pedagógicas oferecidas em cursos que não o de Pedagogia. Na seção dos Resultados obtidos do curso de Pedagogia, consta um “adendo” provocado por uma possível polêmica levantada por uma professora de Geografia do CEUL:

Cumprimentamos o grupo de geografia, através de sua relatora a profa. Maria Bernadeth pela honestidade de expor publicamente o que se costuma comentar apenas nos cantos e corredores. Entendemos que é chegado o

337 Ata nº 65 do curso de História do CPC. Corumbá, 12 de maio de 1981. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

338 *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985, p. 21-22.

momento de se redimensionar adequadamente as disciplinas pedagógicas no contexto dos cursos que não os de pedagogia.<sup>339</sup>

Em 1990, as dificuldades dos estudantes voltaram a ficar em evidência no CEUC. Acrescentou-se a situação de alunos que necessitavam “trancar o curso” devido a compromissos com o trabalho – militares, bancários e empregados de lojas.<sup>340</sup> Vale retomar a identificação sobre a evasão dos alunos do curso de História, no ano de 1974, que parece se repetir ao longo da existência dos cursos de História da UEMT/UFMS: “motivação, tempo e recursos financeiros”<sup>341</sup>.

Quanto ao CEUA, Paulo Queiroz constata uma diversidade de fatores que levaram à desistência dos alunos do curso de História, mas identifica, na dificuldade de frequentar as aulas por motivo de trabalho, o fator de maior destaque para a evasão. Por consequência, os custos com os estudos foram pouco mencionados pela população estudada, uma vez que os alunos responsáveis pelo próprio sustento eram trabalhadores. Já os fatores emocionais, de estímulo didático-pedagógico e de socialização entre alunos e professores foram considerados relevantes para se entender a desistência dos alunos (QUEIROZ, 1986).

As discussões sobre o conhecimento da história que os alunos de graduação traziam quando adentravam a universidade são embaraçosas. Muitas vezes, criava-se a expectativa de que os agentes do campo deveriam se disponibilizar para proporem as devidas soluções. Essa visão era compartilhada entre a equipe de consultores do *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*:

a relação entre o curso superior e os demais níveis iniciais se traduz nas críticas que se faz ao nível intelectual dos alunos egressos do segundo grau. Essas críticas, que deveriam servir de diagnóstico para o próprio curso superior, representam um verdadeiro *juízo* que o terceiro grau faz do primeiro e do segundo e apenas muito raramente elas resultam em consciência de responsabilidade que os cursos de graduação têm em relação às deficiências do ensino como um todo (BRASIL, 1986, p. 29).

A generalização referida encontra limitações quando se realiza uma análise mais detalhada dos cursos de História da UEMT/UFMS. Mesmo que os problemas do ensino tivessem uma característica dinâmica, cuja origem não se encontrava vinculada à esfera de

---

339 Idem, p. 109.

340 *Análise da situação atual do curso de História – CEUC*. Junho de 1990. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

341 Ata nº 30 do Curso de História do CPC. Corumbá, 24 de junho de 1974. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.



intervenção possível da Universidade, os professores mostravam-se sensíveis às necessidades do público-alvo e do mercado de trabalho educacional. Em início de carreira, a maioria dos professores demonstrava-se entusiasmada para enfrentar os problemas do ensino, como segue um exemplo fornecido pela professora Lúcia Corrêa:

A gente tem que confessar uma coisa que a gente fez e eu fiz por dois, três anos seguidos, depois eu comecei a abandonar isso. Porque eu mesma, dando aula que eu me aperfeiçoei. Fui aprendendo dando aula. A gente preparava aula pra valer. Sobretudo depois do mestrado, por causa da repressão, eu dava textos marxistas sem citar os autores. (...) Eu dava poesia do Brecht, mas esse eu citava o nome. Fazia eles pensarem sobre a universalidade do conhecimento, e depois introduzia a história com textos assim, às vezes um pedacinho do *dezoito de brumário* (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

A necessária renovação do ensino poderia, por sua vez, desagradar certos alunos, tal como vivenciada por Valmir Corrêa em início de carreira. Após o “choque de realidade”, os alunos que permaneceram no curso de História do CPC passaram a solicitar leituras aos demais professores, criando uma nova demanda por parte dos discentes.

A criação do curso de complementação em História no CPA foi também uma estratégia de enfrentamento das dificuldades institucionais do ensino: a insuficiência do curso de Estudos Sociais para a formação do professor História. Para isso, a própria Lei 5.692 permitia a criação de cursos de licenciatura plena para habilitarem os professores ao ensino de 2º grau. Desse modo, havia para o campo histórico a possibilidade de se expandir como continuidade dos cursos de Estudos Sociais. Isso possibilitou iniciativas espontâneas para a promoção da pesquisa histórica em Aquidauana, por meio das disciplinas de História do Brasil no curso de complementação em História:

O programa de História do Brasil em Estudos Sociais devia dar conta de tudo: Colônia, Império e República. Em Estudos Sociais, havia necessidade de ter uma visão geral do Brasil. Então, as duas disciplinas de História do Brasil de Estudos Sociais, em uma eu dei Colônia e Império, e na outra dei República. (...) De uma certa forma, um rompimento com a imposição da cronologia. Não é porque é mais tempo de história que necessariamente requeira mais de estudo. (...) E eu avaliava que a República, por incluir a atualidade, seria mais complexa para a formação do professor (...). Aí, quando criamos História do Brasil III e IV, para a complementação da plena, eu não ia repetir o que os alunos já tinham visto, nem mesmo aprofundar alguma coisa. Eu achei mais interessante tratar a história regional e local. No terceiro ano, em História do Brasil III, a disciplina chamava História do

Brasil, e deve ter sido outro problema para o reconhecimento do Curso, porque era História do Brasil, e o programa era um estudo da história do Mato Grosso. Não deixa de ser História do Brasil, mas eu não sei se algum conselheiro do Conselho Federal de Educação encareceu com isso. (...) Ele era dividido em duas partes o meu programa: uma parte era um histórico do Mato Grosso inserido na região Centro-Oeste; a outra parte era um estudo da repercussão, da particularidade, dos grandes acontecimentos da história do Brasil no Mato Grosso. Então, por exemplo, a independência, a escravidão não lembro se tratei. O bandeirismo, mas o recorte, o significado do bandeirismo em Mato Grosso, como foi, a descoberta do ouro em Cuiabá (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

É preciso pontuar que, quando os professores estavam bem articulados institucionalmente, havia a possibilidade de se empreender excursões para visitar locais com reconhecido patrimônio histórico e para coletar fontes da história de Mato Grosso. No CPA, essa inspiração vinha das experiências com o “estudo do meio” nos Ginásios Vocacionais:

Por conta dessa História do Brasil III é que eu organizei esse estudo do meio em Cuiabá. A gente chamava de excursão, mas era estudo do meio em Cuiabá. O conhecimento das instituições que organizava o Estado, o governo estadual, principalmente a Secretaria de Educação, e o acervo documental. (...) E havia também um historiador, o Rubens de Mendonça, (...) no Arquivo, no Instituto Histórico (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

No sul do Mato Grosso, as demandas provenientes do ensino universitário, e, em certa medida, a Lei 5.692, que dava atenção especial à “realidade do aluno”, contribuíram para o desenvolvimento da historiografia sul-mato-grossense nas décadas de 1970 e 1980. A necessidade aparentemente óbvia de se conhecer uma realidade para a produção e a reprodução do conhecimento histórico estimulou os professores à realização de pesquisa. Desse modo, o envolvimento de alunos com o curso de História, mesmo que fosse de uma pequena parcela do corpo discente, incentivava a dinamização dos professores e resultava numa melhor qualificação dos próprios agentes do campo histórico.

A disposição em enfrentar os problemas de conteúdo histórico para o ensino levavam os professores à aquisição de livros e a redigir pequenos textos, tentando minimizar o problema da exiguidade de obras disponíveis nas bibliotecas dos Centros Pedagógicos e da carência de recursos tecnológicos. A prática de produzir textos, realizada, por exemplo, por Valmir Corrêa, proporcionava-lhe esboços para artigos que se materializavam em pequenos ensaios, sendo paulatinamente publicados. Além disso, Valmir Corrêa aponta que sua metodologia de ensino se destacava da dos demais professores:

Enquanto a maior parte dos professores dava aula expositiva, a gente partiu para estudo em grupo, e com leituras, fichamentos. Começamos tentar mostrar com nossos limites, e de material também. A biblioteca era paupérrima. Tanto é um dos motivos da minha biblioteca, que eu comecei a comprar livro. Aí eu fui numas livrarias antigas, tudo o que eu via sobre o Mato Grosso eu fui comprando tudo (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Joana Neves também apresentou-se como uma professora que se utilizava de metodologia diferenciada. Sua didática comportava a aula expositiva e outros métodos:

[a aula expositiva] tinha o caráter de uma plataforma de estudos, ela era para apresentar uma proposta de estudo, e tinha caráter de síntese. Você imagina assim: nós vamos começar a estudar um determinado tema. Eu dava uma aula expositiva contextualizando esse tema, periodizando esse tema, enfim, estabelecer as referências. E aí, seguia-se a isso um conjunto de atividades, que era desde estudos bibliográficos com a respectiva discussão; estudos de textos, geralmente feito em trabalhos em grupos. Uma vez completados os estudos, numa outra aula expositiva, a concatenação disso, a síntese do que havia sido feito, relacionando o que tinha sido proposto, com o resultado que tinha sido obtido, quase como uma forma de avaliação, o que foi esclarecido, o que ficou por esclarecer, aspectos novos que não tinham sido pesquisados e que na pesquisa se revelou necessário. (...) Entremendo atividades especiais de dramatização, ou estudos especiais como, por exemplo, as mulheres através da música, os negros através da música (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Se alguns alunos eram apresentados como “problemas”, a existência deles era o maior motivo para a manutenção do campo histórico. Algumas vezes, a preocupação com o ensino estimulava a dinâmica do campo, como a introdução de disciplinas numa relação dialética com a pesquisa. Exemplo disso foi a introdução das disciplinas História Econômica do Brasil, quando da reforma curricular do curso de História em 1974, e História Regional, em 1978, ambas no CPC.

Os problemas com relação ao conteúdo de história no ensino de graduação estimulavam os professores à pesquisa para proporcionar maior qualidade às aulas, que, por sua vez, geravam uma rede de contatos que ampliava a visibilidade da Instituição e empoderava, de certo modo, o historiador em sua identidade profissional, com reflexões e ações em prol do seu campo de trabalho:

Então precisa fazer alguma coisa, não sei se pode usar esse termo: olhar do sertão para o litoral. Então, aí, bem mais tarde, quando eu escrevi, quando eu comecei a dar aula de História Regional, e não tinha livro, não tinha nada, o que que eu fiz: eu escrevi um pequeno texto, dava um pequeno texto, copiava um trecho de um livro antigo, ou de uma obra de referência, um documento, e depois perguntas e uma bibliografia geral, e levava o meu material em sala de aula. O pessoal começou a ficar muito curioso, muito interessado nessa história regional, nesse aspecto, porque não tinha. Os alunos começaram a ter o gosto, o que deu origem à *História e historiografia*<sup>342</sup>. Mas o primeiro foi feito mimeografado, que eu espalhava, eu mimeografava e dava para os alunos, e eles foram encartando, depois eu fiz uma capa e dei uma capa que era em *silk screen*. (...) Foi uma coisa que eles desconheciam, e também uma forma de estudar diferente. Porque eu dava, e outra coisa, (...) eu não falava de Mato Grosso, eu falava de Brasil. (...) E falta de material. Numa certa época, eu descobri que no Instituto Nacional do Livro, tinha sido publicado um livro do Virgílio Corrêa Filho, chamado *História de Mato Grosso*. Eu escrevi dizendo que estava dando aula e que precisava, e se ele podia mandar um livro. Um dia chega um caixote enorme de madeira. Puseram lá e me chamaram – oh, diz [que] é para você. Vieram quinhentos livros do Virgílio. Acho que eles não sabiam o que fazer com aquilo e falaram: – vamos mandar essa porcaria embora. Rapaz! E aí, o que nós vamos fazer com esses livros? Eu comecei a mandar para as bibliotecas de história e pedindo doação. Então, uma quantidade infundável de livros de história foi permuta que eu fiz dando esse livro. Depois, porque eu tive altos e baixo na Universidade. Teve momentos que eu estava numa boa e teve momentos que eu estava lá de baixo do cocô do cavalo do bandido [risos]. Aí numa dessas brigas, para me ofender, o que eles fizeram, ainda tinham uns duzentos livros, hoje é uma obra rara, puseram no corredor e mandaram os alunos pegar (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

As dificuldades em dispor de uma bibliografia satisfatória para as atividades de ensino, sobretudo para os professores das disciplinas de História do Brasil, estimulou

---

342 CORRÊA, Valmir B; CORRÊA, Lúcia Salsa. *História e historiografia de uma região*. Corumbá, 1985. Essa obra é composta por onze unidades e foi produzida com o intuito de “criar nos cursos de História da ex-Universidade Estadual de Mato Grosso a Disciplina História Regional” (p. 3). Antes de serem compilados em uma obra, inicialmente os textos de Valmir constituíam subsídios para as aulas de História do Brasil. Segundo os autores, “a repercussão da primeira publicação, apesar da pequena tiragem, extrapolou os limites do CPC-UEMT e transformou-se em subsídio para os professores da rede escolar de Corumbá, levando-nos a preparar uma segunda edição (1981)” (p. 3). A obra é formada por um *texto* escrito pelos autores, por *orientação bibliográfica* que serve como um guia para o aprofundamento de estudo, e por um *texto para discussão*, formado por trechos de obras de autores clássicos como, por exemplo, Afonso Taunay, ou por documentos de época. Com essa estratégia, o leitor entra em contato com um texto “científico” sintético e com textos escritos por eruditos ou por contemporâneos do momento tratado. Os autores procuravam estimular a crítica às fontes e demonstrar a existência de diferentes estilos historiográficos, incitando um método do ofício do historiador. Nesse trabalho, os autores não se propuseram a dar um roteiro de como explorar os textos, muito menos uma lista de questões para se aplicar aos alunos. Essa opção vinha ao encontro da proposta do grupo de *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*, que havia constatado o seguinte problema nos cursos de História: “os futuros profissionais do magistério não estão sendo instrumentados para criar suas próprias técnicas e utilizar os recursos de que dispõem” (BRASIL, 1986, p. 29-30).

pesquisas com temáticas que viriam a ser chamadas de história regional. Essa noção não se limitava a um recorte do espaço num dado período temporal – o termo região pode ser entendido como *regere fines* (traçar fronteira), como um tema e um enfoque metodológicos –, mas também a um deslocamento do olhar em direção ao “ângulo mato-grossense” (CORRÊA, 2000, p. 99). Prática semelhante foi realizada no CPA, nas aulas da professora Joana Neves.

Articulando essas questões na prática do historiador, na atividade didática docente, Valmir Corrêa tocava em elementos teóricos e em questões sobre a identidade regional, sobre o sentimento de pertencimento:

[Valmir] Então, o que eu brincava, e aí foi uma das coisas que me levou a isso, foi assim, eu brincava em sala de aula: – como é que está escrito aí no livro, os bandeirantes... – Ah, os bandeirantes foram para o Mato Grosso. Eu falei: – não! Eles não foram, eles vieram [risos]. A gente começou a ter esse tipo de preocupação (...) olhar do sertão para o litoral (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

No Centro Pedagógico de Aquidauana, o programa da disciplina História do Brasil III, do curso de complementação em História, do ano de 1974, foi planejado para enfatizar a história de Mato Grosso e a história do município. Conforme já dito, a pesquisa animava ainda mais os docentes quando era inserida como uma metodologia de ensino, capaz de produzir um conhecimento novo que lançasse luz à realidade local. Daí a empolgação dos agentes do campo acerca da história regional:

É já por demais sabido que a lei nº 5.692/71 de agosto de 1971 (...) enfatiza em todas as atividades de ensino e em todas as disciplinas, a preocupação, que aliás não é recente, de se possibilitar ao educando um melhor conhecimento e, sobretudo, melhor compreensão da sua realidade local e atual – a compreensão da cultura aqui e agora, para otimizar suas condições de atuação. (...)

Essa exigência educacional nos impôs, praticamente, a programação de um curso que possibilitasse ao futuro profissional matogrossense da área de Estudos Sociais (qualquer que seja a disciplina em que ele venha a atuar), condições de elaborar estudos sobre o Mato Grosso. Este curso é sobremaneira importante considerando que, praticamente, nada existe sistematicamente e cientificamente organizado sobre o Mato Grosso: a precariedade de bibliografia é notória; a literatura didática é de péssima qualidade. O Mato Grosso é, também, praticamente ignorado pela bibliografia brasileira geral, sobretudo o de caráter didático, que além de não focalizar o estado, usa de terminologia de tal forma inadequada que leva o estudante matogrossense a incorreção como definir as “bandeiras” como grupos de homens iam para o sertão, e afirmar que ocorrem frequentemente

inundações lá no Pantanal matogrossense, para ficarmos em exemplos elementares.<sup>343</sup>

Mesmo de forma isolada, Valmir Corrêa e Joana Neves buscaram desenvolver, cada um a seu modo, a história regional, cujo ponto de partida era a falta de informação sobre a história do Estado, sobretudo a história local, verificada nas atividades dos cursos de graduação. A história regional aparecia como um elemento de reforço identitário, a partir do estabelecimento da pesquisa científica: “Despertar para a necessidade de elaborar uma perspectiva matogrossense para os estudos da História do Brasil e de Mato Grosso, como parte de um processo de interiorização da cultura”<sup>344</sup>. Além da preocupação com a “perspectiva”, Joana e Valmir salientaram a importância da preservação do patrimônio histórico e da necessidade da implantação de arquivos para preservar e organizar a documentação histórica existente. Isso levou a executar iniciativas próprias para a organização de arquivos.

As reflexões sobre os problemas do ensino da história, tendo em vista a “realidade” local, estimularam o desenvolvimento de pesquisas e métodos didáticos de modo precoce nos Centros Pedagógicos de Aquidauana e de Corumbá. No CPA, a história regional foi inserida nas disciplinas de História do Brasil para o curso de complementação em História. No CPC, de modo mais cauteloso, ao longo da década de 1970, foi gestado um projeto para a história regional, no sentido de institucionalizá-la enquanto disciplina do curso de História. Entre 1977 e 1978 foi articulada a introdução da disciplina História Regional no currículo do curso de História do CPC.

Mesmo com a permanência de certos problemas no ensino, deles vieram muitas inspirações para a promoção da pesquisa histórica no sul do Mato Grosso. As preocupações com relação à qualidade da formação docente para o ensino de 1º e 2º graus foram constantes nas décadas de 1970 e 1980. Os fenômenos provocados pelo ensino eram renovados à medida que havia a entrada de novas turmas nos cursos de História e de Estudos Sociais. Apesar desses problemas, o desenvolvimento da pesquisa histórica exibiu mais facilmente seus elementos cumulativos: o investimento na pós-graduação *stricto sensu* dos professores e o

---

343 NEVES, Joana; BALDO, Mario. *Estudo de História de Mato Grosso – integração, ensino e pesquisa*. In: VIII Simpósio Nacional. Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. Aracaju-SE, 1975. Também apresentou o trabalho as acadêmicas Nadir Viegas dos Reis, Neusa Batista de Assis, Veida Flausino Godoy, Zakaria Moad Hamid, Zilda Monteiro de Oliveira.

344 Plano de ensino da disciplina História do Brasil III, do curso de complementação em História do CPA, ministrada pela professora Joana Neves no segundo semestre de 1974.

desenvolvimento da pesquisa histórica com objetos situados no estado de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.

O último capítulo deste trabalho aprofunda as discussões sobre a institucionalização do campo histórico, que se fortaleceu com a promoção de uma historiografia, no processo de qualificação acadêmica dos seus agentes nos cursos de mestrado e de doutorado em História. Para chegar ao âmago da problemática, a produção e a reprodução do campo, foi necessária a explanação do contexto vivenciado pelos professores, no qual buscaram responder mais aos desafios da política educacional de então do que ao esboço de uma autonomia do campo. Embora os professores se incomodassem com a caricatura que apontava ser a universidade uma “torre de marfim”, o desenvolvimento da história regional na UEMT/UFMS demonstra o esforço dos agentes do campo histórico em compreender a realidade em que eles se situavam, por meio da pesquisa “científica”, nos esforços de construção de uma pragmática da História.

## CAPÍTULO IV

### **AGENTES DO CAMPO HISTÓRICO: a institucionalização da história acadêmica**

A palavra institucionalização remete ao movimento de implantação e fortalecimento de uma coletividade de interesse social, a qual se caracteriza pelo estabelecimento de regras para normatizar a interação entre os participantes e para prover a própria continuidade na contingência dos seus membros. A institucionalização do campo histórico sul-mato-grossense, é possível observar como um processo, transformações que demonstram os esforços para a manutenção e as tentativas de ampliação.

No que diz respeito aos agentes do campo histórico, objeto em questão, ao iniciarem a docência no ensino superior, muitos dos professores que tiveram uma participação ativa no processo de institucionalização do campo histórico buscaram, tão logo quanto possível, verticalizar os estudos na pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, na década de 1970, a USP foi a universidade mais procurada. Na década seguinte, as universidades paulistas continuaram a atrair muitos professores sul-mato-grossenses para a pós-graduação.

As atividades de pesquisa que deram partida ao processo de consolidação do campo histórico sul-mato-grossense tinham um objetivo pragmático: produzir pesquisa para servir de subsídio às atividades de ensino. As pesquisas que mais impactaram o campo, com considerável visibilidade, mesmo as produzidas fora dos projetos de mestrado e doutorado, estavam comprometidas com a concepção científica da história, que se esforçava para elucidar uma realidade histórica, entendida como chave para a compreensão do tempo presente. Por meio da organização das fontes e dos precedimentos da crítica histórica, desejavam os agentes poder contribuir mais intensamente para a modificação da realidade da qual faziam parte, tendo por base a ideia de consciência.

Assim, o pilar da pesquisa histórica estava calcado na necessidade de se conhecer a realidade, uma região – delimitada para possibilitar as investigações do historiador –, para servir de subsídio ao ensino da história, por meio de um corpus de conhecimento original.

Atualmente, os profissionais da História mais lembrados são aqueles que deixaram sua marca na historiografia, ou seja, os que investiram em projetos de pesquisa. Certamente, se tivesse sido possível um exaustivo levantamento da produção do corpo docente dos



professores de História de cada unidade da UEMT/UFMS, uma riqueza de material seria achada, o que poderia muito bem favorecer a historiografia didática. Esses professores, normalmente, dedicavam-se às atividades de ensino, dentro e fora da Universidade, e contribuíram para o fortalecimento dos cursos de História e para a presença do conhecimento histórico na comunidade.

Como, então, identificar os iniciadores do campo histórico? A resposta só pode existir a partir de uma escolha; neste caso: elege-se como agentes do campo histórico aqueles professores que trabalharam para a expansão do espaço ocupado pela História e que inseriram demandas para a mudança de comportamento dos personagens do campo, sobretudo, aqueles professores cujo trabalho produziu efeitos fora do seu local de trabalho.

Durante a fase de implantação, o campo histórico acadêmico manifestou maior vigor nas atividades de ensino e de extensão. Quando a universidade se voltava para os espaços externos, normalmente em solenidades cívicas, visando à instrução pública, muitas vezes, as aparições dos professores era parte de uma estratégia de representação para a manutenção do próprio campo.

A principal tarefa dos professores recrutados para a implantação e dinamização do campo histórico era a da reprodução do próprio campo. Em um primeiro momento, isso significava formar professores para as escolas de primeiro e segundo graus. Tratava-se, desse modo, de desenvolver atividades voltadas às necessidades do mercado de trabalho, regulamentado pelo Estado e também configurado por práticas sociais não previstas na legislação, seguindo, tanto quanto fosse possível, as normas da história acadêmica de então. Paralelamente à formação de professores para as escolas, encontra-se a formação dos professores da própria Universidade: a pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme mencionado, para alavancar os projetos de pesquisa, atuavam as condicionantes políticas da Universidade e o comportamento dos agentes. O Centro Pedagógico de Três Lagoas, por exemplo, foi o local em que a pesquisa histórica menos deslanchou, no que se refere às condições necessárias para a verticalização da formação dos professores. No CPL, dois professores de História, com os créditos do curso de mestrado concluídos foram contratados em 1974, mas, por falta de estímulo institucional, teriam desistido do curso e retornaram à pós-graduação na década de 1980, quando a UFMS já possuía uma política de incentivo à qualificação do corpo docente. Em Aquidauana, os primeiros professores de História a iniciarem o curso de mestrado foram Joana Neves e Mario

Baldo. Em Dourados, os professores Antonio Lachi e Wilson Biasotto foram os pioneiros na pós-graduação em História. Corumbá acabou sendo protagonista da implantação do curso de História, em 1968, e local de abrigo dos primeiros professores com o título de mestrado e de doutorado, sendo eles Valmir Corrêa (1976; 1982) e Lúcia Corrêa (1980; 1997).

Com a implantação dos cursos de curta duração, a reprodução do campo histórico tomou outra forma. A licenciatura curta fez a hierarquia dos professores crescer para baixo, ou seja, criou-se uma classe entre o professor não habilitado e o habilitado com licenciatura plena; aquele autorizado a lecionar apenas no ensino de 1º grau, mas na falta de professores com licenciatura plena, lecionava no 2º grau. Os professores que possuíam habilitação plena para lecionar no 1º e 2º graus também podiam lecionar no ensino superior.

Os professores dos cursos de História da UEMT, que se fixaram na Instituição em um prazo superior a dez anos, na quase totalidade, tiveram passagens pela pós-graduação. Os que demonstravam empenhar suas energias, sobretudo, no ensino de graduação, fizeram cursos de especialização, e um curso muito conhecido era o de Metodologia do Ensino Superior. Da primeira geração de professores, uma quantia considerável realizou cursos de mestrado e de doutorado ao longo da carreira. Existem casos de professores que iniciaram o curso de mestrado lecionando na UEMT e depois rumaram a outras partes do país. Já os professores recrutados, a partir da década de 1980, na maior parte, fizeram o curso de mestrado em programas de pós-graduação em História ou em Educação.

#### **4.1. Condições para o deslocamento de docentes**

Verifica-se que houve uma convergência de fatores que motivaram o deslocamento de professores para o “sertão” sul-mato-grossense. É necessário pensar que, na década de 1970, a consolidação do campo histórico e a definição da identidade da universidade, em âmbito nacional, passava por diversas transformações. Desse modo, os docentes que se deslocavam para os Centros Pedagógicos da UEMT não possuíam muita clareza sobre o papel que desempenhariam na carreira acadêmica. Assim como ocorreu em processos migratórios ao longo da história, a motivação do transeunte partia de uma certa insatisfação com relação ao local de origem.

A arregimentação de professores na UEMT foi favorecida por motivações profissionais, afetivas e, em alguns casos, políticas. Profissionalmente, jovens professores foram atraídos ao estado de Mato Grosso pela amplitude de oportunidades que o mercado educacional oferecia. Em cidades das regiões Sudeste e Sul do país, há alguns anos contempladas pela existência de instituições de ensino superior, o mercado de trabalho educacional já se encontrava, de certo modo, inflacionado. Para muitos professores, conseguir um emprego por meio de concurso público poderia arrastar-se por alguns anos. Em Mato Grosso, mesmo com a demora na realização de concursos, a carência de professores licenciados apresentava maiores chances de trabalho, condição que gerava a ideia de uma certa estabilidade profissional. Outros professores se deslocaram por aceitarem convites de amigos ou conhecidos para lecionar na Universidade, estimulados pela possibilidade de crescimento intelectual nos espaços abertos pela Universidade. Um desses casos foi o do professor Antonio Lachi, que assinalou, durante a entrevista, um paradoxo na formação do professor: de um lado, a universidade, com o papel formador de mão de obra; de outro, o mercado de trabalho do professor graduado, cujo *locus* arquetípico é a escola pública:

Na escola estadual, (...) você não tem incentivo nenhum. Você fica trabalhando [com] quarenta alunos numa sala, quarenta na outra, você sai, aquela loucura toda, às vezes na escola particular também, você fica totalmente preso a essa estrutura, sem oferecer condições de crescer. Pode crescer? Pode. Mas são poucos. Em uma universidade não. Havia aquela mente de universidade, você via aqueles professores da Universidade de São Paulo, em pesquisas, com o nome lá em cima. (...) Então você vai, você participa de um congresso desses de História, você encontra esses elementos assim, essas pessoas; puxa vida! Eu li um livro dele, eu trabalhei com coisas escritas por ele e tal, e eles estão aqui, estão realizando pesquisas (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Existem casos de professores que, por terem se posicionado contrariamente às políticas do regime militar, percebiam suas chances de emprego limitadas pelo boicote ideológico da própria sociedade. O “sertão” mato-grossense era visto como refúgio para as pessoas que, em certos momentos, foram postas à margem no seu local de origem; elas sentiram-se acolhidas nessas paragens, constituindo laços afetivos e estabelecendo-se financeiramente. Outros professores receberam convites, ao serem “vistos”, no meio acadêmico, em atividades de extensão, em pequenos cursos ou palestras, em eventos de outras instituições.

Em entrevista com o ex-professor do Departamento de Educação do CPD e ex-diretor do CEUD, Kiyoshi Rachi, encontrou-se um caso exemplar para se imaginar a acolhida de certos professores. Kiyoshi envolveu-se com o movimento estudantil durante a década de 1960, no interior de São Paulo, chegando a ser preso pela repressão. O envolvimento com a militância política cerceou-lhe oportunidades de emprego, situação que o motivou a se deslocar para Mato Grosso. Kiyoshi instalou-se inicialmente no município de Fátima do Sul, enquanto professor de 1º grau; logo em seguida, mudou-se para Dourados. Durante entrevista, narrou que foi acolhido pela comunidade como personalidade de status, e fez comparação entre diferenças de comportamento praticados no estado de São Paulo e no de Mato Grosso:

Por exemplo, você ia tirar carteira de motorista [em São Paulo] e as repartições inventavam mil desculpas para não liberar o documento. Aqui, em Mato Grosso, ao contrário, foi tudo muito fácil. No teste de baliza derrubei a barreira e o examinador colocou de novo em pé para eu concluir a manobra. O examinador era um sargento, meu aluno no científico [na Escola] Presidente Vargas, onde lecionei por alguns meses (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

Conforme dito anteriormente, o sul do Mato Grosso proporcionou oportunidade para pessoas pouco desejadas em outras localidades. Embora o ambiente político brasileiro tenha se reproduzido no Estado, havia estratégias para contornar possíveis conflitos:

Lugar pequeno é engraçado. (...) Tinha um tal lá que falsificava dinheiro. Naquele tempo, Mato Grosso, bandidos, assassinos eram eliminados e essas coisas de matar para defender a honra ou por vingança era coisa normal. Caso da pessoa falsificar dinheiro, era brincadeira de criança. Vivia solto lá esse tal falsário, ia pescar com a gente. Então, lugar pouco povoado, você faz muita amizade. Aqui em Dourados, eu sei que o Arquiduque era chefe do SNI aqui. (...) Naquela época o pessoal tinha aquela mania de, se vai procurar emprego tinha que ter uma cartinha da ARENA. Eu sei de pessoas que foram estudar lá em Campo Grande, a pessoa ia com duas cartinhas, uma da ARENA e outra do MDB. Conforme a situação, mostrava uma (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

Wilson Biasotto chegou a Dourados portando o título de especialização, elemento diferenciador do currículo. Contudo, a especialização não foi pensada como parte de um projeto acadêmico, mas, sim, como resposta às exigências curriculares de concurso público docente para a Secretaria de Educação de São Paulo:

Fui fazer uma especialização porque eu fui fazer um concurso público no estado de São Paulo para o magistério. Havia passado, e a minha classificação não deu para eu assumir o concurso. Precisava de pontos, precisava de pontos, e professor recém-formado, tinha passado no concurso mas não tinha pontos. Era para o magistério público em São Paulo, não era para a universidade. E aí, fui fazer o curso de especialização, sinceramente, muito mais para ter pontos do que para ter conhecimento (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

No caso de Wilson Biasotto, a realização do curso de especialização foi motivada por critérios técnicos. Duas opções de curso de especialização foram-lhe oferecidas: História Antiga e História do Brasil. Tendo poucos elementos que auxiliassem na escolha, decidiu fazer especialização em História do Brasil, cuja referência é a figura do professor Manuel Nunes Dias. Essa especialização, segundo Biasotto, foi sua iniciação na pesquisa, que resultou na monografia *A carta de Pero Vaz de Caminha*, posteriormente publicada na revista *Textos do CPD*, na qual o professor ocupou a função de coordenador.

Wilson Biasotto narra sua opção por se instalar em Dourados: a dificuldade de se estabilizar no magistério público paulista, o que fez com que fosse impulsionado a estudar mais: fez um curso de especialização. Mas, existem elementos subjetivos, próprios de uma “personalidade”, um modo próprio de olhar as oportunidades que o referido professor salienta: “Por outro lado, quando eu cheguei em Dourados, eu vi em Dourados a Ribeirão Preto do Centro-Oeste, e Ribeirão Preto era considerada a Califórnia brasileira” (Entrevista Wilson Biasotto, 2013). Essa identificação do local e seu espírito de iniciativa posteriormente impulsionar-lhe-iam para a pesquisa e para iniciativas de cunho político em prol da região.

Certas características do local poderiam atrair ou repelir professores, conforme se observa na narrativa a seguir:

[Durante a década de 1970] na época da chuva a lama era um terror. Na época da seca era uma poeira que se você [saísse] com uma camisa branca aqui era terrível. Tanto é que eu vim para Dourados, eu não tinha sido a primeira escolha. O professor Mário Geraldini [Chefe do Departamento] havia trazido para cá um professor chamado Paulo. O Paulo pegou o carro, a esposa e o filho, e veio de carro e a mudança num caminhão. Olha, chegou aqui e no dia seguinte a esposa falou: – olha, eu não fico aqui nesse fim de mundo, e não descarregue minha mudança não! E virou e foi embora. E aí eu vim. Dourados era uma coisa; e eu para ter essa visão do que seria Dourados, eu precisei estudar, eu precisei conhecer essa região, e isso me levou a amar! (Entrevista Wilson Biasotto, 2013)

Na trajetória acadêmica de vários docentes, a família exerceu considerável influência nas escolhas dos professores. Quando jovens e solteiros, os professores de ambos os sexos poderiam mais facilmente se aventurar em outras paragens, mesmo porque haveria maior liberdade para fazer deslocamentos em busca de qualificação profissional. Existem muitos casos de professores que postergaram o início dos estudos de mestrado por estarem casados. Com a família, havia dificuldade de deslocamento para outras regiões. Por outro lado, a confluência de projetos familiares com projetos profissionais pode estimular a verticalização dos estudos acadêmicos.

Nesse sentido, é exemplar a união e a parceria de dois professores de História: Valmir Batista Corrêa e Lúcia Salsa Corrêa. Valmir se deslocou para Corumbá antes de Lúcia, movido por problemas políticos gerados pela participação em movimento estudantil e por problemas internos na PUC-SP, ambos durante o curso de graduação. Quando estava no segundo ano como professor, em Corumbá, momento em que Lúcia concluiu a graduação em São Paulo, Valmir e Lúcia casaram. Ela também foi convidada a fazer parte do CPC. Os dois afastaram-se da UEMT, no mesmo período, para fazerem o curso de mestrado.

Valmir Corrêa deslocou-se para Mato Grosso por orientação de um reconhecido intelectual, Maurício Tragtenberg, seu professor durante a graduação, período em que construíram uma relação de amizade e confiança profissional. O deslocamento de Valmir para Corumbá decorreu dessa relação de amizade, e por meio de contato que Maurício mantinha com Elza Nadai. Nas palavras de Valmir Corrêa:

A Elza Nadai conversou com o Maurício, Maurício Tragtenberg. O Maurício me telefonou dizendo [que] existia necessidade de professores lá em Corumbá que eu nem sabia onde que ficava. Até eu perguntei: – onde fica? Ele falou: – procure no mapa. E aí foi assim, eu fui pra lá (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

Conforme mencionado em capítulos anteriores, para Aquidauana muitos professores se deslocaram devido ao fim do Serviço de Ensino Vocacional e dada a influência de Dóris Mendes Trindade. Em Três Lagoas, muitos professores lecionaram no CPL em razão de o município estar na divisa com o estado de São Paulo.

O principal motivo verificado para o deslocamento de professores para o interior mato-grossense foi a vontade de melhor inserção profissional, condições de trabalho, liberdade para as atividades de ensino e a possibilidade de realizar atividades de pesquisa. À medida que se fixavam na Instituição, muitos dos profissionais inseriam outras demandas e

buscaram ampliar seus espaços. A partir da dilatação das próprias atividades, contribuíram para a dinamização e ampliação do campo histórico.

## **4.2. Fixação na Instituição e os movimentos de reconhecimento do campo**

Os Centros Pedagógicos da UEMT foram os primeiros locais institucionais do campo histórico acadêmico. Antes da Reforma Universitária, as instituições de ensino superior, voltadas à formação de professores, recebiam o nome de faculdade de filosofia.

Durante o período da Universidade Estadual, formou-se um quadro docente de profissionais da História cuja atividade principal era ministrar aulas. Muitos professores universitários se referem à sua identidade profissional, durante os anos de 1970 e de 1980, como a de “professores aulistas” ou ainda “dadores de aulas”. Até mesmo nos períodos de férias, nos momentos de “ócio criativo”, que poderiam ser dedicados a leituras ou à socialização, muitos professores foram lecionar em cursos de licenciatura curta parcelada em outras cidades do Mato Grosso, algumas próximas à sede do Centro Pedagógico, outras distantes, mais de quinhentos quilômetros.

Nesse contexto, nos primeiros anos da UEMT, dois nomes destacam-se tanto na pesquisa histórica quanto nas articulações intra e interinstitucional, estimulados pelas preocupações com o ensino da história: Valmir Corrêa e Joana Neves. Ambos podem ser considerados os pioneiros na pesquisa histórica relacionada a temáticas “regionais”. Contudo, Valmir Corrêa, por ter realizado toda a carreira acadêmica profissional na mesma Instituição, é o nome que mais se sobressai na construção de um projeto historiográfico. Efetuou sensíveis contribuições para o campo da pesquisa histórica acadêmica, o que lhe proporcionou a designação, por vezes utilizada de modo pejorativo, de “pioneiro” da história regional no antigo Mato Grosso.

No processo de fazejamento<sup>345</sup> do campo histórico, as escolhas não decorreram de simples opções, mas de crenças e estímulos, os quais respondiam aos desafios e às aspirações de modo diferenciado nos professores, concretizados ao longo da trajetória acadêmica; para tal, concorreram elementos estruturais e subjetivos. Por meio de escolhas, cujas condicionantes eram mais ou menos negociadas, alguns professores de História passaram a

---

345 Expressão de Dorileo (2005).

influenciar não apenas seus alunos e colegas mais próximos, mas também o campo histórico, na lida com a pesquisa histórica e com projetos institucionais.

No entanto, os sujeitos respondiam de diferentes modos aos estímulos do meio. Segundo Valmir Corrêa, à “tranquilidade” da cidade de Corumbá, teve de se adaptar, e a prática da leitura compulsiva instalou-se como hábito:

Então à noite, você não tinha o que fazer lá. Eu andava na avenida, e um dia eu estava andando na avenida e vi uma lata de lixo, e eu passei e vi um livro jogado no lixo, que era um livro antigo, acho que do começo do século sobre o Mato Grosso. Aí eu peguei, peguei o livro. Foi o começo da minha biblioteca. E no dia seguinte o Diretor me chama: – Oh, tem uma reclamação contra você; diz que você de noite anda na rua mexendo em lixo [risos]. Eu não vi que tinha uma pessoa atrás de mim, me olhando. [Disse] que eu estava revirando o lixo das pessoas, das famílias importantes; eles usavam essa expressão: famílias importantes. – Mas doutor Salomão, eu apenas passei e vi um livro jogado no lixo e peguei, e era um livro assim, uma obra rara. Então a minha vida foi assim lá. Começou com muita dificuldade, tentando levar uma outra mentalidade lá. Fui muito perseguido em função disso, combatendo inclusive a destruição do patrimônio histórico (...). Eu fui tendo uma inserção também na comunidade (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O professor Gilberto Alves expõe suas memórias sobre os primeiros anos em Corumbá e aponta situação semelhante à vivida por Valmir Corrêa. Conforme as informações de Gilberto, a proximidade dos interesses intelectuais e profissionais estendiam-se à esfera da vida privada:

Corumbá era a cidade mais isolada de Mato Grosso do Sul. (...) De uma certa forma, os professores que foram para lá desenvolveram um sentimento de grupo que em outros lugares era impossível. A gente convivia o tempo todo juntos. A gente levava os nossos problemas do Centro Universitário para as nossas casas e os problemas das nossas casas a gente levava para lá também. (...) Quando a gente chegou lá, Corumbá vivia uma situação de decadência terrível. O Casario do Porto estava completamente abandonado. (...) E, em grande parte, o curso de História começa alertar a cidade sobre a importância daquilo ali, e a necessidade de se recuperar aquilo. É uma discussão que é instaurada pelo Centro Universitário. Eu acho que, de uma certa forma, isso inseriu muito a gente ali, apesar da gente ser sempre visto como um pessoal de fora, pessoal que está aqui só para fazer currículo. (...) Mas ao mesmo tempo, eu acho que a gente tinha também as nossas diferenças. O Valmir, por exemplo, se envolveu muito com política partidária, e isso aí eu nunca me deixei enganar. (...) Eu também segui um caminho teórico que me ligou profundamente ao marxismo (Entrevista Gilberto Alves, 2015).



Fator de propulsão para as pesquisas, também era o olhar dos professores frente a “realidade” local e à aferição do tipo de conhecimento histórico que circulava na sociedade em que se inseriam. Curiosamente, na área de História, foram as professoras as pessoas que mais se preocuparam com o ensino da história no sistema escolar, tal como o caso de Lúcia Corrêa:

A gente percebia que ninguém sabia nada sobre a cidade [história de Corumbá]. Em [19]75 eu fiz um livro didático, porque a gente começou a observar, sobre o Mato Grosso, que ninguém conhecia nada, e que as crianças estudavam com aquele livrinho da Débora Pádua de Melo, que tinha quatro partes: Ciências, História, Geografia e mais não sei o que, eu não me lembro. Eu estudei por esse livro, eu dizia – meu Deus eu estudei com esse aí! Essa geração aqui está estudando com a Débora. Foi modernizado, eles haviam dado uma modernizada, não era mais aquela brochura assim né, compridinha, já era um livro mais, mas era assim, acho que era História e Geografia<sup>346</sup>. (...) num aniversário do doutor Wilson Baruki, eu perguntei para o filho mais novo dele: – o que você está estudando? você sabe alguma coisa sobre a história de Corumbá? me conta a história de Corumbá. Ele dizia assim: – não sei. – O que você está estudando? – História de São Paulo. Aí veio a dica para a gente fazer um livro didático. Mas já havia essa inquietação para a gente escrever alguma coisa (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa apresentam uma postura “bandeirante” ao se referirem à historiografia mato-grossense da década de 1970<sup>347</sup>. Entretanto, em seus textos, há reconhecimento da existência de uma produção anterior à historiografia acadêmica. A situação citada por Lúcia demonstra uma preocupação com o ensino da história na escola, que negligenciava a história regional e privilegiava escritores “do litoral”. A estratégia de inserção profissional, empreendida por Lúcia, buscava contribuir para a reflexão da identidade do mato-grossense do sul, assim como visava a afirmação da própria identidade, da de historiadora que olhava o processo histórico a partir “do sertão”.

O desenvolvimento da pesquisa parece ter ocorrido paralelamente com a construção de projetos de ampliação do espaço institucional, de modo a converter-se em uma espécie de capital simbólico. Quase um ano após a chegada do professor Valmir Corrêa a Corumbá, ele

346 Provavelmente, a professora se referia a um livro de Estudos Sociais.

347 Os historiadores sul-mato-grossenses costumam se referir aos textos de história produzidos fora da academia com o termo memorialista, geralmente tomado numa acepção pejorativa, diletante. Por outro lado, algumas obras demonstram a erudição de seus autores, que não se distanciariam do método histórico dos trabalhos do início da historiografia acadêmica sul-mato-grossense.

já se movimentava no campo histórico e institucional, sendo reconhecido pelos seus colegas que concederam

um ato de louvor ao professor Valmir, pelo elogio recebido do mestre Idel Beck, ao trabalho publicado na Revista *Dimensão* número um. Foi dado parecer favorável à participação do professor Valmir ao XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que se realizará do dia dois ao dia oito do mês de julho na capital de São Paulo, devido à grande importância deste encontro. Finalmente os professores Valmir Batista Correa e Olavo Rubens Leonel Ferreira manifestaram seu desagrado no que diz respeito à programação de ciclo de conferências relativas ao sesquicentenário da Independência, em Campo Grande, afixado sem consulta ao Departamento de Ciências Sociais, não sendo prestigiado o único curso de História<sup>348</sup> dentro da Universidade Estadual de Mato Grosso.<sup>349</sup>

Em 1972, nas comemorações da Independência do Brasil, ocasião do Sesquicentenário da Independência, manifestou-se o papel da memória na conformação da identidade nacional. Os professores de História ressentiram-se de não terem sido procurados, o que demonstra que não estavam ali exclusivamente para formarem mão de obra.

Em Corumbá, uma estratégia utilizada para melhor fixar o professor e ampliar seu espaço na Instituição foi a formação de grupos de estudos. Um deles contou com a participação de, por exemplo, Valmir Corrêa, Lúcia Corrêa, Gilberto Alves e Edy Amaral.<sup>350</sup> Esses grupos não serviram apenas para estimular o estudo dos professores, mas também para criar um espírito de coesão institucional. Posteriormente, passou a participar do grupo a professora Eunice Ajala Rocha, graduada em História pelo ISPC/CPC.<sup>351</sup>

Os principais agentes do campo histórico são identificados ao observar os esforços empreendidos em direção aos projetos de pesquisa, ultrapassando a rotina das atividades de ensino. Uma vez reconhecidos nos papéis de professores de História e de historiadores, os agentes do campo passam a reivindicar espaços de controle da memória social para buscar influenciar o próprio campo.

---

348 Foi desconsiderado nesse relato a existência do curso de História no CPL.

349 Ata nº 7 do Curso de História do CPC. Corumbá de 04 de maio de 1972. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

350 Não foi possível obter o período de duração dos grupos de estudos, cujos participantes foram notáveis na condução de projetos de pesquisa e na atuação institucional (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

351 Eunice Rocha foi aluna da primeira turma do curso de História do ISPC/CPC. Formou-se em 1972, junto com dez colegas. Após o reconhecimento do curso, Eunice foi convidada a fazer parte do corpo docente do CPC. *Convite de formatura* da primeira turma de História do Centro Pedagógico de Corumbá, abril de 1972. Arquivo Institucional da UFGD.

No processo de institucionalização do campo histórico, algo que merece a real denominação de *movimentação*, foi a participação e a organização de eventos de História. O primeiro evento para a discussão da história no Estado partiu da Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso, chamado de *1º Simpósio Estadual de Pesquisa Histórica*, ocorrido em Cuiabá, de 5 a 14 de abril de 1973. Ironicamente, o *Simpósio* teve apenas uma edição.

Em diversas entrevistas realizadas, constata-se a importância dos eventos e encontros acadêmicos para a dinamização do campo histórico. Os eventos serviam para a divulgação de trabalhos de pesquisa, assim como para o estabelecimento de laços de amizade e socialização profissional. No processo de formação do campo histórico, mais do que um projeto planejado, racional, a afetividade mesclava-se à inclinação pessoal ao conhecimento histórico, atraía e incentivava discussões para a expansão do campo, que primeiramente passava pelo fortalecimento da própria Instituição, tal como evidenciado por Valmir Corrêa:

Primeiro, há uma relação de amizade. Não é profissional não, é de amizade. A gente começa [inaudível] para formar um grupo, não era de História, era um grupo avançado na Universidade, de pessoal que queria avançar a própria Universidade, através da pesquisa. Então a gente começa a ter relações com o pessoal dos outros Centros, e aí que a gente começa a amadurecer. Por exemplo, nesse encontro de Pesquisa Histórica em Cuiabá em [1973], lá estava a Joana Neves, a Dorothea também de Aquidauana (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Para o *Simpósio de Pesquisa Histórica*, os professores da UEMT foram convidados, assim como os professores de História das escolas de Mato Grosso e pessoas da comunidade interessadas no assunto. Foi um evento que mesclou profissionais e “eruditos” da história de Mato Grosso. Segundo Valmir Corrêa, o *Simpósio* foi

coordenado pela Fundação de Cultura do município de Cuiabá, era um professor que é [da Universidade] Federal hoje de lá, chamado Carlos Rosa. Foi legal pra caramba. Primeira vez, você encontra um monte de gente. A maior parte era professores de História, ou que dava aula de História, [porque] não tinha cursos para formação de professores (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

No referido evento, o CPA foi representado pelas professoras Dorothea V. G. Beisegel e Joana Neves.<sup>352</sup> Estando menos de 2 anos em Aquidauana, as professoras apresentaram dois trabalhos sob uma ótica “regional”: *As fontes primárias nos municípios*:

---

352 Portaria nº 8/73. Aquidauana, 05 de abril de 1973.

Aquidauana; e *O Ensino de História no Curso Superior: a experiência do curso de História no Curso de Estudos Sociais do C.P.A., unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso.*<sup>353</sup>

Os objetivos do *Simpósio* eram arrojados, destacando-se a necessidade de defesa do patrimônio histórico mato-grossense, a proposta de desenvolver a pesquisa histórica e de “criar condições para a elaboração de uma História de Mato Grosso” para ser utilizada como material didático nas escolas de 1º e 2º graus do Estado<sup>354</sup>. A socialização entre os participantes também era um dos objetivos do *Simpósio*, tanto que na programação do evento havia sido incluído no cronograma uma “peixada” e uma visita à Chapada dos Guimarães.

Em setembro de 1973, participaram do *VII Simpósio de História*, em Belo Horizonte, as professoras do CPC Edy Assis de Barros Amaral, Haydée de Castro Pimentel, Lúcia Salsa Corrêa, o professor Valmir Batista Corrêa e alguns alunos da UEMT. Os mesmos professores ficaram de oferecer à ANPUH a estrutura do CPC para a realização do *VIII Simpósio de História* em Corumbá.<sup>355</sup> Dos encaminhamentos dessa proposta, sabe-se apenas que a ANPUH nacional não chegou a ocorrer em Corumbá. No referido encontro, a professora Joana Neves, do CPA, apresentou trabalho, posteriormente publicado, com o título *Fontes primárias para a história de Aquidauana: a ata de fundação e o primeiro decreto municipal.*<sup>356</sup> Em 1975, na ANPUH de Sergipe, a professora Joana apresentou outro trabalho em parceria com o professor de História, Mario Baldo, recém-chegado em Aquidauana, trabalho intitulado: *Estudo de história de Mato Grosso: (Integração - Ensino - Pesquisa)*<sup>357</sup>.

No CPD, a partir de 1975, Antonio Lachi e Wilson Biasotto começaram a efetuar créditos no programa de mestrado em História Social da USP. A entrada deles no programa decorreu do bom relacionamento com seus professores da graduação e das oportunidades de socialização em eventos acadêmicos:

Quando eu participo desse Congresso do Café, em setembro de [19]74, eu já estou aqui na Universidade. Então você chega, encontra todos esses elementos, e aí você é apresentado por um antigo professor, o Lincoln, que foi meu professor. Esse Lincoln foi aluno, foi orientado por Eurípedes

353 Ofício nº 61/73, da Diretoria do CPA à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa. Assunto: Acuso Recebimento. Aquidauana, 23 de abril de 1973.

354 *1º Simpósio Estadual de Pesquisa Histórica*. Anais. Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. Departamento de Cultura. Divisão do Patrimônio Histórico. Cuiabá, 1974, p. 7.

355 *Livro de Ocorrências do Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá*. Corumbá, 01 de setembro de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

356 Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. Belo Horizonte, setembro de 1973.

357 Anais do VIII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. Aracaju, setembro de 1975.

Simões de Paula no mestrado. (...) E, apresenta Eurípedes, (...), aí: – não, vai lá na Faculdade que vai iniciar o mestrado. E [nos] apresenta para o Victor Deodato da Silva, e o Victor nos aceita, eu e o Biasotto, ele nos aceitou e começamos os cursos ali na pós-graduação (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Durante a década de 1970, os professores de História que ingressaram em programa de pós-graduação *stricto sensu* foram os seguintes: Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa, do CPC; Joana Neves e Mario Baldo, do CPA; Antonio Lachi, Wilson Biasotto e Ledenice Damásio da Silva, do CPD. Ledenice concluiu o mestrado em 1980, na UnB; apesar de ter permanecido poucos anos em Dourados, é lembrada por muitos de seus ex-colegas. O professor Germano Molinari, contratado na primeira metade da década de 1970, foi o professor mais antigo do CPL a concluir o mestrado, em 1991. Provavelmente, o professor Honório de Souza Carneiro foi o primeiro professor mestre em História do CEUL, contratado em meados da década de 1980.

Com relação à movimentação do campo histórico no CPA, encontra-se registrada uma tentativa de parceria com a professora Dra. Carmem Junqueira, da PUC-SP, e com o professor Dr. Fernando Altenfelder da Silva, para o “estudo de grutas rupestres”. Os trabalhos seriam realizados em parceria com o Departamento de Estudos Sociais, cujo documento foi assinado por Dóris Trindade, diretora do CPA.<sup>358</sup>

Em Dourados, no processo de movimentação e fixação dos agentes, foi realizada uma experiência peculiar na esfera da extensão, o Teatro Universitário de Dourados – TUD. De acordo com Antonio Lachi, o TUD foi criado em 12 de agosto de 1974, pelos professores “Ariadne Fittippaldi Gonçalves, da Delegacia Regional de Ensino e Cultura de Dourados, Telma Valle, do Departamento de Educação/CPD/UEMT e Wilson Valentim Biasotto, do Departamento de Estudos Sociais/CPD/UEMT” (LACHI, 2008, p. 32). Para Biasotto, o TUD “teve um papel altamente subversivo aos princípios. Ele queria subverter aqueles princípios impostos pela ditadura militar, e pelo capitalismo” (Entrevista Wilson Biasotto, 2013). Para os contemporâneos, o TUD constituiu-se em um espaço de socialização entre alunos e professores e incitou a realização de debates:

Tinha gente que fazia teatro e falava: – põe alguém no meu lugar para eu assistir, para eu ver como é que fica. Não tinha termos de comparação, se bem que a história do teatro aqui não se resume ao TUD, mas veja bem, a

---

358 Ofício nº 131/73, da Diretora do CPA ao Prof. Dr. Fernando Altenfelder da Silva. Aquidauana, 24 de julho de 1973.

história do teatro universitário sim. Então veja: essas discussões pós apresentação, além de dar um caráter democrático para o grupo, abria a possibilidade de um debate político. Então... Olha... Teve muita gente que passou pelo TUD que não fez uma única apresentação. Passou pelo TUD, ficou lá cinco, seis, oito meses e depois ou por mudança ou por casamento ou por outra coisa, não fazia apresentação mas participava dessa escolinha democrática. Então o TUD, para mim, trabalhei muito para fazer do TUD um grupo de contestação mesmo, daquilo que a gente vivia aqui em Dourados naquela época, do que a gente vivia no Brasil naquela época (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A rememoração de fatos relacionados ao TUD,<sup>359</sup> proporcionou aos entrevistados a oportunidade de recordar pessoas que deixaram suas marcas durante a realização dessas atividades. O Teatro configurava-se como uma rede de sociabilidade que pôde refletir a atuação dos seus agentes em outras esferas, tal como o lembrado pelo professor Kiyoshi Rachi, ao ser perguntado sobre os professores que tiveram atuação de destaque no curso de História:

Na década de [19]70, teve o Jose Luis Sanfelice. Ele era tão bom que depois voltou para São Paulo, na Unicamp, chegou a ser diretor de Faculdade. De vez em quando, depois de 78, ele costumava me mandar um jornalzinho do Partido [Comunista Brasileiro]. (...) Eu acho que o Wilson tinha mais presença, porque ele participava do movimento docente. Ele coordenava o TUD, depois ele me confessou que quando começou não entendia nada de Teatro, depois que ele aprendeu. Eu lembro que ele encenou uma peça do Zé Luis [Sanfelice] chamada *Reflexão*. Então por tomar a frente no movimento docente, no teatro, era um professor que se esforçava, estudando, eu acho que o Wilson teve uma presença muito forte no curso de História. Foi presidente da Associação Douradense de Professores – ADP. (...) Uma professora chamada Ledenice Damásio foi muito forte, mas ela foi embora cedo, e já morreu também. (...) Ela era muito exigente, ela foi discriminada. Ela tinha uma postura muito forte. (...) A Regina fez uma obra, *Memória fotográfica de Dourados*. (...) O Lachi era mais sossegado, caprichava nas aulas mas não se envolvia com movimento (Entrevista Kiyoshi Rachi, 2013).

Em Dourados, alguns professores optaram também por inserirem-se na política partidária, a partir da atuação em movimentos sociais, como a Associação Douradense de Professores<sup>360</sup>, que depois se tornou o SIMTED.

359 O Teatro Universitário de Dourados chegou a se apresentar em Aquidauana, no ano de 1976. Em 31 de agosto de 1976, o presidente do TUD, Carlos Augusto Pinto Paiva, se desculpou ao diretor do CPA pelo extravio de travesseiros e lençóis do alojamento do CPA, demonstrando o embaraço da situação, sendo que um travesseiro foi encontrado com um elemento do grupo de Dourados e seria devolvido ao CPA. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

360 Em Aquidauana, no ano de 1976, tomou posse a direção da Associação de Professores de Aquidauana.

Cabe registrar que Wilson Biasotto (em Dourados), assim como Valmir Corrêa (em Corumbá), conseguiram, através da atuação na política partidária, aumentar o seu prestígio nas articulações da política institucional.

O principal agente do campo histórico em Corumbá seguramente foi Valmir Batista Corrêa, que contou com a colaboração e estímulos de sua esposa. Ao longo de sua trajetória – que não terminou com a aposentadoria – Valmir ocupou diversos espaços que muitos historiadores poderiam desejar: professor universitário; Segundo Secretário da Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH (1973-1975); Secretário de Educação de Corumbá; trabalhou na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFMS; vereador e membro das associações IHGMT e o IHGMS. A vida político-partidária de Valmir, começou no mesmo ano que defendeu sua tese de doutorado, em 1982, quando foi candidato a vereador pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, migrando para o Partido dos Trabalhadores no final do mandato. Foi reeleito em 1989 e, atualmente, é filiado ao Partido Socialista Brasileiro. Sua passagem pela política teria propiciado maior contato com a população e influenciado sua forma de escrever e de planejar as aulas:

Havia nesse grupo nosso também um certo radicalismo. Quando eu comecei a entrar na política partidária, eu tive dificuldade de relacionamento interno lá [no CEUC]. Chegou a ponto de uma professora falar: – nós não confiamos mais em você, porque você agora é político. E isso aí, [19]82. Porque havia uma coisa interessante, não sei se isso ocorreu em Dourados. A Universidade, o Centro, virava um gueto dentro da cidade. Um isolamento. Tanto é verdade que o meu primeiro discurso como candidato a vereador foi num bairro chamado Guarani. Eu acho que eu fiz um discurso teórico, que eu me senti – puta merda! eu fiz uma coisa, acho que eu tenho que escrever o que eu falei. E todo o mundo ficou me olhando. Aí eu desci; começaram a conversar, uma mulher me convidou para tomar café. Aí eu entrei numa casa, que só tinha uma luzinha de 40w, meio amarelo. Ela me deu uma caneca desse tamanho de café. Eu comecei a conversar com ela, e eu percebi que ninguém entendeu o que eu falei. E o que é pior, aí eu comecei a refletir: essa é a minha linguagem da universidade; a nossa clientela vem daqui. Eu comecei a perceber que o que eu falava estava acima da compreensão da população da nossa clientela (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

O relato do professor Valmir Corrêa é exemplar neste trabalho, pois demonstra os esforços para conferir uma pragmática à História: após o processo de afirmação institucional, paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas no mestrado e no doutorado – para entender a realidade –, Valmir se dirigiu à política partidária – para tentar transformar a realidade –,

certamente contando com o apoio dos seus alunos. No entanto, deparou-se com duas situações não previstas: a desconfiança de colegas da academia com a política partidária e o capital cultural do público para o qual dirigia seu discurso de conscientização. Tais situações também descortinam um paradoxo vivenciado pelo campo histórico: os movimentos de profissionalização e os empreendimentos de vulgarização da história na busca por uma pragmática social.

### **4.3. Chamamentos da memória**

Durante a década de 1970, os professores de História da UEMT foram chamados a participar de solenidades, de comemorações cívicas que atribuíam sentido à ordem política nacional e local. Os eventos cívicos eram organizados por militares ou por adeptos ao regime, que buscavam vincular símbolos nacionais a fim de reforçar a identidade nacional e regional, alinhada aos interesses dos ideais do nacional desenvolvimentismo. Naquele momento, com o regime militar obtendo sucesso na área econômica, os agentes do campo histórico, em início de carreira, estavam mais preocupados com o se afirmarem no seu local institucional do que com a realização de manifestações de resistência, uma vez que já carregavam consigo certa memória da repressão.

As festividades cívicas durante o regime militar eram notáveis rituais políticos nas “cidades médias” mato-grossenses, e a principal delas era a Semana da Pátria, cujo ápice das comemorações ficava para o dia 7 de setembro, o “dia da independência”. Na Semana da Pátria, as instituições de ensino eram convidadas a participar das solenidades para contribuir com a instrução pública. Conforme já assinalado em momentos anteriores, os Centros Pedagógicos estavam alinhados ao ambiente político e algumas vezes colocavam seus professores à disposição das autoridades para proferirem palestras ou para efetuarem outras atividades de extensão. Nessas solenidades, havia um potencial de conflito entre a explicação consagrada circundante na sociedade acerca da memória do passado nacional e a visão crítica sobre essa memória, conferida pelos profissionais da História.

Para os professores, mesmo em desacordo com a ideologia do regime militar, essa era uma prestigiosa oportunidade para mostrarem-se perante os membros da sociedade local e autoridades. Mas a demonstração da visão dos docentes sobre a história passava por um filtro



de autocontrole. Nessas solenidades, o professor deveria ser cauteloso, uma vez que a liberdade de expressão podia ser entendida como subversão. Com relação às palestras para a Semana da Pátria, o professor Wilson Biasotto aponta que tentava adequar suas atividades ao público-alvo, assim como tentava vincular a interpretação histórica a fatos já consolidados na historiografia:

Então não dava para fazer uma palestra assim com um caráter que não tivesse um pouco das comemorações mesmo, aludir a personagens que lutaram para isso. Demonstrar que a proclamação da nossa independência não foi um ato isolado, isso daí de todo jeito a gente tinha que mostrar. Mas eu te digo que não eram palestras revolucionárias, assim como eu faria hoje, ou como eu fiz alguns anos depois da minha estada aqui em Dourados (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

Já Valmir Corrêa, por ter demonstrado mais ousadia, foi repreendido pelo Diretor do CPC, uma vez que poderia ter criado indisposições com os militares em Corumbá:

E outra coisa né, acho que também [na] juventude você é petulante né. Eu ia para o enfrentamento e ia para a crítica. O que hoje penso que isso foi ruim até. Mas naquela época não estava nem aí. Pagava para ver. E eu cheguei lá, e comecei, todo mundo olha assim. Em 7 de setembro me convidaram para dar uma palestra, e eu dei uma palestra daquele jeito, cara... Estava cheio de militares. – Puta merda rapaz! o quê que você fez! Porque eu contei a história da independência com gozação. Rapaz, e eu não conhecia direito as pessoas, e tinha militares, tinha tudo lá, foi um vexame danado. Também nunca mais fui convidado para palestra nenhuma [risos]. Também deu certo (...), aí o diretor: – O que você fez rapaz, como é que você foi falar, você falou essas coisas lá (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

A repreensão de Salomão Baruki a Valmir Corrêa demonstra o limite da tolerância que os administradores da UEMT podiam suportar em relação a pensamentos heterodoxos no regime militar. Embora fossem permitidas certas críticas à política brasileira, melhor seria que essas não saíssem dos muros da universidade. Se a liberdade de pensamento era “concedida” aos professores, ela deveria ser mantida sob controle, por meio de um mecanismo de autocensura, para evitar conflitos com autoridades do governo militar<sup>361</sup>.

No CPD, durante as aulas, teria existido um clima de autocensura, percebido de modo diferenciado de acordo com as lembranças dos protagonistas dos cursos. O professor Wilson Biasotto que, ao longo de sua carreira, constrói um discurso militante de esquerda, menciona em entrevista a presença de policiais no corpo discente que se “infiltravam” nos

<sup>361</sup> Tal situação também foi tratada por Motta (2014).

cursos, e de alunos que poderiam ser usados como “escuta” para o “patrulhamento ideológico”, como uma forma de controle da diretoria do CPD/UEMT:

E depois outra, nós tínhamos a esposa do Diretor, as irmãs do Diretor estudando com a gente e, como você bem disse, pessoas que eram de orientação de direita. Eram estudantes e ao mesmo tempo escuta. (...) Muitos dos estudantes naquela época na História e Estudos Sociais, eram pessoas ligadas a famílias de direita, e isso acabava repercutindo nessas famílias, e como Dourados era muito pequenininha, quer dizer, nossa! Era muito difícil! (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A manipulação da memória social era um problema para os professores. Interferências quanto aos objetivos do ensino poderiam advir de elementos normativos do campo educacional, assim como da esfera política de Estado. Por exemplo, em 1974, o “Chefe do Gabinete do Secretário de Educação e Cultura” recomendou aos “senhores professores de 1ª a 4ª séries e do 1º Grau e das Cadeiras de História e Educação Moral e Cívica, que ministrem aos seus alunos conhecimentos sobre vultos célebres ou fatos históricos da nossa Pátria que deram nomes às ruas de sua localidade ou cidade”<sup>362</sup>. Esse tipo de iniciativa era feita para reforçar os símbolos identitários políticos por meio do cultivo da memória dos “heróis” nacionais e regionais. Dependendo da linha de pensamento do professor, a maneira de pô-la em prática poderia diferir da iniciativa do poder político e da memória local, provavelmente mais preocupada em se utilizar dessas disciplinas para reafirmar a memória política hegemônica.

A presença dos professores universitários chamava a atenção dos defensores do regime – a ficha policial de Valmir Corrêa não passou despercebida no momento em que ele se instalava em Corumbá:

Eu morava no Hotel Ruas, e a polícia sempre entrava lá, no meu quarto. Aí um dia, sumiram com minha agenda. Aí eu cheguei lá fora puto da vida! Falei com o seu Ruas: – seu Ruas é o seguinte. – [Ruas:] O senhor fique calmo. – [Valmir:] Não fico calmo porra nenhuma! eu quero! eu vou dar aula, na volta eu quero a minha agenda aqui, por que senão, eu vou fazer um escândalo na porta, vou gritar até! Você sabe que quando eu voltei estava em cima da minha cama. Eles vigiavam a gente. Uma vez eles me convidaram para almoçar na Marinha, eu fui né (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

---

362 Ofício Circular nº 03/74, do Diretor do CPD ao Corpo Docente e Discente do CPD. Dourados, 13 de março de 1974. Arquivos Institucional da UFGD.

Nas atas do curso de História do CPC, os professores argumentavam sobre os benefícios que o profissional da História poderia oferecer à memória social. Valmir Corrêa destaca-se nos registros das atas pelo viés de atuação institucional e pela preocupação acerca da memória local, parte do projeto de construção do campo de pesquisa em história regional. Valmir manifestou-se para pedir o apoio do Departamento de Estudos Sociais sobre a necessidade de preservação da Igreja de Albuquerque,<sup>363</sup> e pleiteou verbas junto à SUDECO para investir “na área de Pesquisa Histórica”.<sup>364</sup> Sugestões de Valmir para a ampliação do campo histórico foram recorrentes. Em registro datado de março de 1973, ele sugere a “criação do Centro de Estudos Históricos, Fundação do Museu do Índio”.<sup>365</sup> As iniciativas desse protagonista contou com o apoio de sua esposa e colega de trabalho, professora Lúcia Salsa Corrêa, e do professor Gilberto Luiz Alves, como no *Projeto Raízes Históricas*, de responsabilidade dos professores Gilberto, Lúcia e Valmir.<sup>366</sup> A professora Lúcia Corrêa ressalta a participação do professor Gilberto na política interna do CPC/CEUC e na da UEMT/UFMS, situando-o como importante personagem nos bastidores da política educacional da Universidade e do Estado:

[O Gilberto] inclusive escrevia os discursos do diretor. Ele estava por trás do Salomão. O Salomão foi um diretor que se projetou, e chegou a pró-Reitor, a vice-Reitor, a vice-governador, porque ele tinha o Gilberto como, vamos dizer assim, o seu *ghost writer*, e o seu mentor. Ele se baseou muito num pequeno grupo. A gente fazia parte desse grupo mas o Gilberto foi... Inclusive nessa revista [Dimensão, nº 5/7], foi o Gilberto que escreveu o prefácio. (...) Ele quem montou as licenciaturas parceladas. Ele inclusive foi assessor do secretário de educação. Ele é o criador do Bola de Neve. (...) Ele ficou três, quatro anos em Cuiabá (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Os tempos de forte repressão política nacional, no contexto de criação dos cursos de História e de Estudos Sociais no Mato Grosso, não representaram um obstáculo decisivo que limitasse a atuação dos professores em favor da ampliação do espaço do campo histórico. As dificuldades encontradas eram muito mais institucionais do que de uma política do governo. Comportamentos que levavam os professores a se excederem em seus compromissos

---

363 Ata nº 51 do curso de História do CPC. Corumbá, 19 de novembro de 1979. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

364 Ata nº 57 do curso de História do CPC. Corumbá, 14 de maio de 1980. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

365 Ata nº 15 do curso de História do CPC. Corumbá, 08 de março de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

366 Ata nº 58 do curso de História do CPC. Corumbá, 03 de junho de 1980. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

profissionais rotineiros são mais encontrados quando o espírito de agentividade manifesta-se como condição para a manutenção do próprio campo, quando ele é ameaçado pela pouca valorização que a própria sociedade lhe conferia, como transparece nas palavras da professora Lúcia Corrêa:

A gente brigou muito por aquilo. A gente colocou o corpo e a alma ali dentro. Eu acho que a gente interferiu bastante, até porque, me lembro bem, a partir desse trabalho de divulgação de *História de Mato Grosso*<sup>367</sup>, nossos alunos começaram a chamar sobretudo eu. O Valmir foi pouco, eu fui muito às escolas, onde [os graduandos] davam aula, para a gente fazer palestras para os alunos, crianças e adolescentes. E teve um ano que eu fiz uma garimpada nas escolas, nos últimos anos do ensino médio para atrair candidatos para o curso de História. [Naquele] ano houve uma surpresa muito grande: teve mais candidatos para História do que para Ciências Contábeis. (...) Mas a gente tinha feito um trabalho de ir em cada sala de aula, nos terceiros anos [do 2º grau], falar sobre o curso, e eu divulgava todos os cursos, mas é claro que eu puxava para História (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Em certos momentos, quando as ações para a defesa do patrimônio histórico envolviam interesses privados, corria-se o risco de ser enquadrado na “lei do calibre 44”, expressão utilizada por Valmir Corrêa em seus trabalhos sobre violência:

As aulas eram à tarde e à noite, e aí nesse espaço, de manhã eu me dedicava a isso. E também brigava muito, eu e o Gilberto, principalmente, para preservar o patrimônio histórico de Corumbá. E havia então uma discussão de que nós não queríamos a modernização da cidade, porque não queria que as coisas fossem derrubadas. Talvez o mais importante prédio de Corumbá, lindíssimo, era um prédio todo trabalhado, e um cara louco começou a derrubar. Hoje é um caixote. Aí ele voava de avião, dava tiro lá de cima, ameaçando eu e o Gilberto. Tivemos muita dificuldade até as pessoas entenderem que tombamento não era derrubar prédio e não era para perder prédio, e que se restaurasse, o dono ganharia. E não havia legislação de proteção. E a gente mexia muito e tentando convencer as pessoas. Na Universidade a gente fazia uma pregação de defesa do patrimônio; folclore também, começamos a trabalhar, teve até um seminário, um encontro de folclore. Aí chegamos a participar da ANPUH, dos primeiros tempos da ANPUH (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

Sobre a tentativa de se preservar um prédio histórico em Corumbá, na época foi uma questão delicada que ameaçou a segurança dos professores. O relato do professor Gilberto

---

367 Trata-se da obra *História e historiografia de uma região* (CORRÊA; CORRÊA, 1985).

Alves a seguir mostra também que professores e militares tinham afinidades em determinadas situações:

Tem um prédio lá que era muito bonito. Havia sido prédio dos Correios e tal. Era uma caixa quadrada, e em cima dessa caixa quadrada uma outra caixa quadrada menor. Mas ele ficava numa parte alta. Todo mundo dizia que quando os navios desciam pelo rio Paraguai, o primeiro prédio que eles enxergavam era isso aí. Ali havia sido sede da Intendência também. Então era um prédio que tinha uma história e tal. Do ponto de vista arquitetônico nem era uma coisa tão rica. E lá num dia rapaz, o dono disso aí cerca aquilo e começa a destruir. Imediatamente... nessa época a gente saía atrás das coisas. Mobilizamos a cidade. Até a Capitania dos Portos, o pessoal da Capitania dos Portos ficou muito sensibilizado, e o pessoal imediatamente entrou em contato com ele. Nós trouxemos o Edgar Jacinto que era do IPHAN à época. O Edgar Jacinto chegou e falou assim: – fiquem tranquilos que nós conseguimos o financiamento para vocês restaurarem isso aí. O cara do IPHAN, era o arquiteto de ponta do IPHAN. Levamos o cara lá. Rapaz! O sujeito um dia à noite não destruiu tudo aquilo! Ele ia construir um edifício de 5 andares. Aí ele teve um problema: a Capitania dos Portos não deixou, porque o prédio ficava próximo à Capitania dos Portos e o capitão dos Portos, inclusive *sacadamente* falou: – não! por questão de segurança, isso não vai ser construído porque lá de cima do prédio vocês têm condições de atingir a gente [risos]. Esse cara dizia por lá que queria acertar eu e o Valmir (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Em entrevista, Valmir Corrêa menciona que não havia conseguido apoio de políticos locais para medidas mais incisivas de preservação do patrimônio histórico. Essa luta teria percorrido os caminhos de convencimento da opinião pública, o que levou à publicação de um caderno sobre o *Casario do Porto de Corumbá*<sup>368</sup>, encomendado pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, no governo de Wilson Barbosa Martins. A discussão sobre a preservação do patrimônio também foi realizada em palestras, em aulas na Universidade e na imprensa local:

Eu comecei a escrever nos jornais. Tinha um jornal em Corumbá que dava espaço para mim. (...) Um chamava *Diário de Corumbá*, o outro jornal era *Diário da Manhã*. Aí teve um jornal que eu também andei participando... Aonde havia brecha, eu escrevia, sobre preservação de documentos, a importância da preservação (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

368 CORRÊA, Valmir Batista *et al.* *Casario do Porto de Corumbá*. Campo Grande: Fundação de Cultura de MS; Brasília: Gráfica do Senado, 1985. De acordo com o professor Valmir Corrêa, em entrevista ao grupo PET-HISTÓRIA Conexão de Saberes do CPTL/UFMS, a referida obra “escrita a seis mãos (Gilberto, Lúcia e eu), se tornou uma referência para o posterior tombamento do casario do porto”, da cidade de Corumbá. Fonte: <[http://www.ndh.ufms.br/wp-content/uploads/2015/03/VALMIR\\_CORREA.pdf](http://www.ndh.ufms.br/wp-content/uploads/2015/03/VALMIR_CORREA.pdf)>. Acesso em 22 de julho de 2015.

As ações em prol da preservação do patrimônio histórico de Corumbá começavam primeiramente com o convencimento dos próprios alunos, mostrando à própria comunidade os bens históricos e arquitetônicos ocultos por falta de política pública:

Os nossos alunos não desciam no porto. Achavam que era um lixo. Chegaram a perguntar pra mim: – o que você e o Valmir vão fazer todo fim de semana lá no porto? Aquilo é um lixo. Aluno me perguntou dentro de sala de aula. Porque lá de fato só tinha cortiço, e era um local mal frequentado e abandonado. Então a questão foi envolver, chamar atenção para a matéria de História, para o campo de história. Acho que a gente fez isso melhor do que realmente dar aula. Quando eu fui dar aula, eu dava aula com material que eu tinha tido no cursinho vestibular e na faculdade. (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Em Aquidauana, o início precoce da pesquisa histórica também refletiu preocupações para a expansão institucional do campo histórico. No CPA, a criação da *Seção de Obras Raras* da Biblioteca resultou do esforço da pesquisa de alunos e de professores, auxiliados por membros da comunidade. Essa foi a primeira iniciativa no sentido de se viabilizarem núcleos ou centros de documentação histórica – como viriam a ser chamar futuramente – na UEMT/UFMS. O protagonismo do CPA decorreu de iniciativas que utilizavam a pesquisa como método de estudo, a partir das atividades da disciplina Introdução aos Estudos Históricos, no curso de Estudos Sociais, a cargo da professora Joana Neves, que fez as seguintes considerações:

a disciplina formada por três eixos: a teoria da história, a metodologia da História e a historiografia. A teoria, metodologia e a história, a obra histórica resultante da aplicação da teoria e do desenvolvimento da metodologia. E na linha da metodologia da História, naquele tempo a gente ainda trabalhava com a classificação das fontes em secundárias, aquelas provenientes da bibliografia, e as primárias, aquelas provenientes do documento original (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Segundo Joana Neves, a inspiração para a criação da *Seção de Obras Raras* veio de suas experiências na graduação, quando aluna da professora Emília Viotti da Costa:

Exigia muita leitura, domínio da bibliografia, e com a Emília Viotti, em Introdução aos Estudos Históricos, o trabalho com a documentação. Nós ainda fizemos levantamento, estudos no Arquivo do Estado, na Seção de Obras Raras da Biblioteca Mário de Andrade, em arquivos de jornais. Então a aquisição dessa metodologia do estudo de história como sendo a pesquisa

em História foi a formação que eu tive na graduação (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

A inauguração da *Seção de Obras Raras* foi noticiada na imprensa local, durante os festejos do 80º aniversário de Aquidauana, em 15 de agosto de 1972, e contou com a presença de autoridades políticas estaduais:

Quando foi inaugurada, na época da Estadual, até veio o Secretário de Educação, ele esteve presente, prometeu um monte de coisa inclusive para tornar aquilo mais... Tudo feito empiricamente, com os nossos recursos. Nós tínhamos umas fitas sobre personalidades que participaram na cidade da parte política. (...) Nós tínhamos fotos, alguns livros poucos e também os documentos, que era a maior parte do acervo. Fitas [de áudio] tinha poucas, algumas (Entrevista Veida Godoy, 2015).

A *Seção de Obras Raras* foi articulada principalmente por três pessoas: a professora Joana Neves e as alunas Veida Godoy e Neli Marrani.<sup>369</sup> A inauguração foi comunicada pela Diretora à imprensa regional, inserida em uma ideia de pragmática à história muito próxima à concepção da história como mestra da vida:

Para este Centro, uma comunidade deve se conhecer criticamente, se quiser se emancipar com chances de equilíbrio (...) *De onde vem esta comunidade?* – Que valores elaborou, que valores conserva no seu processo de mutação, hoje com 80 anos de incipiente urbanização pousada sobre um substrato agro-pastoril? E *para onde – e como vai?*<sup>370</sup>

Ao longo dos anos, o acervo da *Seção de Obras Raras* dispersou-se, uma vez que a iniciativa, erguida mais com esforços espontâneos, não foi devidamente institucionalizada, no sentido de garantir a sua continuidade. Ao menos até os primeiros anos da década de 1990, a *Seção* operou mediante certo voluntarismo de professores, o que deixa também antever aspectos do personalismo do *habitus* docente na Universidade; não que o personalismo seja um problema por si, mas por demonstrar fragilidades ao longo do tempo:

Depois, quando eu saí a primeira vez, eu voltei, encontrei tudo desorganizado, faltando documentos, e quem na época era diretor era o professor Ticão. Ele falou: – olha, professora Veida, eu gostaria que a senhora retomasse esse trabalho; agora a senhora vai ter todo apoio, ninguém vai poder mexer, a chave fica com a senhora, a senhora atende pesquisador, quem a senhora achar que deve ser atendido. Porque, é uma pena ter sido assim largado daquele jeito, aí misturaram tudo. Acho que todo

369 Dóris Mendes Trindade. Diário de Corumbá, s/n. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

370 Grifos da autora. Dóris Mendes Trindade. Diário de Corumbá, s/n. Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS.

mundo podia mexer lá. Ficou uma coisa à vontade mesmo (Entrevista Veida Godoy, 2014).

No CPC, a preocupação com o conhecimento da realidade local, que resultou na formação da disciplina História Regional, passou pela necessidade de coleta de material. Isso estimulou a criação do Serviço de Documentação e Pesquisa, conforme o relato de Lúcia Corrêa:

A gente começou a estimular entre os alunos com a criação da disciplina História Regional. Porque paralelamente, ensinar história regional para eles, o que era Mato Grosso, Corumbá, teve que começar reunir textos, para as nossas pesquisas. A gente queria que os alunos conhecessem os nossos trabalhos de pesquisa. Aí o Gilberto, Valmir e eu criamos o, Centrinho, Serviço de Documentação e Pesquisa. Porque a gente começou a receber dos alunos doação de documentos e jornais e até livros. A gente fazia umas exposições (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Esses esforços passavam por uma estratégia de autopromoção do próprio curso de História, mediante a exibição de elementos da memória local. Nesse processo, os professores também se beneficiavam ao tomarem conhecimento da existência de fontes, ou mesmo, a apropriação de alguns materiais. Provavelmente, a memória oferecia mais sedução para o público leigo do que o discurso histórico acadêmico/científico, mas isso podia ser aproveitado:

havia as campanhas que a gente fazia. Por exemplo, a gente expunha fotografias antigas, e punha bem na entrada do Centro. Nós pusemos uma vitrine, caixas com vidro e chave, exposição de fotos, exposição de jornais antigos, exposição de alguns livros antigos. E assim: – doe, se você tiver alguma coisa em casa, doe pra gente. Deram pra gente de presente o *Album Graphico* (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Ironicamente, as duas primeiras iniciativas de expansão institucional do campo histórico para a promoção da pesquisa malograram. Apesar de a *Seção de Obras Raras* da Biblioteca do CPA e do Serviço de Documentação e Pesquisa terem sido inseridos nas normas internas dos respectivos Centros Pedagógicos/Centros Universitários, uma efetiva institucionalização desses “laboratórios”, para o historiador, não foram devidamente realizadas. Esses locais de pesquisa ficaram à mercê dos diretores e da afinidade quase que pessoal dos interessados, como é possível notar no relato de Valmir Corrêa:



A gente criou com o aval do Conselho de Centro. Porque tinha que ceder uma sala para isso. Essa sala mudou duas vezes ou três de lugar. Cada vez que entrava um diretor mudava de lugar. Teve um diretor que mandou até botar fogo; a gente conseguiu salvar. Mas hoje eu não tenho a menor ideia do que aconteceu (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Das memórias dos primeiros professores do CPA, já apontadas, observa-se que o núcleo motivacional das atividades estavam atreladas às experiências dos Ginásios Vocacionais. Desse modo, o CPA já nascia preocupado com a comunidade e com a necessidade de se conhecer o local/regional, ou seja, a realidade circundante, o que estimulou a pesquisa histórica regional:

O projeto tinha a ver com essa concepção de currículo do Vocacional traduzido aqui com a ideia de que uma universidade, uma instituição de ensino superior, que está voltada para a formação de professores, tem que estar visceralmente ligada à comunidade onde ela está inserida. Então tudo o que a gente construiu nesse sentido tinha a ver com trazer a realidade aquidauanense para os programas da Universidade, de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo pesquisa e extensão. Por que a minha dissertação de mestrado é a história da função de Aquidauana? Toda a nossa pesquisa documental, toda a nossa pesquisa bibliográfica, e mesmo os cursos que eu dei já fazendo parte do currículo da licenciatura plena, eu era professora de História do Brasil, passava por essa integração com o local, integração com o lugar. (...) a gente entendia a universidade como uma agência, algo que presta serviço pra comunidade em que ela está inserida, sem perder a noção de universalidade que o conhecimento tem que ter (Entrevista Joana Neves, 2014).

O curso de História de Três Lagoas, pelo menos até a década de 1980, restringia-se em grande parte às atividades de ensino, prestando o devido cuidado à burocracia circundante. Um fato que liga as preocupações com a preservação da memória e com o crescimento do campo institucional da história foi o da criação do Núcleo de Documentação Histórica no CEUL, após a federalização da Universidade:

começamos, eu e o Honório, conversávamos bastante sobre história oral, que era uma parte que ele gostava muito e eu também, e que eu utilizei muito na minha tese, que foi a documentação oral de Três Lagoas; então daí começamos ter ideia. Com essa documentação oral, nós podíamos abrir um centro de documentação, porque nós não tínhamos nada para utilizarmos com os alunos, a não ser a biblioteca, que ainda era muito precária. Então nós falamos: – vamos montar alguma coisa, que a gente possa levar aos alunos, com algum documento histórico. Eu comecei a ir para o Rio de Janeiro ou para São Paulo, trazer algum xerox e ele também; então a ideia

surgiu daí, de fundar um centro de documentação histórica, para facilitar a pesquisa futura. Foi mais ou menos, nós começamos essa ideia, acho que começou na década de, 1985, por aí. (...) compramos todos os livros de história oral, e começamos fazer entrevista. E ele [Honório] me ajudou muito, nós fizemos muito de Três Lagoas, a história dos documentos iniciais, da história de Três Lagoas nasceu aí. Nós pegávamos os gravadores e íamos fazer entrevistas na cidade, daí tirar fotografia, líamos todos os procedimentos, como que funcionava a história oral, e daí começou com a ideia de montar um arquivo e aí pra frente continuar com o centro de documentação (Entrevista Stella Maris Floresani Jorge, 2010).

A criação de Centros ou Núcleos de Documentação é representativo do espaço que o campo histórico ocupava. Eles se constituíram em arquivo/biblioteca, mais específica para os pesquisadores, e eram uma resposta dos agentes do campo à ausência de uma política mais incisiva de preservação da informação histórica que vinha se perpetuando: “De fato, é amplamente reconhecida a situação de abandono e descaso a que têm sido relegados, até hoje, alguns dos mais importantes arquivos existentes no estado” (QUEIROZ, 2011, p. 170).

Os espaços de preservação e organização da documentação histórica foram construídos mediante a iniciativa de professores, que tiveram de articular discursos político-institucionais sobre a necessidade de tais espaços, isto é, tiveram de convencer os demais professores universitários. Em Três Lagoas, a criação do Núcleo de Documentação foi facilitada pela administração do diretor Germano Molinari, tendo à frente do projeto os professores Honório de Souza Carneiro e Stella Maris Floresani Jorge. Esses espaços certamente constituem, atualmente, importante laboratório para o profissional da história, pois revelam-se como local de promoção da pesquisa histórica e de preservação da memória:

A preocupação da preservação da história de Três Lagoas, da história regional, de movimentar a comunidade no sentido de destacar a importância desse núcleo. Houve à época interessantes doações de acervo histórico para o núcleo, álbuns de fotografias lá. Algumas coisas não devem estar na Universidade, mas você tem hoje através do Núcleo acesso aos jornais históricos da cidade. O núcleo foi extremamente importante para alavancar a preocupação com a pesquisa (Entrevista Germano Molinari, 2013).

Em Dourados, no início da década de 1980, foi criado o Centro de Documentação Regional/CDR. O projeto para a montagem do CDR foi composto por professores das áreas de História e de Geografia, sendo eles: José Laerte Cecílio Tetila, Arilde Lurdes Loris

Chociai, Isabel Cristina Martins Guillen, Marina Evaristo Wenceslau.<sup>371</sup> Dentre os objetivos do Projeto, estava o de “facilitar o processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis (1º, 2º e 3º Graus), proporcionando especial apoio à disciplina Estudos Regionais, ministrada no II Grau”. Na década de 1990, o CDR foi oficialmente incorporado à Universidade e passou a ser coordenado por professores do curso de História.

Ao longo deste subcapítulo, tentou-se demonstrar que a principal pragmática social do corpo disciplinar relativa ao conhecimento histórico é a formação de mão de obra e a da lida com a memória. Matéria-prima para os historiadores, a manipulação da memória social era a principal preocupação dos agentes do campo histórico, que se materializava nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Antes da sonhada participação dos historiadores na condução da *mudança* da realidade, os agentes do campo foram, por que não, *conservadores*, quanto à necessidade de arquivamento e organização da documentação histórica, quanto à preservação do patrimônio histórico, sobretudo em Corumbá, cidade mais antiga de Mato Grosso do Sul. Mas, para conservar, o principal obstáculo que os agentes tiveram de enfrentar foi a própria mentalidade dentro da Instituição – o convencer os colegas dos demais cursos com relação à importância da memória, o que envolvia disputas de espaços e de recursos. Um fato paradoxal foi o de encontrar nos *campi* da UFMS de Aquidauana e de Corumbá, justamente os locais que viram o desenvolvimento precoce da pesquisa histórica, maior fragilidade na atual política institucional de preservação da própria memória.

#### 4.4. Semear o campo

Os primeiros trabalhos publicados por professores de História da UEMT tinham por objetivo demonstrar a vitalidade do jovem campo histórico e instigar a pesquisa. Por meio deles se visualizam os projetos intelectuais sendo gestados pelos agentes do campo.

A primeira publicação acadêmica de um professor de História do sul do Mato Grosso foi de autoria de Valmir Batista Corrêa, em 1971, no primeiro número da revista *Dimensão*, com o artigo *Uma problemática no Segundo Império: solidez do Poder Central e inexpressão dos Partidos Políticos*. Não obstante, seria no próximo volume da Revista que Valmir

---

<sup>371</sup> Projeto para a montagem do Centro de Documentação Regional. Dourados: CEUD, 1983. Documento pertencente ao CDR/UFGD.

publicaria o marco inicial da pesquisa histórica acadêmica, o artigo *A situação da pesquisa Histórica em Mato Grosso*.

O artigo *A situação da pesquisa histórica em Mato Grosso*, também apresentado no 1º *Simpósio de Pesquisa Histórica*, é uma apologia às potencialidades da pesquisa histórica na região mato-grossense. O trabalho ressalta a necessidade de pesquisa não só para o entendimento da história “regional”, mas também para a melhor compreensão da História do Brasil, particularmente a relativa à expansão territorial e administrativa do Estado brasileiro e à situação das fontes, “numa tentativa de dar subsídios à formação de um quadro real da pesquisa histórica” (CORRÊA, 1972, p. 53-54). A contribuição original de Valmir Corrêa nesse artigo foi o arrolar a diversidade de fontes existente sobre Mato Grosso, com destaque para as obras publicadas por pesquisadores eruditos ou amadores – também denominados, muitas vezes, de memorialistas –, investida essa que abriu caminhos a outros trabalhos. No levantamento da bibliografia sobre Mato Grosso foi possível catalogar-se 366 títulos e elencar diversos jornais publicados no Estado, a partir do século XIX. Diferentemente de outros historiadores, Valmir valorizou o papel do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso por dar importância, tal Instituto, a trabalhos fundamentados em pesquisa, com inclusão de referências relativas às fontes.

As pesquisas realizadas por Valmir Corrêa sobre a história de Mato Grosso foram substanciais para a formação de uma área de pesquisa e de uma disciplina no curso de graduação em História de Corumbá, a História Regional. Durante entrevista, questionado acerca dos esforços para a criação da disciplina e sobre ter havido uma espécie de projeto historiográfico para o campo, Valmir responde:

Projeto projeto acho que não tinha não. Eu acho que foi acontecendo. Primeiro, essa minha vertente para estudar, que eu não sabia que era história regional. Não havia esse conceito, que de conservadorismo, que hoje fala que história regional é conservadora. Naquele momento, não havia essa discussão de história regional. O que havia era um “desconhecimento da história de Mato Grosso”, um conhecimento da historiografia existente sobre Mato Grosso, e, com isso a minha curiosidade, necessidade de estudar Mato Grosso. E aquilo foi me envolvendo até um ponto que um cara deve ter me xingado: – pô, você faz história regional! Eu não tinha me atentado para isso, a gente não usava esse termo (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Valmir Corrêa menciona ainda a carência de informações sobre a história da região, quando ele começou a ministrar aulas no curso de História do CPC, o que lhe autorizava a

dizer que havia um “desconhecimento da história de Mato Grosso”. Por outro lado, durante o levantamento da produção historiográfica sobre Mato Grosso, ele encontra uma rica bibliografia. Segundo Valmir, durante os estudos na graduação, o conhecimento sobre a história de Mato Grosso, até o início da década de 1970, era proporcionado por obras de autores que abordavam o Oeste brasileiro como, por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda e Alfredo d'Escragno Taunay (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011). Desse modo, contrastou-se a ausência de produção acadêmica com uma massa dispersa de livros que narravam a história da região.

Com as atividades de pesquisa, Valmir Corrêa tornava-se demiurgo de um gênero histórico na universidade mato-grossense, a história da violência, e cedo demonstra a preferência pela temática, que seria objeto de estudos em seu doutoramento:

Também, o período, que abrange a Primeira República, oferece-nos um excelente material para pesquisa. Toda política dos primórdios republicanos no Estado de Mato Grosso está pontilhada de lutas entre os clãs e no mandonismo local controlado pelas famílias de maior prestígio. Aqui, as perspectivas oferecidas à pesquisa histórica são ilimitadas, visto ter sido este período tão conturbado, e ser tão fascinante para o estudioso, embora, muitas fontes existentes não sejam de fácil acesso. O pesquisador depara comumente com a má vontade de pessoas possuidoras de documentos de família, o que se torna um entrave ao trabalho de pesquisa, além do lamentável descaso de alguns que, não tendo noção do valor de “papéis” em seu poder, põem a perder um precioso material (CORRÊA, 1972, p. 57).

As ações de semear o campo histórico impulsionaram a formação de um conclave de historiadores, e cedo o grupo de Corumbá tomou como exemplo as seccionais da APUH, que se expandiam pelo país. Em 14 maio de 1973, o nome da professora Lúcia Salsa Corrêa surgiu nas atas do curso de História do CPC. Nesse dia, discutiram-se

elementos para a elaboração do estatuto baseado no da nacional, da Associação Nacional de Professores Universitários de História, Núcleo Regional do Estado de Mato Grosso. Foi escolhido e designado o professor Valmir Batista Corrêa, que deverá trazer o ante-projeto em reunião para discussão”.<sup>372</sup>

Segundo Valmir Corrêa, a tentativa de criação da ANPUH-MT foi malograda devido às dificuldades de comunicação entre os Centros Pedagógicos da UEMT e à falta de recursos

---

372 Ata nº 20 do curso de História do CPC. Corumbá, 14 de maio de 1973. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS. A ideia de criar a ANPUH Regional frutificou-se dez anos depois, já em outra conjuntura, em meados da década de 1980, no estado de Mato Grosso do Sul.

financeiros (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015). Apesar dessa recorrente queixa, de acordo com a professora Lúcia Corrêa, as limitações geográficas e financeiras acabaram estimulando o desenvolvimento da pesquisa histórica:

Sobretudo quando você está isolado. (...) Nós tínhamos amigos, colegas de trabalho. Grupo mesmo era eu, você [Valmir] e o Gilberto. Mas limitado. Nós ficávamos muito limitado. (...) A USP era sempre a nossa referência. Se a gente pudesse ter tido um grupo de pesquisa articulado à USP seria uma maravilha, mas a gente não tinha. Mas provavelmente não faríamos história regional, por que a gente estaria atrelado aos objetos que a USP estava trabalhando (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

Valmir matriculou-se no programa de pós-graduação em 1973 – ano em que Joana Neves começou a cursar os créditos do mestrado –, mas articulou o afastamento para o ano seguinte, junto com sua esposa. Na oportunidade, Valmir aproveitou para cursar os créditos necessários para o doutorado. Segundo Valmir, a UEMT proporcionou-lhe metade do seu salário para o afastamento. Lúcia Corrêa conseguiu autorização de afastamento para cursar os créditos durante um ano, sem ônus à Instituição. A trajetória acadêmica desses professores diferencia-se da dos demais docentes da UEMT:

Eu casei em [19]73. A Lúcia veio para cá, também formada em História. Começou a dar aula na Universidade, precisava de professor. Em 74, eu e ela saímos para fazer mestrado. (...) As dificuldades eram tremendas porque não havia política de incentivo. Eu saí com a metade do meu salário e a Lúcia saiu sem salário para fazer o mestrado na USP. Nós fomos com a cara e com a coragem. Tanto é que eu fiz todos os créditos de mestrado e doutorado em um ano, porque eu sabia o que ia acontecer. Mas a Lúcia fez só o mestrado, aí voltamos (Entrevista Valmir Corrêa, 2013).

A professora Lúcia Salsa Corrêa, parceira intelectual de Valmir Corrêa, escreveu na revista *Dimensão* nº 5, o artigo *Fontes históricas de Mato Grosso: os relatos e crônicas de viagens do século XIX*, no qual apresenta um levantamento das expedições exploratórias realizadas por brasileiros e estrangeiros, cujos escritos são de estilo etnográfico. Nesse texto há uma explanação sobre sua concepção de método histórico: o trabalho do historiador profissional consistiria em identificar e realizar a crítica às fontes, no sentido de valorizar o estilo em que as descrições foram postas no papel e demonstrar a limitação técnica e cultural desses viajantes, que trataram a realidade mediante o seu instrumental cultural. A desconfiança sobre as fontes era a prática a ser divulgada, pois “a utilização que comumente

se faz dos roteiros de viagens na historiografia mato-grossense nem sempre mereceu tratamento científico e análise crítica das fontes, ocorrendo com frequência a pura e simples transcrição das obras originais” (CORRÊA, 1977, p. 35).

Desse modo, o trabalho de construção do campo histórico envolvia a tarefa de diferenciar o historiador profissional do historiador amador, respeitando-se os trabalhos que demonstravam erudição. A história crítica se implantava, às vezes, ao desqualificar simbolicamente escritos históricos fora dos cânones acadêmicos. Conforme já mencionado, uma perspectiva historiográfica heterodoxa era motivo para ser tachada de “positivista”.

Em 1978, o chefe do Departamento de Estudos Sociais do CPC mencionou diversos projetos de pesquisa realizados pelos professores do Departamento e o empenho dos agentes do campo histórico em buscar articulações fora da Instituição. Ao destacar a importância desses trabalhos, noticiou a intenção de “criação da Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – Mato Grosso do Sul, cujo pedido encaminhado pelo professor Valmir B. Corrêa à Secretaria Geral da referida sociedade já se acha deferido”.<sup>373</sup>

Em Corumbá, além dos professores Valmir Batista Corrêa e Lúcia Salsa Corrêa, outro nome que influenciou o campo histórico foi o de Gilberto Luiz Alves. Formado em Pedagogia, Gilberto fez mestrado e doutorado na área de História da Educação, ainda se aproximando da Filosofia e da Economia da Educação<sup>374</sup>. Gilberto foi grande articulador do mestrado em Educação da UFMS<sup>375</sup>, em Campo Grande, atraindo para o corpo discente desse Programa de Pós-Graduação professores de História da UFMS que não possuíam mestrado. Antes, segundo Gilberto Alves, houve a criação do mestrado em Saúde Coletiva na UFMS “que não vingou, inclusive foi fechado. Mas também era uma iniciativa política. O primeiro mesmo que se consolidou foi o de Educação” (Entrevista Gilberto Alves, 2015).

Sobre professores do Centro Pedagógico de Dourados, há que lembrar que Wilson Biasotto e Antonio Lachi foram colegas de pós-graduação, cursando as mesmas disciplinas no Mestrado em História Social da USP. Biasotto conta as dificuldades que tiveram de enfrentar para cursar os créditos da pós-graduação:

373 Ata nº 45 do curso de História do CPC. Corumbá, 7 de julho de 1978. Depósito [arquivo] do CPAN/UFMS.

374 Dados obtidos por meio do Currículo Lattes de Gilberto Luiz Alves. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0346629830466627>>. Acesso em 9 de junho de 2015.

375 De acordo com o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, “a origem deste Programa remonta ao Curso de Mestrado em Educação (CME) implantado em 1988, por meio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), processo mantido até o ano de 1991”. Fonte: <<http://www.ppgedu.ufms.br>> Acesso em 23 de setembro de 2013. Vale lembrar que em 1991 Gilberto Luiz Alves concluiu seu doutoramento, na mesma instituição que mantinha convênio com a UFMS, o que ressalta o papel articulador do professor Gilberto.

Nós fazíamos viagem pela Viação Motta, que naquela época era muito precário o ônibus. Saíamos daqui às oito da noite. Chegávamos em São Paulo no horário de Brasília umas dez, onze horas da manhã, meio dia. Levávamos uma camisa, um desodorante. Nosso banho era em umas das pias dos banheiros da USP. Lavávamos o rosto, e debaixo do braço, passávamos um desodorante, trocávamos a camisa. E tínhamos que ir de táxi para a USP, porque senão não dava tempo de pegar as aulas. (...) Nós fazíamos uma única disciplina por semestre. E, talvez esse tenha sido o maior prejuízo da nossa demissão, porque nós tínhamos feito nessa época, de [19]75 a 78, os créditos do mestrado e do doutorado. Todos os créditos. E nós fomos demitidos em 78, e perdemos toda a chance de pesquisa, de concluir o nosso mestrado (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A fatídica demissão dos professores Antonio Lachi e Wilson Biasotto é um bom exemplo para se perceber o papel da Instituição no abrigo e na promoção do campo histórico naquele contexto. Após a demissão, os dois professores conseguiram outro emprego em Dourados – Biasotto foi assessor do vereador Sultan Rasllan e Lachi lecionou em escolas estaduais. No entanto, por mais reclamações que houvesse acerca da política institucional de capacitação docente, o fato é que, fora da Universidade, os estímulos seriam muito mais minguados. Tanto que os professores paralisaram as atividades de mestrado quando estavam fora da Universidade.

Antes daquele ocorrido – embora, com o passar dos anos, os professores certamente tenham se orgulhado de terem sido demitidos por “subversão” –, a escolha de Wilson Biasotto sobre a temática do mestrado, em História Medieval, teve a participação do acaso e da condição de ensinante em que se encontrava. Os docentes de História da UEMT, quando ingressavam na Instituição, em geral, não tinham se decidido em qual área do conhecimento histórico iriam se especializar. Em entrevista, Biasotto enfatiza: “nós dávamos aulas de tudo”. Nesse tudo, estavam as disciplinas de História Medieval. Na seleção para o mestrado da USP, um professor medievalista se propôs a orientar Wilson Biasotto. Embora o mesmo tenha desenvolvido trabalhos em História do Brasil e em História Regional, ao longo de sua carreira, ao ser perguntado sobre o porquê não optar por desenvolver pesquisa em História do Brasil, o mesmo rapidamente responde: “Ah... eu fiquei muito contente de ter entrado no mestrado da USP [risos]. Eu fiquei muito feliz de ter entrado no programa de mestrado da USP” (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]). Naquele momento, não se exigia projeto de pesquisa para o ingresso na pós-graduação. Biasotto narra sobre como foi selecionado para o Programa:



Sem projeto. Eu digo para você que a USP, não acompanho mais, mas a USP era muito soberana. Tinha acabado a cátedra, mas o espírito catedrático na USP ainda prevalecia. Então o meu orientador, que foi o doutor Victor, ele fazia as entrevistas e nós fomos lá, ele fez a entrevista e me aceitou no programa. [Victor] – Mas o que você pretende fazer? [Biasotto] – Oh, eu não sei muito bem não, mas eu sou professor lá do Mato Grosso, e eu quero aprender, eu não sei muito bem o que eu vou fazer; eu espero que o senhor me oriente. Eu não sei, ele aceitou orientar. Êih, eram outros tempos! O Brasil era outro, a USP era outra, o Mato Grosso era outro! (...) E dentro da História Social, eu peguei um professor medievalista, o doutor Victor Deodato da Silva (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

No prosseguimento da conversa, Wilson Biasotto continua a refletir sobre sua trajetória acadêmica, que influenciou sua própria identidade. O trabalho como medievalista o motivou a escrever crônicas:

Mas enfim, no meu programa de mestrado, eu acabei, e como eu era professor de Medieval, eu acabei voltando minhas pesquisas para história medieval. Então, estudei Fernão Lopes; eu acho que eu escrevo crônicas um pouco influenciado pelas maravilhosas crônicas que Fernão Lopes escreveu. Fernão Lopes é considerado o primeiro historiador português dada a seriedade que ele coloca, enfim, as suas crônicas. Então, hoje, nós acabamos sabendo muito do pouco. Você pode ver que se você pegar desde os primeiros historiadores, os primeiros filósofos, eles sabiam tudo de tudo, né. Aí depois nós fomos, talvez pela própria evolução da humanidade, e da complexidade de se viver em sociedade, nós fomos aprendendo muito do pouco, e fomos nos especializando. Então, o que eu quero dizer é isso, que nós éramos polivalentes. Então, fazer pesquisa sobre história medieval, e fazer pesquisa sobre história regional, hoje são coisas que me parecem até incompatíveis. Eu me lembro que eu fui num seminário um dia na Universidade Estadual, lá em Vitória da Conquista, sudoeste da Bahia, Universidade Estadual do [Sudoeste] da Bahia. Porque tinha uma estudante de história medieval também, e ela estava angustiada, porque como produzir história medieval no Brasil? E aí ela, professora dessa Universidade, e fazia doutorado comigo, e nós fomos discutir como fazer história medieval no Brasil. Difícil né! (Entrevista Wilson Biasotto, 2013[b]).

Contemporâneos nas atividades da pós-graduação, Wilson Biasotto e Antonio Lachi foram orientados pelo mesmo professor, Victor Deodato da Silva. A atuação desses dois personagens foi elemento importante para que o CEUD se propusesse a pleitear o curso de mestrado em História, na segunda metade da década de 1990. Antes disso, em 1987, os professores Antonio Lachi e Wilson Biasotto articularam-se para darem início a seus estudos de doutorado, com o mesmo orientador do mestrado. Esse passo na carreira é lembrado por

Lachi e associado a um desentendimento com seu colega, que havia se envolvido com a política partidária. No momento de oficializar o afastamento para o doutorado, Biasotto havia decidido postergar sua saída para se candidatar a vereador:

[Em 1987] a gente começa a articular para sair. Eu telefonei aqui de casa para o orientador, para o Victor na casa dele. Ele falou: – eu não sei se eu tenho agora livre, se a pós-graduação aceita alguém no meu nome, mas faz o seguinte, vem aqui, se eu não puder colocar no meu nome, eu coloco no nome de outro e depois transfere para o meu nome. Aí eu falei com o Biasotto e a gente foi lá e ele aceitou os dois. Deu certo, a gente entrou em contato com a secretaria e não precisou pôr em nome de ninguém. E outra, já conhecia a gente. Lá também tem dessas coisas. Você tem que pegar alguém como orientando que você tenha certeza que vai levar adiante. Não pode pegar aquele sujeito que chega e vai embora, não termina, não leva adiante o curso. (...) Aí depois o Wilson sai candidato a vereador, foi em 88, e deixa, pede trancamento. Eu continuei fazendo, saí com afastamento parcial, não tem afastamento total. (...) Como é que era? Continuei trabalhando. Recebia a bolsa da CAPES, mas continuava exercendo as atividades aqui, continuei trabalhando (Entrevista Antonio Lachi, 2013).

Em Aquidauana, as atividades de pesquisa iniciaram-se envoltas à criação da *Seção de Obras Raras*. A história do município chamou atenção da professora Joana Neves, também impulsionada pelo reconhecimento de uma necessidade para o ensino. A trajetória dessa intelectual, à primeira vista guiada por um projeto racional, foi permeada pela sensibilidade que envolvia os personagens de uma trama. No caso de Joana, o impulso inicial que a levou a Aquidauana foi sua amizade com Dóris Trindade:

É possível que quando eu falo do meu trabalho no CPA, eu estou considerando a consequência dele no que eu fiz daí pra frente [após desligar-se da UEMT]. O que eu fiz para ir para frente foi me dedicar cada vez mais às questões do ensino de História, e às questões da articulação entre o ensino e a pesquisa, e da constituição de um conceito de ensino de história como produção de conhecimento. Então foi nessa linha que se construiu a minha parceria com a Elza Nadai, que se tornou professora de Prática de Ensino na USP, e foi nessa perspectiva que eu me junto a este grupo, que é considerado nacionalmente grupo de especialistas em ensino de História que já tem coletâneas publicadas. (...) Então é possível que eu projete essa construção, naquilo que eu estava fazendo em Aquidauana. Para mim, o que eu fiz aqui em Aquidauana foi a base para esse rumo que eu segui. Só que esse rumo não estava dado quando eu estava trabalhando aqui. Ele se construiu depois disso. Talvez, tenha sido muito mais voluntarista, subjetivo, do que de fato a execução de um projeto que estivesse pautado,

construído, escrito em algum lugar<sup>376</sup>. Na minha opinião, esse projeto estava na cabeça da Dóris, e ela impregnava o trabalho dela, o nosso trabalho com este projeto que era: interiorizar o ensino superior no Brasil. Essa ideia ela tinha desde o momento em que ela fez um curso de Educação na América Latina, promovido pela UNESCO na USP, e que ela fez um curso de um ano. Depois disso ela foi trabalhar no Vocacional. Mas ela tinha essa visão. Conversei muito com ela. No Vocacional, nós tínhamos uma república também e a Dóris e eu tínhamos o mesmo quarto. As duas eram notívagas. Então a gente passava a noite, de repente dava cinco horas da manhã: – gente! a gente tem que dormir um pouco porque oito horas tinha que estar no Vocacional (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Em 1973, a professora Joana Neves iniciou seu curso de mestrado em História Econômica na USP, sob orientação do professor Dr. Fernando Pacca de Almeida Wright, e defendeu a dissertação em 1981. Sem uma política precisa de capacitação docente na UEMT, a realização de cursos de pós-graduação alterava a rotina do Departamento: “viajava, ela [Joana] ficava aqui 15 dias, ou um mês aqui e 15 dias em São Paulo. Se a Joana saísse, a gente tinha que se sobrecarregar de aulas por conta de deixar a clientela sem aula” (Entrevista Mario Baldo, 2013).

Para viabilizar o apoio financeiro ao deslocamento da professora Joana Neves a São Paulo, a Diretora do CPA argumentou, junto à Reitoria da UEMT, considerações sobre a professora Joana ser eficiente, responsável, dinâmica e experiente no CPA, pois lecionava na Instituição desde março de 1971. Além desses requisitos, o tema da pesquisa envolvia “material da própria comunidade, tendo como metodologia, análise por sistema de computação de dados”.<sup>377</sup>

Um caso atípico foi o do professor Mario Baldo que se afastou do CPA com ônus para a Universidade. Ele se afastou para realizar curso de mestrado na UFPR, após completar um ano de contrato de trabalho com a UEMT, e ainda contou com bolsa oferecida pela CAPES, viabilizada pela Instituição que abrigava o Programa de Pós-Graduação:

se não me falha a memória, era o único lugar do país que o curso começava em outubro e era um ano só de duração. Começou em outubro de [19]75 e foi até outubro de 76, e acabou. Mas também tinha aula das sete até as dez horas [da noite], se necessário. Era feroz mesmo. (...) Aí depois tinha um tempo para fazer a dissertação, dois ou três anos. Eu lembro que eu terminei o curso em 76 e fui defender em 80, porquê não dava tempo. Eu era chefe

---

376 Grifos meu.

377 Ofício nº 59/73, da Diretoria do CPA à Reitoria da UEMT. Assunto: encaminha cópia de solicitação. Aquidauana, 19 de março de 1973.

do Departamento, estava dando 22 horas-aula. Você dava aula no sábado das sete horas até as quatro e meia. (...) Tinha poucos professores, os novos estavam fazendo mestrado. Como eu já tinha feito eu tinha que pegar aula. Cansamos de fazer isso aí, de pegar muita aula para o aluno poder ficar com professores durante o ano inteiro (Entrevista Mario Baldo, 2013).

Em Aquidauana, no ano de 1973, além de desenvolver as atividades institucionais e as do mestrado, Joana Neves inicia o projeto de escrita de um livro didático em parceria com Elza Nadai e com a responsável pelos conteúdos de Geografia, professora Suria Abucarma. Os livros didáticos, escritos com a participação de Joana, começaram a ser publicados em 1978, pouco mais de um ano após seu desligamento da UEMT:

Ela [Elza] chegou vir aqui para Aquidauana, num período de férias, quando a gente estava começando a escrever o livro didático. (...) Foi em 1973, que foi articulação dela. Como a Elza tinha coordenado os Guias Curriculares [o Verdão], o editor da editoria didática da Saraiva entrou em contato com a Elza, convidou-a para escrever livro didático de Estudos Sociais. (...). Eu sou madrinha do filho dela. A minha irmã disse que o nosso recorde foi um telefonema de três horas, discutindo alguma coisa da elaboração do livro didático (Entrevista Joana Neves, 2014[b]).

A articulação de Joana Neves com os demais professores do CPA e com os alunos motivou o planejamento de um livro didático sobre a história de Mato Grosso. O material, que iria se servir de trabalhos dos alunos do CPA, seria composto de “uma série de lições. (...) Todos os textos serão acompanhados de propostas de trabalho para serem realizados em classes ou extraclasse, individual ou em grupo, indicando leituras suplementares quando se fizer necessário”<sup>378</sup>. Alguns capítulos que comporiam a obra chegaram a ser escritos, mas, com a saída da professora Joana da UEMT, o projeto esmaeceu-se. Esse é mais um exemplo da necessária iniciativa dos agentes históricos para a sementeira e fertilização do campo histórico, quando ele ainda se encontrava frágil institucionalmente no sul do Mato Grosso, e quando as atividades do campo estavam estritamente atreladas às iniciativas individuais ou à espontaneidade dos grupos intelectuais.

Em Corumbá, ao longo dos anos, Valmir Corrêa participou de um grupo que mesclou princípios intelectuais, afinidades políticas e laços afetivos. O grupo desenvolveu pesquisas que enriqueceram a história regional. Entretanto, esse duplo pioneirismo de Corumbá e de

---

378 NEVES, Joana; BALDO, Mario. *Estudo de História de Mato Grosso – integração, ensino e pesquisa*. In: VIII Simpósio Nacional. Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. Aracaju-SE, 1975

Aquidauana deu-se sem a comunicação e o intercâmbio entre os Centros Pedagógicos da UEMT, como atesta a professora Joana Neves:

Não sei se por conta disso, ou por conta do atropelo do serviço, ou por conta das distâncias, nós não estabelecemos conexão entre nós. Nós não estabelecemos articulação entre aquilo que nós estávamos fazendo. Por conta dessa sua entrevista, dessa sua pesquisa, eu me dei conta que o Valmir e eu estávamos fazendo a mesma coisa, ele em Corumbá e eu aqui. Levantamento de bibliografia, localização de documentos, uma revisão da historiografia mato-grossense, uma crítica aos autores tradicionais (...). Nós nos encontrávamos em alguns momentos, nós nos encontrávamos na ANPUH. Mas nunca houve, como uma atividade promovida pelos próprios Centros, de encontros assim (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

No entanto, marco da dinâmica dos pesquisadores da UEMT/UFMS, que possibilitou maior articulação entre os cursos, foram os encontros do *Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPE*<sup>379</sup> –, com nove edições. O primeiro encontro do SEPE ocorreu em 1977, no mesmo ano em que Joana Neves deixou a UEMT, e o último, em 1994 (QUEIROZ, 2011). Os projetos de fortalecimento do campo histórico acadêmico eram permeados por discussões sobre os rumos da Universidade, a ponto de o campo se confundir com a própria Instituição que o abrigava.

Para os agentes do campo histórico, não bastava pensá-lo isoladamente. Se isso acontecesse, o campo se restringiria à historiografia e à formação de professores. Com o acolhimento da proposta do SEPE, nas demais unidades da UEMT/UFMS, os encontros assumiram forma rotativa, organizados pelas unidades que os sediavam e possuíam como estandarte a oportunidade para apresentação de trabalhos “científicos” de todos os professores da Universidade, para deles extrair críticas e propostas para a Instituição e outras agências do Estado. Os encontros oportunizados pelos SEPE conseguiram articular professores de História dos quatro Centros Universitários da UFMS. Quando chegou a vez do encontro acontecer em Aquidauana, Valmir Corrêa lembra que administração da UFMS tentou proibir a realização do evento:

Só que se discutia também a política da Universidade. Se discutia a Administração, Reitores; também extrapolava. No SEPE de Aquidauana teve uma ordem simplesmente de cancelar. (...) E um colega nosso fez esse serviço sujo lá e a gente não aceitou, e aí foi pouca gente. Foi um SEPE pequeno em função disso. Teve essas questões. Porque o SEPE se

---

379 Não foi realizado um estudo dos materiais provenientes do SEPE. Certamente, esta é uma fonte ou objeto de interesse para outras pesquisas, em diversas áreas.

transformou num fórum de debate [sobre os] destinos da Universidade (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

De acordo com Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa, o SEPE partiu de uma articulação de professores do CPC/CEUC. Com essa inserção na pesquisa histórica e nas articulações institucionais, Valmir Corrêa torna-se o professor de História com mais status na Universidade, após a conclusão do doutorado, em 1982.

A partir de meados da década de 1980, críticas aos trabalhos de Valmir Corrêa e de Lúcia Corrêa foram efetuadas, não diretamente por meio da publicação de trabalhos acadêmicos, mas principalmente no ambiente institucional, entre colegas<sup>380</sup>. Os altos e baixos do poder institucional de Valmir e sua influência na historiografia foram sintetizados por ele na seguinte frase: “Foi bom, porque teve momentos em que eu mandei. Teve momentos em que eu apanhei. E os meus amigos apanhavam juntos né” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011). Durante a entrevista, Lúcia menciona que foi criticada por fazer uso de uma narrativa mais fácil de ser entendida pelo público não especializado. Segundo o casal Corrêa, as críticas recebidas tinham objetivos políticos dentro da Instituição:

E a nossa linguagem não era tão técnica, tão acadêmica. (...) A gente obedecia às normas da ABNT mas a gente sempre projetava um livro, projetava a publicação. (...) Eu fui criticada pelo meu posicionamento não teórico, pelo fato de eu não fazer uma profissão de fé no início do meu trabalho, por “não ser” marxista, por fazer uma história menor, uma história local, regional, e também por usar uma linguagem clara. E por outro lado eu fui elogiada em banca em outros lugares exatamente por usar uma linguagem que todo mundo tinha condição de entender, até o professor de ensino fundamental e médio e o leigo<sup>381</sup> (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

---

380 Com outras preocupações, Paulo Queiroz referiu-se à historiografia sul-mato-grossense: “que não se verifica, até o momento, nessa Historiografia, nenhuma grande polêmica – registrando-se, no máximo, algumas divergências de interpretação em aspectos pontuais” (QUEIROZ, 2011, p. 178). Prova da existência de uma certa tensão interna entre os pares, que pouco aparece na historiografia, é a crítica de Osvaldo Zorzato quanto aos “pioneiros” da UEMT: “Quando, nos anos setenta, são criados os cursos de História na Universidade Estadual de Mato Grosso, depois Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, seus docentes saem, em boa parte, do próprio meio ou com a mesma preocupação memorialística. Aqueles que vêm de fora, em sua maioria, sucumbem ao campo simbólico já produzido, e os que resistem são sistematicamente discriminados e considerados estranhos e perigosos ao meio. Embora alguns tenham feito carreira frequentando outras universidades, também entre eles o sentimento de pertencimento ao grupo coloca-se como escudo a qualquer tentativa de se pensar a história local a partir de outros enfoques” (ZORZATO, 1998, p. 14).

381 Grifos meu.

Encontros e seminários institucionais também foram organizados pela Reitoria da UEMT/UFMS, em um período próximo aos eventos do SEPE. Em um desses encontros objetivava-se a unificação da estrutura curricular dos cursos da UFMS. Nele, também decidiu-se que a História Regional não faria parte do currículo dos cursos de História, embora tenha sido aceita como disciplina eletiva, o que serve de indício para se pensar a relação de poder existente no campo histórico sul-mato-grossense, conforme o relato de Lúcia Corrêa:

Pelo menos a gente conseguiu incluir como optativa. E em Corumbá ela era uma optativa obrigatória. Eu era coordenadora; quando não era eu era ele. Quando não era um de nós dois era alguma pessoa ligada a gente. Então a gente induzia para que a História Regional não acabasse. A gente induziu uma série de coisas. E por isso eu acho que a gente provocou muita aversão, que às vezes a gente pisava duro. Bobagem! Não tinha necessidade. Hoje eu acho que não tinha necessidade! [risos] (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Os discursos proferidos pelos agentes do campo histórico requisitavam autoridade, alicerçada por meio do desenvolvimento de pesquisa, ao atrelarem a produção historiográfica à ciência. Ao fazer a crítica às fontes e à bibliografia existentes, o historiador manifestava um desejo de poder, a partir do seu capital intelectual, posto à prova nas investidas institucionais. Veja-se o corolário escrito por Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa para alavancar a proposta da história regional:

Nossa preocupação em desenvolver o ensino e a pesquisa da história regional parte do questionamento da visão xenófoba e restrita da *história local*, despida do caráter científico e universal da História. Assim, entendemos que a evolução histórica de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul só adquire sentido como expressão de um processo histórico mais amplo que caracteriza a História do Brasil e evidencia algumas peculiaridades regionais confirmando a regra geral dos fatos (CORRÊA; CORRÊA, 1985, p. 4).

Esse tipo de discurso não é, de forma alguma, característica peculiar do casal Corrêa. Ele reflete o processo de amadurecimento do campo histórico, que estimulou seus agentes a tensionar os espaços de poder na Instituição e na historiografia. Na década de 1980, o clima de redemocratização nacional estimulava críticas discursivas a qualquer forma de poder, desde que fosse ao do *outro*.

Nesse contexto, os encontros acadêmicos regionais chegaram a fazer parte do cotidiano da Instituição. Dois encontros discutiram questões voltadas ao ensino nos cursos de

licenciatura: em Aquidauana, por iniciativa de professores dos cursos de História e de Geografia, realizou-se o *Seminário sobre realidade e ensino de Geografia e História* em 1983, coordenado por Lúcia Salsa Corrêa e Cláudio Alves de Vasconcelos. Outra importante proposta partiu da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e da Coordenadoria de Ensino de Graduação, com a realização no Centro Universitário de Três Lagoas do *Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da UFMS*, em 1984, cujas discussões foram publicadas no ano seguinte.

A variedade de encontros serve de indício para se mensurar o amadurecimento dos cursos de graduação na UFMS, na fase final dos esforços de criação/institucionalização dos cursos de História. A partir do momento em que eles voltaram a ser oferecidos nos vestibulares, muitos professores intensificaram o questionamento sobre a estrutura de trabalho na universidade, discutiram os rumos do ensino para a formação de professores e reivindicaram melhores políticas para o desenvolvimento de pesquisas.

Nesse contexto, com o fortalecimento dos cursos de graduação em História, concluía-se a primeira etapa do processo de institucionalização do campo histórico sul-matogrossense. Na segunda metade da década de 1980, possuir o título de mestre não era mais a principal aspiração dos agentes do campo. A próxima etapa da institucionalização do campo histórico, elevando rapidamente a quantidade das pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso do Sul, seria a institucionalização da pós-graduação em História, que se iniciou com a criação dos cursos de especialização em História da América Latina – tema esse para outras pesquisas.

Desse modo, é preciso afirmar que as pesquisas desenvolvidas durante a fase da UEMT não partiam das pressões de instâncias superiores, mas, sim, dos estímulos profissionais e políticos percebidos pelo sujeito, que passava a se interessar pela pesquisa histórica conforme agia e reagia às demandas do local institucional. Iniciativas particulares para pesquisas que semearam o campo histórico estimularam o surgimento de redes de sociabilidade local. Nos eventos acadêmicos locais/regionais, a rede de sociabilidade estendia-se aos demais Centros Pedagógicos/Universitários. Nesse contexto, a cultura política brasileira estimulava práticas personalistas, sobretudo nos casos em que o reconhecimento acadêmico se convertia em capital simbólico para a disputa de poder institucional ou mesmo fora dela.



Por consequência, as atividades de pesquisa poderiam mesclar a identidade profissional com a identidade individual. No processo de arranque dessas atividades, a investigação histórica nos moldes acadêmicos partia de uma problemática sobre o passado, cuja inquietação o historiador tinha que filtrar. Daí em diante, o pesquisador inseria-se numa rede de interdependência e estímulos recíprocos, como é o exemplar caso do professor Valmir Corrêa:

E virei um rato de arquivo, e tive muita ajuda em Cuiabá, fiz grandes amizades. Tanto é verdade que o arquivo público lá, eu peguei várias fases. Tinha uma fase, por exemplo, que tinha buraco no teto. Mas teve época que já estava numa sala, num lugar pequeno, mas uma documentação riquíssima. Eu ia de manhã, eu comprava um sanduíche, eu ia lá. Na hora do almoço eles deixavam a chave comigo. Eu ficava lá dentro, e comia e aí eles terminavam seis horas. Eles deixavam uma sobressalente para mim, às vezes de eu ir até dez horas da noite, sozinho no arquivo. E então aquilo foi me envolvendo de tal maneira, e também compromissos, você começa fazer mais compromissos profissionais, éticos, com alunos, eu levando mais, falando muito para os alunos estudarem história regional, né. Mais alunos, muitos começaram a fazer trabalhos, e começou. (...) Conto uma história, por exemplo, uma vez, a Lúcia foi numa costureira, e eu fui junto; eu sentado olho assim no pé da máquina de lavar roupa, tinha um livro de calço. Aí eu fui lá, peguei o livro, era a Constituição de [18]99 de Mato Grosso, encadernado. A mulher tinha posto como um calço, aí eu falei: – a senhora quer me vender? Ela me vendeu, me deu um preço lá e eu paguei. Devia ter me dado porque ela falou que não prestava, estava lá para servir de calço. A sorte que não estava molhado (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Para o acesso às fontes, o estabelecimento de relações de amizade proporcionaram flexibilidade na realização de pesquisas em arquivos e o historiador passou a ser lembrado pelas pessoas dos locais onde eram depositados material de interesse para a pesquisa histórica. E, mais uma vez, não deixa de ser hilário a compulsão de Valmir Corrêa por livros antigos; dessa vez, um foi encontrado sob uma máquina de lavar roupas, graças à sua esposa.

#### **4.5. Colheitas da História**

Os frutos mais valorizados do campo histórico no período abordado foram as atividades de pesquisa e os títulos de pós-graduação *stricto sensu* do corpo docente. Dos

professores que entraram na UEMT, durante a fase de implantação dos cursos de História e de Estudos Sociais, e nela, agora UFMS, permaneceram até a aposentadoria, apenas quatro realizaram o curso de Doutorado. Esses professores são: Antonio Lachi e Wilson Biasotto, de Dourados; Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa, de Corumbá.

Um trabalho de levantamento sobre a produção acadêmica da área de História, publicado em 1993, possibilita observar a titulação dos professores que entraram na Universidade até o início da década de 1990<sup>382</sup>:

Tabela 8: Titulação acadêmica dos professores que exerceram atividades na UEMT/UFMS, cujos trabalhos situam-se ou tangenciam a área de História

Ano	TITULAÇÃO	NOME	TÍTULO DO TRABALHO	Instituição
1976	Mestrado em História Econômica	Valmir Batista Corrêa	<i>Mato Grosso: 1814-1840 – e o papel da violência no processo de formação e desenvolvimento da Província</i>	USP
1980	Mestrado em História	Mario Baldo	<i>O Capitão do Mato</i>	UFPR
1980	Mestrado em História Social	Lúcia Salsa Corrêa	<i>Corumbá: um núcleo comercial na fronteira de Mato Grosso (1870-1920)</i>	USP
1981	Mestrado em História Econômica	Joana Neves	<i>A fundação de Aquidauana e a ocupação do Pantanal: civilização e dependência</i>	USP
1981	Mestrado em Educação	Gilberto Luiz Alves	<i>Da história à história da educação</i>	UFSCar
1982	Mestrado em História	Antonio Luiz Lachi	<i>O governo de D. Fernando I, o Formoso, de Portugal: suas pretensões à coroa castelhana e suas conseqüências na política portuguesa</i>	USP
1982	Doutorado em História Econômica	Valmir Batista Corrêa	<i>Coronéis e bandidos em Mato Grosso (1889-1943)</i>	USP
1983	Mestrado em História	Wilson Valentim Biasotto	<i>O rei como fonte de justiça nas crônicas de Fernão Lopes</i>	USP
1985	Mestrado em História	Honório de Souza Carneiro	<i>A C.A.I.C. - Companhia de Agricultura, Imigração e Colonização – 1928-1961</i>	Escola de Sociologia e Política (São Paulo)
1986	Mestrado em História	Lupércio Antonio Pereira	<i>Limites históricos do pensamento abolicionista: uma contribuição ao estudo do gradualismo adotado na abolição da escravidão</i>	UNESP (Assis)

382 Alguns trabalhos de professores podem não ter sido contemplados, como o do então recém-contratado pelo CEUL, Nazareth dos Reis, e o da professora Stella Maris Floresani Jorge, que defendeu a dissertação em 1993.

1986	Mestrado em Educação	Ester Senna	<i>Imperialismo e educação: um estudo histórico sobre a degradação da qualidade de ensino</i>	UFSCar
1986	Mestrado em História	Cláudio Alves de Vasconcelos	<i>Colonização e especulação fundiária em Mato Grosso: a implantação da Colônia Várzea Alegre (1957-1970)</i>	UNESP (Assis)
1986	Mestrado em Ciências Sociais	Osvaldo Zorzato	<i>Formação da empresa e relações de trabalho agropecuário: o caso de Aquidauana</i>	PUC-SP
1989	Mestrado em Geografia	Arnaldo Yoso Sakamoto	<i>Contribuição ao estudo do espaço de produção capitalista de Mato Grosso: meados do século XIX até a década de 1930 do século XX</i>	USP
1990	Mestrado em História	Carlos Frederico Corrêa da Costa	<i>Recortes do imaginário social de pescadores profissionais de águas fluviais: o caso da colônia de pescadores Z-4, com sede em Aquidauana-MS</i>	PUC-SP
1990	Mestrado em Educação	Valdeir Justino	<i>Do contra a cidade: contribuição para a crítica do ruralismo pedagógico</i>	UFSCar
1990	Mestrado em História	Marina Evaristo Wenceslau	<i>O índio Kayowá e a comunidade dos brancos</i>	USP
1990	Mestrado em Geografia Humana	Luiz Carlos Batista	<i>Brasiguaios na fronteira: caminhos e lutas pela liberdade</i>	USP
1991	Doutorado em Educação	Gilberto Luiz Alves	<i>O pensamento burguês e o plano de estudos do Seminário de Olinda (1800-1936)</i>	Unicamp
1991	Doutorado	Iracema Cunha Costa	<i>Le discours du 'Jornal do Comércio' de Rio de Janeiro au debut de la République – 1889-1891</i>	Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris)
1991	Doutorado em História	Nadir Domingues Mendonça	<i>A (des)construção das (des)ordens: poder e violência em Três Lagoas</i>	USP
1991	Mestrado em História	Germano Molinari Filho	<i>Controle ideológico e imprensa: o anti-comunismo n'O ESTADO DE SÃO PAULO (1930-1937)</i>	PUC-SP
1991	Mestrado em Educação	Luiz Landes da Silva Pereira	<i>A imprensa como elo entre o Estado, a Sociedade e a Educação no Estado de Mato Grosso do Sul</i>	UFMS
1991	Mestrado em Educação	Vilma Elisa Trindade de Saboya	<i>A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário (1882-1883): um projeto de modernização do Brasil</i>	UFMS
1991	Mestrado em Educação	Mario Luiz Alves	<i>A educação de adultos através do ensino superior: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados</i>	UFMS
1992	Mestrado em	Marisa Bittar	<i>Estado e política educacional em Mato</i>	UFMS

	Educação		Grosso do Sul (1983-1986)	
1992	Mestrado em Educação	Amarílio Ferreira Jr.	<i>A Feprosul e luta sindical dos professores estaduais de 1º e 2º graus: 1979-1986</i>	UFMS
1992	Mestrado em Geografia Humana	Claudemira Azevedo Ita	<i>Corumbá: formação e o crescimento da cidade</i>	USP
1992	Mestrado em Educação	Maria Auxiliadora Nogueira de Figueiredo Nery	<i>Positivismo ilustrado e Estado Novo: as ideias educacionais de Ivan Lins</i>	UFMS
1992	Mestrado em História	Paulo Roberto Cimó Queiroz	<i>As curvas do trem e os meandros do poder: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil</i>	UNESP (Assis)
1992	Mestrado em História da Cultura	Eunice Ajala Rocha	<i>Uma expressão do folclore mato-grossense: Cururú em Corumbá</i>	PUCRGS
1992	Mestrado em Educação	Eduardo Gerson de Saboya Filho	<i>Mato Grosso e a reforma educacional Pedro Celestino (1910): produto histórico do imperialismo</i>	UFMS
1992	Mestrado em Geografia	Mário César Tompes da Silva	<i>Expansão agroindustrial e processo de mudança no espaço de Dourados</i>	USP
1993	Mestrado em História	Maria do Carmo B. Gomes Silva	<i>Presença negra em Mato Grosso: dominação, violência e resistência escrava</i>	UNESP (Assis)
1993	Mestrado em Educação	Cláudio Freire de Souza	<i>A terra e o homem: a luta dos sem-terra e a educação nos assentamentos do sul de Mato Grosso do Sul</i>	UFMS

Fonte: CORRÊA, Valmir B.; QUEIROZ, Paulo R. C.; DORO, Norma M. *Arrolamento da produção científica na área de História – 1968-1993*. Campo Grande: UFMS, 1994. Documento pertencente à seção Separatas do CDR/UFGD.

As áreas de concentração dos programas de pós-graduação que acolheram trabalhos com abordagem histórica foram as de História: 18; Educação: 12; Geografia: 4; Ciências Sociais: 1. Curiosamente, esses ramos do saber contemplavam quase todas as disciplinas específicas que compunham o quadro docente dos cursos de Estudos Sociais.

Dos professores de História que ingressaram na UEMT até a metade da década de 1970, seis deles concluíram o mestrado até a primeira metade da década de 1980, sendo eles: Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa, de Corumbá; Joana Neves e Mario Baldo, de Aquidauana; Antonio Lachi e Wilson Biasotto, de Dourados.<sup>383</sup> Na área de História, a maioria dos temas das pesquisas concentram-se em objetos da História Regional – Valmir, Lúcia, Joana. Dessa

<sup>383</sup> Outros professores estiveram na UEMT quando faziam mestrado, em um curto período, como o caso da professora Ledenice Damásio da Silva no CPD.

primeira geração de professores, o CPD/CEUD teve os únicos professores que pesquisaram temáticas fora da História do Brasil.

Ao grupo dos seis professores anteriormente citados, deve-se incluir os nomes dos professores Germano Molinari Filho e Stella Maris Jorge, de Três Lagoas, e Eunice Ajala Rocha, de Corumbá. Esses professores entraram na UEMT na primeira metade da década de 1970 e concluíram o mestrado na década de 1990.

Os professores que ingressaram na Instituição a partir da segunda metade da década de 1970 até a década seguinte podem ser classificados como pertencentes à segunda geração de professores, momento pós-fase “criacional” dos primeiros cursos dos Centros Pedagógicos. Nesse caso, a situação do corpo docente do CEUL/CPTL se inverteu, pois em meados da década de 1990 era o *campus* da UFMS que mais contava com professores de História com títulos de pós-graduação *stricto sensu*.

A trajetória acadêmica desses professores, embora diferenciada, apresenta pontos em comum. O professor que mais se afasta das ações desenvolvidas pelo “grupo dos seis” é Antonio Lachi, lembrado por seus colegas entrevistados como um professor dedicado e competente ao exercer atividades administrativas e de ensino, cujos passos na academia foram dados com maior dose de cautela. Durante entrevista, o professor demonstrou ter sido um atento observador do contexto institucional da Universidade. Talvez, por ser a universidade um espaço latente de egos,<sup>384</sup> a atuação de Lachi tenha sido mais comedida, na medida em que ele concentra suas ações aos compromissos profissionais. E, mesmo o seu doutorado, parece ter sido feito tendo em vista interesses próprios pelo conhecimento, associados à progressão na carreira (salarial). Questões que suplantam o interesse por projetos a serem realizados na Instituição a partir do “empoderamento” proporcionado pela titulação.

Já os protagonistas Valmir Corrêa, Lúcia Corrêa e Wilson Biasotto demonstraram, a partir do momento em que se “fixaram” na Universidade, reivindicações de “poder”, seja por meio da contestação de políticas institucionais, seja por meio da soma de esforços para a formação de grupos intelectuais.

Em Corumbá, Valmir Corrêa e Lúcia Corrêa formaram, com a participação de Gilberto Luiz Alves, um grupo de vanguarda para incursões na historiografia e na política

---

384 Segundo Pierre Bourdieu, “afora os artistas e os intelectuais, poucos agentes sociais dependem tanto, no que são e no que fazem, da imagem que têm de si próprios e da imagem que os outros e, em particular, os outros escritores e artistas, têm deles e do que eles fazem. (...) É justamente isto que ocorre com a qualidade de escritor, de artista ou de erudito, qualidade que parece tão difícil definir porque só existe na e pela relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e eruditos” (BOURDIEU, 2009, p. 108).

institucional e extrainstitucional. Data de 1985 a primeira publicação conjunta de Valmir, Lúcia e Gilberto, intitulada *O comércio de Corumbá como um capítulo da história política de Mato Grosso*. É também desse ano a publicação de *Casario do Porto de Corumbá*. Antes disso, em 1983, Valmir e Lúcia publicaram no SEPE o trabalho *Política e sindicalismo em Mato Grosso do Sul: 1917-1981*. Nas demais edições do SEPE, outros trabalhos foram escritos por Gilberto, Lúcia e Valmir. Gilberto participou da banca de defesa de doutoramento de Lúcia, e essa parceria provavelmente já havia estimulado publicações na UFMS.

A identificação do “pioneirismo” de Valmir Corrêa na escrita da história do antigo Mato Grosso foi ressaltada pelo professor Gilberto Luiz Alves, quando Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS, ao escrever o prefácio da primeira edição do livro resultante da tese *Coronéis e bandidos em Mato Grosso*:

VALMIR BATISTA CORRÊA, (...) é um divisor de águas no âmbito dos estudos históricos em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Ele representa a emergência do historiador profissional em uma região onde, até então, predominavam os cronistas diletantes (ALVES, In: CORRÊA, 1995).

Valmir Corrêa, Lúcia Corrêa e Gilberto Alves compartilhavam o aporte teórico marxista para a explicação do processo histórico. As obras desses autores buscam descrever uma história regional inserida na “História total”, municiada por “categorias e conceitos”, a fim de proporcionar ao leitor uma “visão de conjunto”. Apesar de algumas generalizações, criticadas por pesquisadores da própria história econômica (Cf. QUEIROZ, 2007), Lúcia Corrêa defendia a análise factual para a extração de elementos singulares da história:

A elucidação e o detalhamento dos fatos resultam dessa relação interativa e de um esforço de reflexão que possibilitam a visão de conjunto, a articulação do particular com o geral, o nexos temporal-espacial e as diversidades e multiplicidades de sentidos e de implicações contributas do homem e da sua universalidade (CORRÊA, 1999, p. 17).

Nos textos do casal Corrêa, o prisma marxista aparece sobretudo no momento em que aponta o sentido dos fatos como, por exemplo, na aplicação dos seguintes conceitos: massa e elite; luta de classe; consciência política; exploradores e explorados; rebelião e revolução; ideologia (CORRÊA, 2000)<sup>385</sup>.

A visão de conjunto (universal) articulada à especificidade (singular) são as duas grandes metas e estratégias analíticas verificadas nos escritos desse grupo. Dessa forma,

<sup>385</sup> Respectivamente nas páginas 71, 75, 95,102, 113, 114.

esperava-se um conhecimento que alçasse o “alargamento e aprofundamento da compreensão da totalidade” buscando-se captar a “dimensão humana e universal dos fatos e de seus registros” (CORRÊA, 1999, p. 37). A visão de conjunto foi utilizada para situar o objeto de investigação no contexto histórico mais amplo. Ou seja, o objeto deveria estar associado ao desenvolvimento do capitalismo em escala global, o que possibilitava visualizar o estado das forças produtivas, cuja transformação e expansão interferia nas estruturas sociais da região. Esse conhecimento permitiria extrair regras ou lições dos fatos e do processo histórico, por meio de conceitos interpretativos que auxiliavam o entendimento dos fenômenos abordados.

A narrativa historiográfica do casal Corrêa projeta um jogo de espelhos – ou jogos de escala – entre as características universais que se refletiriam no singular, com a afirmação de especificidades regionais, fruto de um movimento maior, calcadas na expansão capitalista. No entanto, quando alguns conceitos não eram suficientes para sintetizar a especificidade dos fenômenos regionais investigados, a estratégia empreendida por Valmir e Lúcia era a da descrição mais detalhada do fenômeno.

Lúcia Corrêa apresenta os gêneros textuais que compuseram sua tese: fontes secundárias, fontes primárias e referencial teórico. As fontes secundárias abrangiam o “conhecimento historiográfico já elaborado, representado pelas fontes impressas (textos de viajantes, cronistas, memorialistas, historiadores *oficiais*), a produção do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e as teses acadêmicas”; as fontes primárias, “os documentos públicos e privados, relatórios, correspondências, manifestos, periódicos e outros”; e o referencial teórico, o “que sustenta e permeia toda a reflexão que este estudo requer, promovendo a síntese a partir de uma nova interpretação histórica” (CORRÊA, 1999, p. 36-37).

No CPD/CEUD, as pesquisas realizadas até meados da década de 1980 não demonstram a existência de um projeto historiográfico como o verificado no CPC/CEUC. E as pesquisas efetuadas na pós-graduação, embora fortalecessem o curso nas avaliações institucionais, respondiam sobretudo às necessidades da verticalização da titulação de seus professores. Fora dessa esfera, Wilson Biasotto escreve duas obras que denotam seu envolvimento social e imersão no local. Uma obra que se diferenciava dos objetos de pesquisa frequentados pelos historiadores da UEMT/UFMS é *Até aqui o Laquicho vai bem: os causos de Liberato Leite de Farias*. A inspiração para esse trabalho resultou do ambiente político frequentado pelo autor, no período em que o professor se encontrava ausente da Universidade:

Acaba valendo a história de que tudo o que acontece é para o bem. Quando eu fui demitido em [19]78, eu já falei que o Sultan Rasslan era presidente da Câmara e me convidou para ser assessor de imprensa, e como assessor de imprensa eu acompanhava as sessões da Câmara. Uma vez um vereador estava discutindo um projeto, e ele era oposição ao prefeito José Elias Moreira, se não me engano Roberto Djalma Barros. Ele era oposição ao Zé Elias, e ele queria dizer que o projeto que o Zé Elias tinha mandado era um projeto mentiroso, que não teria sucesso. Então ele usou a expressão: – ô prefeito, até aqui o Laquicho vai bem! Historiador e assessor de imprensa: – Sultan, por favor, que negócio é esse: até aqui o Laquicho vai bem? Isso em 78. Aí o Sultan me contou um dos casos desse Liberato Leite de Farias, que viveu em Dourados até 1946, um ano antes do meu nascimento, o Liberato Leite de Farias faleceu aqui em Dourados. E ele me contou a história do Laquicho. E eu falei: – por essa história aí, esse Laquicho era... nossa! O Laquicho era um contador de histórias fantásticas, era famoso. E aí me surgiu essa ideia. E aí depois, em 86 eu retomei essa ideia de recuperar os casos que o Laquicho contava. Mas eu sempre digo, eu qualificaria hoje essa obra minha como história cultural. Então, tinha muita dificuldade para se pesquisar, embora eu tenha recebido apoio de vários estudantes de iniciação científica, de alunos meus que constam no livro; era muito difícil sair daquela rotina das aulas. Enfim, (...) acabou sendo publicado esse livro, mas essa é a história do livro do Laquicho, que começou lá em 78, e culminou com a publicação em (...) 98. É o meu best-seller! (Entrevista Wilson Biasotto, 2013).

A referida obra, uma micro-história local, viabilizada por meio da coleta da tradição oral de um antigo “contador de histórias”, é fruto da inserção do professor Wilson Biasotto na sociedade douradense e reflete a preocupação com personagens da “história vista de baixo”. Na linha da história social, Biasotto publicou, em 1991, um estudo intitulado *O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978-1988*. A atenção pela temática sindical é compartilhada pelos principais agentes do campo histórico abordado: Wilson Biasotto e Valmir Corrêa.

Wilson Biasotto construiu com suas pesquisas um perfil acadêmico com inserção em duas áreas: História Medieval e História Regional. As pesquisas em História Medieval capacitaram-lhe aprimorar conhecimentos teórico-metodológicos, além de o tornar um professor especialista que lecionava a disciplina História Medieval. Por consequência, as pesquisas na pós-graduação garantiram-lhe uma posição na vanguarda do campo histórico, pois, até a década de 1990, a maioria dos professores de História da UFMS não possuía o título de doutor. As pesquisas com temas locais ou regionais demonstram o movimento de atuação na esfera política em que Biasotto se destacou, paralelamente às articulações junto à



administração da Universidade. Na esfera da política partidária, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores, dedicando-se muitos anos à política, levando-a a cabo após sua aposentadoria.

Durante a fase da institucionalização do campo histórico, embora os agentes encontrassem diversas dificuldades para o desenvolvimento das pesquisas, as amarras frouxas da Instituição proporcionavam outros tipos de liberdade para disputas de poder no espaço institucional. Em certos momentos, as disputas institucionais convertiam-se em combates pelo poder e prestígio:

[VALMIR]: Eu acho que a gente avançou no curso de História. Teve momento de recuo, mas assim, o curso de história teve recuos lá, não porque era um processo, mas, para, como oposição ao que a gente fazia. Então se unia alguns professores ou professores de fora.

[LÚCIA:] Porque a gente acabou formando uma liderança forte lá.

[VALMIR:] E era uma referência, então em muitos momentos tinha que se destruir essa referência. Havia um combate, uma competição desnecessária, desleal e medíocre.

[LÚCIA:] Porque não era uma competição por uma bandeira política, por uma linha historiográfica. Era para assumir a coordenação do curso, fazer os horários, distribuir as disciplinas, poder administrativo (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Essas disputas surgiram em um ambiente cultural personalista, na esteira dos objetivos do campo histórico: produção e reprodução. Nesse sentido, destacam-se os esforços pela influência na formação de quadros, conforme explicitado por Lúcia Corrêa:

Isso era um projeto. Eu me lembro que a gente discutia, entre nós, Gilberto, Gisela, Massao, essa geração que chegou com a gente de fora, que era o pessoal [que] vinha de São Paulo. Nós tínhamos esse projeto de formar quadros. A gente entendia que não ia ficar toda a vida lá, e que nós tínhamos que investir em alunos bons. Nós investimos em muito aluno bom que ficou no ensino médio, foi um pecado! (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2011).

Nesse contexto analisado, em que os agentes do campo portavam-se como patrões ou sócios em uma empreitada, o processo de produção e reprodução do campo histórico configurou um delicado fenômeno: o empoderamento dos agentes acabava por refletir e atrair características personalistas da cultura política brasileira. Desse modo, muitas disputas e conflitos chegavam a ser cotidianamente representados como consequência da “personalidade”<sup>386</sup> do indivíduo.

<sup>386</sup> A questão do papel desempenhado pelo indivíduo na história, mesmo com os esforços despendidos em identificar os fatores manifestos nas escolhas, permaneceu incômoda nesta pesquisa. No cotidiano, mesmo

Mas a formação de quadros para a própria universidade *era*, assim como as pesquisas realizadas pelos docentes, o objetivo “consagrador” do professor universitário. A influência na formação de quadros para o ensino superior servia para o duplo objetivo do campo: produção historiográfica e reprodução do campo histórico. Exemplos assim também foram encontrados em Aquidauana, como o caso da professora Veida Godoy, ex-aluna de Joana Neves e por ela indicada para assumir sua vaga. Ainda no CEUA, um Memorial, escrito pelo professor Cláudio Alves de Vasconcelos, a fim de pleitear promoção funcional, destaca dois ex-alunos seus que rumaram à pós-graduação para se fixarem no ensino superior:

Com relação às atividades de orientação de alunos de graduação, considero muito importante (dentro dos objetivos deste memorial), a minha experiência como orientador do acadêmico Eudes Fernando Leite. O acadêmico, para conclusão da sua pesquisa, produziu uma monografia intitulada: “Movimento estudantil no CEUA: revisão histórica”, é hoje aluno regular do curso de Mestrado da UNESP/Assis e professor concursado na UFMS no Centro Universitário de Corumbá. Outro acadêmico do CEUA, Luiz Miguel do Nascimento, que também teve a minha orientação para a produção de monografia no ano de 1986, é hoje mestre pela Universidade do Estado de São Paulo.<sup>387</sup>

Quanto à finalidade de reprodução do campo, há uma aparente contradição. Veja-se a narrativa da professora Lúcia Corrêa quanto aos bons alunos que preferiram o caminho das escolas de 1º e 2º graus: “Nós investimos em muito aluno bom que ficou no ensino médio, foi um pecado!”. A espontaneidade da professora Lúcia deixa antever um arquétipo do campo, em que os melhores alunos dos cursos de licenciatura em História, que aderiam aos cânones

---

de uma universidade, existem muitos argumentos que tentam explicar as opções, as iniciativas ou os posicionamentos dos sujeitos com o termo “personalidade”. Talvez, essa análise seja trabalho de psicólogos. Não obstante, fica um registro (ou uma fofoca): por exemplo, durante o tempo dedicado a essa pesquisa, algumas pessoas disseram algo semelhante: o ego de Valmir Corrêa e de Wilson Biasotto não cabia no próprio peito. O próximo exemplo permite a citação da fonte: o carisma de Joana Neves foi lembrado para explicar a forma em que muitos alunos e colegas eram estimulados à pesquisa: “[Joana Neves] era muito *entusiasta*. Ela *animava* todo mundo, punha todo mundo pra correr” (Entrevista Veida Godoy, 2015). Nesse sentido, ainda soa demasiadamente genérico o conceito de indivíduo de Pierre Bourdieu, trazido por Áureo Busetto, que relaciona as diversidades individuais tidas como “variantes estruturais” do habitus que ele compartilha: “o sujeito não é o ego instantâneo de uma espécie de cogito singular, mas um traço individual de toda uma história coletiva” (BOURDIEU, 1990, apud Busetto, 2006, p. 121). Os traços personalistas não se restringiam à vaidade acadêmica, pois, a crença que os incumbiam ser agentes transformadores resultaram em diversas iniciativas positivas para a Universidade e para o campo histórico. E, ainda hoje, o ensino de História não consegue se desvencilhar em seus objetivos da preocupação com as filosofias da consciência.

387 VASCONCELOS, Cláudio Alves de. *Memorial*. Enviado ao Conselho do Departamento de História do CEUA para requerer avaliação de desempenho acadêmico para promoção à Classe de professor Adjunto. São Paulo, 26 de maio de 1993.

acadêmicos, eram influenciados a permanecer na própria Universidade e estimulados a seguirem estudos na pós-graduação para serem encaminhados à docência nas universidades.

É por esse viés que se constatou o objetivo maior do campo histórico estudado: garantir sua reprodução: formação de mão de obra: novos profissionais da História – professores e pesquisadores de História. Nesse sentido, sobretudo durante a década de 1970, as licenciaturas em Estudos Sociais não representaram empecilho aos objetivos do campo histórico.

As motivações para a promoção da pesquisa histórica eram encontradas nas próprias atividades de ensino. Os professores satisfaziam-se mais quando os alunos reconheciam a autoridade intelectual docente e se disponibilizavam a executar investigações, realizadas com maior empenho quando o interesse pelo objeto de estudo partia do próprio aluno. Estimular pesquisas acadêmicas com temas regionais passava pelos consagrados objetivos do campo histórico, uma vez que eles se sincronizavam com os vetores reprodução do campo e produção no campo.

A depender da disposição dos agentes, a pesquisa na academia, em um primeiro momento entendida como produção de um conhecimento novo, também era concebida como um procedimento didático-pedagógico. Nesse segundo momento, a pesquisa envolveria as etapas do método da pesquisa em história, partindo da delimitação do objeto, condizente com os desafios propostos pelo professor e com a capacidade do aluno. Na perspectiva de Joana Neves:

Quando o professor não apresenta ao estudante o conhecimento como pronto e acabado que ele tem apenas que assimilar, de alguma forma, mas, ao contrário, apresenta o conhecimento sobre um determinado assunto como **um problema a ser resolvido pelo aluno**, será perfeitamente possível fazer do estudante um **pesquisador**, na medida em que ele recria todos os passos do processo de pesquisa e chega a um conhecimento que, para ele, é efetivamente, **novo**<sup>388</sup> (Joana Neves, 1998).<sup>389</sup>

A utilização da pesquisa como metodologia no ensino superior tornar-se-ia possível, segundo Joana Neves, para os alunos que adquiriram uma série de habilidades nos ensinamentos de

---

388 Grifos da autora.

389 Texto digitado, doado pela autora ao pesquisador. As palavras em negrito são da autora. Esse tipo de método didático, que associa ensino e pesquisa, foi propagado pelo grupo da Escola Nova, empolgado com as proposições do intelectual estadunidense John Dewey, que se constituiu talvez a principal referência teórica dos Estudos Sociais em sua fase de divulgação até os anos 1960.

1º e 2º graus. Aos alunos com maiores dificuldades, uma programação de suplência deveria ser destinada. Para estes, a autora pondera:

A meu ver os alunos podem assumir uma de duas posições: ou se interessam pelo problema ou não se interessam. Dos que estiverem no segundo caso não vou me ocupar. Quanto aos interessados tenho a dizer o seguinte: muito do que se chama **baixo nível** não passa de falta de condições adequadas para o estudo: tempo, dinheiro, livros, ambiente, etc. Nesse caso, percebo igualmente duas atitudes possíveis:

Uma: atuação em conjunto, como classe que reivindica **seus direitos** (estudar é um direito) e outra: individual, do tipo: vencer todos os obstáculos na base do esforço, do empenho e do **sacrifício**<sup>390</sup> pessoal (Joana Neves, 1998).

As reflexões holísticas da professora Joana Neves estão sincronizadas às “filosofias da consciência”. Nessa linha de raciocínio, é essencial que o indivíduo apresente uma postura ativa para o enfrentamento dos problemas individuais ou coletivos. Por consequência, Joana não deixa de pensar nas condições para o desenvolvimento de atividades didáticas mais produtivas, em que o “fazer história” transbordaria o ambiente livresco do ensino e da pesquisa para a esfera política, para as reivindicações de um grupo ou de uma categoria profissional.

Conforme notado, para que a reprodução do campo histórico fosse possível, era necessária uma instituição que abrigasse os seus agentes. Uma vez satisfeita essa condição, começava o jogo de poder pelo controle das condições da reprodução do campo, o que passava pelo poder institucional, pelo poder político interno nos próprios cursos.

Nessa micro-história do poder, muitas vezes foi decisiva a sensibilidade envolvente dos personagens, capaz de transformar as ideias intelectuais em motivadores projetos. Por exemplo, no CPA, a professora Joana Neves foi braço-direito de Dóris Trindade para arregimentar os primeiros professores e para substituí-la na Direção. A afinidade política entre Joana<sup>391</sup> e Dóris adveio de relações de sociabilidade, que geraram uma amizade e uma parceria. As lembranças dessas relações são capazes de orientar o sujeito, no presente, pelos labirintos da memória:

---

390 Grifos da autora.

391 Outra grande parceira intelectual de Joana Neves foi Elza Nadai, mencionada muitas vezes durante as entrevistas e nas conversas entre os intervalos das atividades do encontro da ANPUH-MS em 2014. Após um café estimulante para animar a conversa e disfarçar o cansaço, Joana mencionou que se aposentou em 1995, logo após a morte de Elza Nadai. Para aquele ano, planejavam juntas uma viagem para a China. Portanto, nesse caso especial, a trajetória de Joana como professora universitária foi iniciada e simbolicamente encerrada pelas suas duas referências afetivas e parcerias intelectuais: Dóris Trindade e Elza Nadai.

O CPA foi uma semente, lançada aqui, e hoje nós estamos a sombra da frondosa árvore que essa semente produziu. Eu acho isso. Agora eu vou chorar. E quem plantou essa semente foi a Dóris, que tinha o dedo verde. Você já leu *O menino do dedo verde*? As pessoas que tem o dedo verde são aquelas que tudo que elas plantam, pegam. (...) A Dóris tinha o dedo mais verde que eu conheci. Ela plantou essa árvore, e deu, na verdade, não digo uma floresta, quase que um bosque. (...) E eu morro de saudade dela. Foi embora muito cedo. De uma certa forma, a minha história é marcada pela morte das minhas amigas (...) Morte cedo! Precoce! Todo mundo terá a vida marcada pela morte de amigos, mas eles não deviam morrer tão cedo (Entrevista Joana Neves, 2014[c]).

Projetos que se voltavam à produção e à reprodução do campo histórico e às disputas das condições institucionais para esses objetivos, são comumente referidos pela memória dos contemporâneos, ao ressaltarem uma racionalidade, um projeto constituído ao longo do tempo. Por outro lado, o discurso racional muitas vezes encobre a passionalidade das ações dos sujeitos. Em muitos casos, para o professor se instalar e permanecer nas unidades da UEMT/UFMS, foi determinante a sensibilidade do intelectual que certamente negociava para si a própria satisfação emocional com seus projetos intelectuais e, em alguns casos, projetos políticos.

Por outro lado, a sensibilidade fica sempre exposta às vicissitudes das configurações sociais.<sup>392</sup> Contra o risco de as boas ideias ficarem restritas ao seu tempo, mesmo podendo vir a diminuir ações espontâneas, alguns projetos são institucionalizados e acabam, em certa medida, por diminuir os traços do personalismo, elemento este intrínseco ao campo histórico. Não obstante, há muito tempo, é considerado normal o artista reivindicar a autoria de sua obra.

---

392 Durante a última entrevista com o casal Corrêa, foram lidos alguns trechos que sintetizavam a tese deste trabalho, tal como o parágrafo ao qual pertence esta nota explicativa. Os professores não demonstraram oposição à síntese, demonstrando corroborar com a argumentação. Naquele momento, já no final da entrevista, a professora Lúcia acrescentou: “Eu acho que como um pai severo, você pode ser castrador, mas você pode ser um grande estimulador da formação de um indivíduo, da carreira dele” (Entrevista Valmir Corrêa; Lúcia Corrêa, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou situações pouco conhecidas na historiografia regional, assim como apontou para novas interpretações com relação às políticas educacionais vigentes no período da ditadura militar. A análise sobre o campo histórico na universidade sul-matogrossense, por meio do trabalho com documentos escritos e de entrevistas com os protagonistas pertencentes à primeira geração de professores universitários, formadores de professores no sul do antigo Mato Grosso, produziu críticas a determinadas leituras comumente realizadas na academia.

Uma crítica transversal diz respeito a um discurso identitário, comum nos segmentos da universidade, que a coloca como uma instância social superior, como se ela estivesse acima da cultura que a estruturou. No caso específico, a Universidade Estadual de Mato Grosso, a qual possuía mais nitidamente uma identidade de agência do Estado e não a de um abrigo para a aristocracia intelectual. Enganam-se os românticos que atribuíram à universidade o papel de ser o local de transformação social (o que ainda é propagado no meio estudantil). Conforme a abordagem estruturalista empreendida, observou-se que a função primeira da universidade refere-se à formação de mão de obra especializada, que visa a garantir a manutenção das estruturas sociais, por meio da reprodução do pessoal de ofício.

Mesmo que se considere que a pesquisa tem papel de destaque nas universidades públicas consolidadas no Brasil, quando se observa a expansão dos programas de pós-graduação na década de 1970, na área das Ciências Humanas, verifica-se que os investimentos em pesquisa tinham como objetivo a qualificação de docentes que atuavam ou que se preparavam para atuar no ensino superior. Ou seja, a evolução da ciência era tida como uma consequência das demandas impostas pelo sistema universitário, mais preocupado em formar sua própria mão de obra. E, no mercado de trabalho dos cursos de licenciatura, a finalidade das políticas de Estado era atingir a qualificação dos professores das escolas de 1º e 2º graus. Para isso os cursos de licenciatura da universidade eram um meio e não um fim em si mesmo. No que se relaciona ao progresso do conhecimento histórico, constata-se que é uma preocupação que se concentra mais no ambiente dos agentes do campo do que nas políticas públicas oficiais. Desse modo, partindo das exigências do campo legislativo e do campo universitário, os agentes do campo histórico tentaram responder aos dinâmicos desafios do

ensino, o que acabou por promover a pesquisa histórica, sobretudo, a pesquisa em história regional.

O primeiro capítulo pretendeu contextualizar o campo histórico nacional para subsidiar o entendimento do contexto regional. Muitas lacunas ficaram expostas, algumas das quais ultrapassaram as pretensões deste trabalho. Uma diversidade de temas quanto ao ensino da história no período militar ainda espera para ser explorada, cujos resultados podem subsidiar questões latentes na contemporaneidade. Em especial, ficou claro o interesse pelo debate referente aos cursos de Estudos Sociais, tema complexo e que não se restringe à política de repressão ao senso crítico e à consequente alienação da sociedade, como se costuma vincular em muitas obras e na memória de certos contemporâneos, quando se discutem as políticas do regime militar.

Aliás, ficou a impressão de que os Estudos Sociais fracassaram por não terem encontrado agentes dispostos a investir e a efetuar propostas a partir de críticas construtivas. Os Estudos Sociais foram confinados nas coisas “inventadas” pela ditadura, somado pelo fenômeno do posicionamento da sociedade civil contra o Estado, por isso tão veemente eles foram recusados pelas áreas de História e de Geografia – não que a “novidade” da Lei 5.692/71 fosse melhor do que a que mantinha a separação de Geografia e História, ainda que pese um certo consenso na área de Ciências Humanas sobre os problemas das disciplinas de moral e civismo. No entanto, aquele ambiente de crítica hoje se contrasta com a passividade dos educadores quanto a mudanças tangenciais no ensino superior, com pouca manifestação de resistência, tal como ocorre em relação ao avanço do ensino a distância; em alguns casos, há exemplos de disciplinas de cursos a distância ministradas em cursos presenciais, sobretudo em instituições privadas. Atualmente, encontram-se outras formas de retrocessos, ocultas no clima de “democracia” e facilitadas pelo investimento financeiro de governos e empresas, enquanto seguem-se demonizando as políticas realizadas pelo regime militar. Alguns princípios daquelas políticas, hoje, foram reinvestidos pelos governos democráticos e silenciosamente aceitos, por exemplo, o grande investimento em áreas técnicas, ficando as humanidades mais uma vez com as migalhas.

As informações abordadas sobre a história do ensino superior contribuem para a compreensão da problemática nos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. No atual Mato Grosso do Sul, a rápida disseminação do ensino superior contou com a coincidência de interesses políticos e de pessoas dispostas a encampar o projeto em um contexto específico,

que admitia um leque de improvisação e de inovação, uma vez que a intenção política não é suficiente para ver frutificar os projetos. A história da UEMT/UFMS traz em seu âmago as divergências que o novo Estado teria: a concentração de investimentos em Campo Grande e a disputa política nas cidades polo, no interior, que reclamavam dos poucos investimentos do governo estadual.

A história da Universidade em Corumbá abarcou a importância das forças políticas locais, assim como algumas contradições que cobriam seu preço, em anos subsequentes. Em Dourados, o crescimento econômico da cidade subsidiou projetos dos agentes institucionais para realizar, ao longo da década de 1980, uma rearticulação do poder interinstitucional. Em algumas entrevistas, foram coletadas narrativas que indicam que a paternidade em torno da criação da UFGD é marcada por uma relação de disputa pela memória institucional, em consonância com a ampliação do poder temporal dos agentes do campo histórico.

A história da Universidade em Três Lagoas ficou, de certa forma, presa a explicações envolvendo determinações geográficas, mas entrevistas também apontaram a ausência de liderança institucional local durante a década de 1970. Quanto à de Aquidauana, verificou-se uma curiosidade: existia projeto para as licenciaturas, resultado da tentativa de se transferirem os valores e os objetivos dos Ginásios Vocacionais para o ensino superior, ou seja, a experiência docente adquirida na escola básica orientaria a formação de professores na Universidade.

Algumas reflexões mostraram paradoxos, por exemplo, quando se observam iniciativas espontâneas extraordinárias, mas que, infelizmente, em Aquidauana e em Corumbá se desvaneceram. Mostraram-se mais resistentes ao tempo as iniciativas que foram mais institucionalizadas, como as dos centros de documentação que floresceram na década de 1980, em Três Lagoas e em Dourados, e a da produção historiográfica dos agentes do campo, em especial a historiografia sobre Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

Mesmo com a necessária dialética entre os papéis do ensino e da pesquisa na universidade, o ensino mostrou carregar mais fortemente as marcas do campo universitário em seu contexto histórico. Isso se torna mais evidente quando há alterações na estrutura normativa, momento em que os agentes se posicionam de modo simpático ou não às propostas oficiais. No caso dos agentes do campo histórico sul-mato-grossense, antes de o professor historiador tentar fazer valer seu poder simbólico na sociedade, ele começava por ampliar sua



influência na própria universidade, por meio de sua notoriedade intelectual e oratória política persuasiva, que buscavam converter essa influência em poder institucional (poder temporal).

Ao longo do trabalho de pesquisa, verificou-se que o campo histórico não se resume à historiografia acadêmica e didática. Ele é dependente do campo educacional, no qual se inserem as demandas sociais e políticas que a universidade busca responder. O campo histórico é também estruturado por elementos institucionais e dinamizado por relações pessoais que os personagens estabelecem entre eles mesmos e entre aqueles que interagem ao seu entorno. Nesse aspecto, foram importantes os eventos/encontros acadêmicos que congregavam professores de História.

O processo de autonomia do campo histórico começou com o transbordamento das atividades de ensino, criando demandas para a pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que se verificam impulsos para se conferir uma pragmática à história; questão esta sempre contemporânea, permeada por respostas contingentes. Nesse aspecto, observaram-se concepções alinhadas à *historia magistra vitae* – que estimulava, com questões presentes, iniciativas visando ao conhecimento da realidade por meio do estudo do passado, buscando nele argumentos para a construção de uma identidade social e para a projeção de melhorias à sociedade – e a uma história crítica, de inspiração marxista, que fornecia um instrumental analítico à historiografia, assim como um conjunto retórico para as investidas no poder temporal.

Cabe lembrar que a instituição universitária traz as principais conexões que inserem seus agentes no campo político, por meio do qual o campo histórico, mesmo esforçando-se para atingir uma autonomia relativa com o fomento da historiografia, permanece submetido ao campo universitário e ao educacional. Nisso emergem as tensões que caracterizam as disputas pelo reconhecimento da autonomia do campo histórico – um efeito dos movimentos de sua profissionalização, realizada por meio de uma “operação de fechamento: a definição de uma norma legítima que marque os contornos de uma comunidade científica capaz de garantir a validade do saber histórico” (DELACROIX et al., 2012, p. 87).

No que respeita às atividades de extensão, parecem ter sido elas um mal-entendido nas atividades da universidade sul-mato-grossense. No caso específico da História, o ato de estender as atividades da universidade à comunidade acabou sendo realizado, principalmente, a partir do oferecimento do ensino ao próprio corpo discente fora da programação regular dos cursos, ou da promoção de atividades que se caracterizavam como extensão de pesquisa em

eventos acadêmicos específicos. No entanto, foram colhidos exemplos originais de extensão, e as experiências da universidade em Aquidauana foram os esforços mais notados, em que iniciativas espontâneas encontraram acolhida em um sentido de espírito de grupo, com um *ethos* orientado em torno do grupo que se vinculou a Dóris Trindade: os “pioneiros” do CPA.

A preocupação com o conhecimento da realidade local estimulou o surgimento da história regional, o que levou os agentes do campo histórico a produzirem operações de dotação de sentido, a se posicionarem politicamente nas disputas pela identidade local/regional. Uma dessas estratégias foi a da valorização da memória para criar uma demanda do conhecimento sobre o passado. Isso era feito a partir do discurso dos próprios professores de História, mais no sentido de eles se posicionarem contra o ímpeto do capitalismo modernizador, que enxergava as formas de patrimônio histórico como inútil economicamente e, até, como entrave ao desenvolvimento. Em Corumbá, em especial, a elaboração de discursos em defesa do patrimônio histórico contribuiu em certa medida para que o referido patrimônio não fosse apagado da geografia urbana. Desse modo, a memória local, mesmo correndo o risco de manipulação, precisava ser valorizada, preservada, uma vez que é um importante recurso, por vezes pitoresco, que estimula a curiosidade e a imaginação histórica. Ou seja, a memória é cara ao ensino da história, tanto na escola quanto na universidade, e sua ausência é danosa ao ensino da história.

O movimento aparentemente óbvio de se conhecer para se ensinar levou muitos professores a realizar pesquisas, algumas inéditas, para revestir maior qualidade ao planejamento das aulas. O imperativo, já em voga, sobre a necessidade de se conhecer a realidade local para se compreender o contexto político vivido, sensível aos pretendentes a intelectuais orgânicos, durante a ditadura militar e na fase de “redemocratização”, gerou uma demanda de conhecimento específico que, em Mato Grosso do Sul, configurou-se como história regional, abarcando a história de Mato Grosso e a de Mato Grosso do Sul.

Essa história regional, que surgiu na década de 1970, não foi fruto de um projeto epistemologicamente orientado ou da desconstrução de um discurso preexistente. Antes disso, foi um empreendimento de tomada de posse da história sobre a memória, a ser realizado em conformidade com os cânones acadêmicos. Até a década de 1970, a principal instituição que agregava eruditos e diletantes do passado mato-grossense era o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHMT/IHGMT). A historiografia produzida pelos membros do IHMT/IHGMT, antes de ser combatida, proporcionou importantes referências para o

empreendimento de novas pesquisas, cujos objetos seriam devassados pelo espírito bandeirante trazido pelos professores que formaram uma colônia paulista na UEMT/UFMS.

Até que os discursos dos professores de História assumissem tons nítidos de crítica à ditadura, o esforço empreendido na pesquisa de objetos regionais no campo das “ciências sociais” propunha o conhecimento das causas do atraso social, o que vinha ao encontro das pretensões modernizantes da política oficial dos militares. Portanto, não se pode afirmar que o clima de repressão imposto pela ditadura militar tenha sido de antagonismo ao desenvolvimento do campo histórico sul-mato-grossense. Dito de outra forma: as forças do regime militar, presentes no sul do Mato Grosso, não perturbaram o desenvolvimento do campo histórico. Para se compreender como isso foi possível, apontam-se dois motivos: a experiência com a repressão, que os agentes do campo tiveram no contexto do AI 5, em São Paulo; a criação dos locais institucionais e dos cursos que abrigaram o campo histórico nos anos de maior repressão e crescimento econômico do regime militar. As dificuldades verificadas na consolidação dos cursos de Estudos Sociais e de História eram localizadas, resultado das decisões dentro da própria Instituição, da Secretaria de Educação de Mato Grosso, ou mesmo do contexto do mercado de trabalho da “comunidade” à qual os cursos pertenciam.

Assim, no processo de expansão do campo universitário no sul do antigo Mato Grosso, que trouxe a reboque o campo histórico, os agentes não demonstraram oposição aos projetos educacionais do governo federal; ao contrário, alguns encamparam determinadas iniciativas que hoje podem ser vistas como exemplos de uma política autoritária e tecnocrática, mas que antes puderam ser empreendidas por jovens professores que buscavam se estabelecer no campo universitário e educacional. A compreensão sobre o papel dos cursos de Estudos Sociais na UEMT/UFMS diverge do entendimento consolidado na área de ensino de História. Tendo em vista o contexto da Universidade, defende-se que esses cursos foram benéficos ao campo histórico, protegendo-o nos momentos em que os cursos de História não possuíam clientela suficiente que justificasse sua manutenção. Além disso, eles contribuíram para que os professores pudessem dirigir-se à pós-graduação em História, sobretudo.

No plano político, os cursos de licenciaturas tinham um papel secundário ou mesmo enviesado, conforme a hierarquia do sistema educacional. A grande meta desse sistema era a da formação de mão de obra para atuar nas áreas ditas produtivas, ou seja, nas engenharias, na saúde, assim como nos quadros da burocracia estatal. Dessa forma, os cursos de licenciatura

eram vistos como um meio e não como um fim, embora permaneça no imaginário acadêmico o papel desses cursos como instrumento empoderador voltado para a mudança social.

As disputas que permearam o campo histórico sul-mato-grossense não são encontradas na historiografia propriamente, haja vista que a variedade de objetos inéditos a se pesquisar acaba retardando enfrentamentos entre os intelectuais. As principais disputas estavam mais na esfera pessoal, mais precisamente nas disputas pelo poder institucional, observadas quando os agentes requisitam autonomia para empreender a pesquisa e organizar os planos de ensino. Nesse sentido, a autonomia do campo esbarrava constantemente na busca pelo seu financiamento, grande motivo de tensão na Instituição.

Alguns assuntos mais espinhosos não foram tratados neste trabalho, e, não por coincidência, deram-se no período posterior ao recorte temporal escolhido, ou seja, na virada da década de 1990. As disputas no campo histórico começaram a ficar mais latentes no final da década de 1980, quando a permanência dos cursos de História já estava assegurada na Universidade, com o quadro docente composto por uma expressiva quantidade de mestres, mestrandos e doutorandos, com a chegada de novos professores e com as condições para o surgimento de propostas corporativistas que incluíam professores dos quatro cursos de História da UFMS.

Por fim, resta (re)afirmar claramente qual é a tese deste trabalho. Essa tarefa não é fácil, pois a diversidade de temas descritos e analisados liga-se justamente à tentativa de se entender o que foi esse campo histórico. Mediante uma abordagem estruturalista, que pretendeu explicar como as coisas puderam ser realizadas, entendeu-se o campo histórico como um espaço de disputa intelectual e política pelo poder emanado do discurso, tendo em vista os mecanismos que controlavam o estímulo para a reprodução do campo (formação de profissionais) e para sua produção, mais voltada à historiografia regional. O espaço relacional dos protagonistas concentrava-se nos aspectos do ensino, da pesquisa e da gestão institucional. Esse é o tripé que alicerçou o campo histórico sul-mato-grossense na Universidade entre as décadas de 1970 e 1980.

Dessa história intelectual, que contemplou uma parte da história profissional dos agentes do campo histórico, a epistemologia teve menos importância do que a ideologia, a sensibilidade, a afetividade, pois foi a emoção a força motivadora que transformou ideias em projetos, e estes, em ações institucionais e historiográficas.

Mesmo assim, permaneceram dúvidas, algumas das quais incomodam com a questão do sujeito na história. Embalados por crenças políticas – em sentido *lato* –, por disposições da sensibilidade, por vontade de poder, por arrogarem-se um tipo diferenciado ou mesmo superior de consciência, os agentes dinamizavam o campo histórico e estimulavam as pessoas ao seu entorno. Nesse aspecto, entram as características do personalismo, mostrando o quão estavam inseridos os professores universitários na cultura política brasileira.

## BIBLIOGRAFIA E FONTES

### A) Bibliografia

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS, v. 10/17, p. 55-67, 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. A trajetória do grande comerciante os portos de Corumbá: 1957-1929 (A propósito das determinações econômico-sociais do Casario do Porto). In: *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2003.

\_\_\_\_\_. Valmir Batista Corrêa. In: PELLEGRINI, Fábio; SENA, Melly (orgs.) *Vozes da literatura*. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2014.

\_\_\_\_\_. O Reexame de Currículo no CPC: Seu Contexto e Suas perspectivas. *Dimensão*. Ano IV, nº 4. Corumbá, p. 11-165, março de 1975.

ALVES, Laci Miranda A. *et al.* Curso de História: criação, desafios, experiências. FERREIRA, Ivanildo José; MARKUS, Maria Elsa. *Práticas socioculturais na história regional*. Rondonópolis: Styllus, 2006, p. 55-80.

ARDITI, Benjamin. Uma Gramática Pós-Moderna para Pensar o Social. *Lua Nova*. São Paulo, nº 15, out, p.105-123, 1988.

AZEVEDO, Neuza Robalinho de Paiva; PACHECO, Nancy Maria Marques; CARVALHO, Maria Aparecida G. *Atualidade brasileira: um novo ensino em instrução programada: reforma de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) [Projeto Bola de Neve]*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1972.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. Vol. II. Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENFICA, Tiago Alinor H.; LEITE, Eudes. Fernando. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. *Acta Scientiarum. Education* (Online). Maringá, v. 36, p. 75-86, 2014.

BENFICA, Tiago Alinor H. *Perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados*. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

\_\_\_\_\_. A construção de sujeitos no surgimento da área do ensino de História no Brasil: os 'anos oitenta'. *Territórios e Fronteiras* (Online). Cuiabá, v. 6, p. 232-248, 2013.

BITTAR, Marisa. *Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a Capital*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Homo academicus*. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. *Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil*. Brasília: Imprensa Universitária. Maio de 1986.

BRASIL. Govêrno Costa e Silva. *Reforma Universitário: expansão de matrículas*. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 63.422, de 14 de outubro de 1968, para estudar o incremento de matrículas no ensino superior. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, dezembro de 1968.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

BUSETTO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso B. de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs.). *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CABRINI et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, nº 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editôra, 1970.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. *Revista de História Regional* 15(2). Ponta Grossa, p. 264-278, inverno, 2010.

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

CHAGAS, Wagner Cordeiro. *As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul*. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

CHARTIER, Roger. Aula inaugural do Collège de France. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Roger Chartier – a força das representações*. Chapecó: Argos, 2011.

\_\_\_\_\_. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras: revista de história*. v. 13, nº 24 (jul./dez. 2011). Dourados: Ed. UFGD, 1997.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

CONTI, José Bueno. A reforma educacional de 1971 e a situação da História no ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. *Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História*. São Paulo: 1979. Disponível em: <[anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S09.41.pdf](http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S09.41.pdf)>. Acesso em 19 de maio de 2015.

CORRÊA, Lúcia Salsa. Fontes históricas de Mato Grosso: os relatos e crônicas de viagens do século XIX. *Dimensão*. Ano V/VII, nº 5/7, p. 35-44, Corumbá, 1977.

\_\_\_\_\_. *História e fronteira: o Sul de Mato Grosso 1870-1920*. Campo Grande: Ed. UCDB, 1999.

CORRÊA, Valmir Batista. A situação da pesquisa história em Mato Grosso. *Revista Dimensão*. Ano II, nº 2. Corumbá, p. 53-54, novembro de 1972.

\_\_\_\_\_. *Coronéis e bandidos em Mato Grosso – 1889-1943*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1995.

\_\_\_\_\_; & CORRÊA, Lúcia Salsa. *História e historiografia de uma região*. Corumbá, 1985, s.n.t.

COUTINHO, Gledson Luiz. *A administração universitária: a reforma de 1968*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2009.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes históricas na França: séculos XIX e XX*. Trad. Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

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

DUBY, Georges. História Social e Ideologias das Sociedades. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FALCON, Francisco J. C. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o ensino e a pesquisa históricas na FNF-UB. In: MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Inep, 2000, v. 1.



FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Áurea Rita de Ávila Lima; MARCHI, Maria das Dores Capitão Vigário Marchi (orgs.). *40 anos Letras/FACALE/UFGD: percursos, memórias em tempos espaços*. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

FERREIRA, Franchys Marizanethe Nascimento Santana. *Educação superior no município de Aquidauana/MS e região: características da demanda atendida e dos cursos de graduação nas IES públicas – de 1996 à 2004*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

\_\_\_\_\_; & AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_; & POLITO, Ronald. *A História no Brasil (1980-1989): elementos para uma avaliação historiográfica*. Ouro Preto: Ed. UFOP, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 8ª edição. Campinas: Papirus, 1993.

FRANK, G.; FUENTES, M. Nove teses sobre os movimentos sociais. *Lua Nova*. São Paulo, nº 17, p. 19-48, 1987.

FREITAS, Renata Neves Tavares de Barros. *Veredas da memória: a conquista do ensino superior em Mato Grosso*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2004.

GADAMER, Hans-George; organizador: FRUCHON, Pierre. *O problema da consciência histórica*. Trad. Paulo César Duque Estrada. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. 2011. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GLEZER, Raquel. *Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais em Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: EdUNESP, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Trad. Guilherme João de F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS A, SALLES VM, FRANCO FMM. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IOKOI, Zilda Gricoli. *Igrejas e Camponeses: Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo Brasil e Peru, 1964-1986*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1996.

JESUS, Nauk Maria de. Aulas de cirurgia no centro da América do Sul (1808-16). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 93-106, 2004.

JUSTINIANO, Leonides. Universidade Estadual de Mato Grosso: fatos legais e fatos reais. Excerto de. *Brasil Universitário*. A Universidade Estadual de Mato Grosso e o desenvolvimento. São Paulo, ano 35, nº 97, 1978.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rev. Trad. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACHI, Antonio Luiz. O curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados: desde os primórdios até os dias atuais (aspectos, fatos, memória...). *Fronteiras: revista de História*. v. 10, nº 18, p. 11-34 (jul./dez. 2008), Dourados: Ed. UFGD, 2008.

LAPA, José Roberto do Amaral. *A História em questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. *História e historiografia: Brasil pós 64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão... [et al.]. 5ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LOPES, Rogério Antonio. *Elementos da retórica em Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MATO GROSSO. Álbum especial do Governo de Pedro Pedrossian. *Mato Grosso, um salto no tempo*. Brasília: C. R. Editôra, 1971.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Batáru: 30 anos*. Cuiabá: Entrelinhas, 1996.

MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MAYMONE, Hércules. *Da Farmácia e Odontologia à Universidade: memórias*. Campo Grande: Ed. UFMS/Núcleo de Imprensa Universitária, 1989.

MAZZINI, Adilvo. Curso de Letras: 40 anos. In: FERREIRA, Áurea Rita de Ávila Lima; MARCHI, Maria das Dores C. V. *40 anos Letras/FACALE/UFGD: percursos, memórias em tempos e espaços*. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guarechi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014[b].

MOURA, Carlos Francisco. O Ensino em Mato Grosso no século XVIII e início do XIX. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*. v. 59. Cuiabá: Entrelinhas, p. 19-40, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Joana. Como se estuda História. *Revista de Ciências Humanas*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, ano 2, nº 4, 1980.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)*. 2010. 340f. Tese (Doutorado em História) – USP, São Paulo.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Da utilidade e do inconveniente da história para a vida*. Trad. Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, [1874] 2008.

NOGUEIRA, Renato Gomes. A formação do professor de Matemática nos cursos de licenciatura da UEMT: 1962-1979. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 11, nº 21, p. 40-51, 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. 2003. 291f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. *Implantação e organização do curso ginásial no Sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história: Nove entrevistas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PEDROSSIAN, Pedro. *O pescador de sonhos: memórias*. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2006.

PEREIRA, Daniel M. O Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia e a busca de alternativas para o ensino da História: 1953-1963. In: MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: MENDONÇA, Ana Walesca, XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 50/60*. Brasília: INEP, 2008.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 12ª edição. São Paulo, Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 3, p. 3-15, 1989.

POMPEU, Ercília de Oliveira. *Monografia do município de Dourados*. Dourados: Nicanor Coelho Editor, [1965] 2014.

PORTELLI, Alessandro (entrevista). Produção: Telma Bessa; Frederico de Castro Neves; Marilda Menezes; Gisafran Jucá; Lídia Noêmia; Teresa Carvalho. *Projeto História*. São Paulo, vol. 41, 2010.

POZZI, Alfio. *O processo de implantação do ensino superior na região do Pantanal de Mato Grosso do Sul – Corumbá: (1961-2002)*. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. *A desistência de estudantes do curso de licenciatura em História do Centro Universitário de Aquidauana*. 1986. 92 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – CEUA/UFMS, Aquidauana.

\_\_\_\_\_. A historiografia sul-mato-grossense, 1968-2010: notas para um balanço. In: GLEZER, Raquel. *Do passado para o futuro*: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Revisitando um velho modelo: contribuições para um debate ainda atual sobre a história econômica de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 87, p. 171-201, 2007.

REIS FILHO, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_; & RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REZNIK, Luís. O lugar da História no Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RIBEIRO, DARCY. *A universidade necessária*. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RICOEUR, Paul. *A crise da consciência histórica e a Europa*. Trad. Calos Tadeu C. de Oliveira. Lisboa, maio de 1994. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ln/n33/a07n33.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a07n33.pdf)>. Acesso em 02 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROIZ, Diogo da Silva. *Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Curitiba: Appris, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, João Pereira da. *As duas histórias da Universidade: 1966-1978*. Campo Grande: UFMS, 1993.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Memórias da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul*. s/n, 1990.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*. Trad. Valdeci Araújo e Pedro S. P. Caldas. Ouro Preto, MG. n° 2, março de 2009. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/download/12/12>>. Acesso em 11 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n° 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Disponível em <[http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n2\\_Artigo01.pdf](http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n2_Artigo01.pdf)>. Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

\_\_\_\_\_. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Prefácio de Marilena Chauí. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SAFOUAN, Moustafa. *Estruturalismo e psicanálise*. Trad. Álvaro Lorencini; Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1970.

SANFELICE, Jose Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH/SP*, julho de 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125\\_ARQUIVO\\_artigo\\_ANPUH\\_2011%5B2%7D.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011%5B2%7D.pdf)>. Acesso em 08 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Ensino públicos e algumas falas sobre universidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (orgs.). *50 anos da Ditadura militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: W & A Editores, 2014.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed.Unesp, 1992.
- SILVA, Marcos Antônio (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; DOURADO, Nileide Souza; RIBEIRO, Roberto Silva (orgs.) *Universidade Federal de Mato Grosso 40 anos de história (1970-2010) – Dados eletrônicos*. – Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- \_\_\_\_\_; COSTA, Lourença Alves da; CARVALHO, Cathia Maria Coelho. *O processo histórico de Mato Grosso*. 3ª ed. Cuiabá: Ed. Guaicurus, 1990.
- SOARES, M. S. A. (Org.) *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- STEIN, Nedina Roseli M. *Universidade e política: o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso (1962-1979)*. 2004. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo.
- THOMPSON, E. P. Consciência de classe. In: *A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores*. v. III. Trad. Denise Bottmann. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VERZA FILHO, Mário. *O Centro Pedagógico de Aquidauana: gestão* – Dóris Mendes Trindade. 1996, 45 f. Monografia. Centro Universitário de Aquidauana, Aquidauana.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Trad. António José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques Morais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Meta-história: a imaginação historiográfica do século XIX*. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Ed. Usp, 1992.

WOODWARD, Wathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. *Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1979-2008*. Cáceres: Ed. Unemat, 2008.

ZORZATO, Osvaldo. *Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)*. 1998. 181 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

## **B) Fontes Escritas**

*Anais do I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior*. Marília, 1962.

*Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. Belo Horizonte, 1973.

*Anais do VIII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. Aracaju, 1975.

*Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História*. São Paulo: 1979.

*Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo, 2011.

*Anais do 1º Simpósio Estadual de Pesquisa Histórica*. Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. Departamento de Cultura. Divisão do Patrimônio Histórico. Cuiabá, 1974.

*Anais do Encontro de professores dos cursos de licenciaturas e de disciplinas comuns aos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Relatório Geral. Campo Grande: UFMS, 1985.

*Anais do Relatório do Seminário Sobre Realidade e Ensino de Geografia e História*. Aquidauana, 1983.

*Anais do VI SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Corumbá: UFMS, 1984.

BITTAR, Marisa. A História e suas perspectivas na UFMS. *Jornal da Universidade*, Campo Grande, 1993.

Carteira de Trabalho do professor Germano Molinari Filho.



Governo do Estado de Mato Grosso; Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Mato Grosso. *Regimento Geral*. 1972.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Governo de Fernando Corrêa da Costa. *Relatório da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Atividades 1993*. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT. N 112 [seção SECS].

Palestra Wilson Valentim Biasotto. *Quatro décadas do curso de História em Dourados*. Dourados, 2013. Disponível em <<<http://www.biasotto.com.br/?mod=texto&cod=1107&t=Quatro-d%E9cadas-do-curso-de-Hist%F3ria-em-Dourados-%28II%29>>> e <<<http://www.biasotto.com.br/?mod=texto&cod=1106&t=Quatro-d%E9cadas-do-curso-de-Hist%F3ria-em-Dourados-%28I%29>>>. Acesso em 27 de março de 2014.

Projeto Bola de Neve. Excerto de: *O Progresso*, Dourados-MT, ano XXII, nº 1358, ago. 1972. Centro de Documentação Regional/UFGD. Separata 271.

Universidade Federal de Mato Grosso; Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). *Caracterização histórica da UFMT*. Equipe: Maria Lucia de Mello Arruda (pesquisa e redação); Luiz Carlos Lopez Manhães (coordenação do PARU/MT), Helmut Forte Daltró (apoio, vice-reitor). 1986. [Biblioteca da UFMT, seção hemeroteca].

### **C) Fontes Orais**

Alcides José Falleiros (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Três Lagoas, MS. 30 de outubro de 2013. 1 h 16 min.

Antonio Luiz Lachi (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 13 de novembro de 2013. 2 h 03 min.

Arnaldo Begossi (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 15 de julho de 2013. 1 h 24 min.

Germano Molinari Filho (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Três Lagoas, MS. 25 de novembro de 2013. 2h.

Gilberto Luiz Alves. (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Campo Grande, MS. 03 de julho de 2015. 1 h 43 min.

Irene Rasslan; Sultan Rasslan (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 24 de abril de 2013. 2 h 58 min.

Jandira Trindade (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 13 de julho de 2013. 36 min.

Joana Neves (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 13 de outubro de 2014. 3h.

\_\_\_\_. (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 14 de outubro de 2014[b]. 2 h 33 min.

\_\_\_\_. (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 16 de outubro de 2014[c]. 1h 35min.

Kiyoshi Rachi (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 22 de abril de 2013. 1 h 30 min.

Mario Baldo (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 15 de julho de 2013. 1 h 26 min.

Oswaldo Zorzato (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 17 de setembro de 2011. 2 h 02 min.

Regina Heloiza Targa Moreira (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 24 de abril de 2013. 1 h 22 min.

Stella Maris Floresani Jorge (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Três Lagoas, MS. 30 de outubro de 2014. 1 h 20 min.

Valmir Batista Corrêa (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Campo Grande, MS. 05 de dezembro de 2013. 1 h 14 min.

\_\_\_\_; Lúcia Salsa Corrêa (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica; Eudes Fernando Leite. Cidade: Campo Grande, MS. 23 de setembro de 2011. 2 h 16 min.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Campo Grande, MS. 02 de julho de 2015. 1 h 56 min.

Veida Flausino Godoy (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Aquidauana, MS. 16 de janeiro de 2015. 1h 17min.

Wilson Ferreira de Mello (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Corumbá, MS. 10 de julho de 2013. 40 min.

Wilson Valentim Biasotto (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 17 de abril de 2013. 1 h 33 min.

\_\_\_\_. (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Dourados, MS. 19 de abril de 2013[b]. 2 h 24 min.

Zélia Lopes da Silva (áudio digital). Produção: Tiago Alinor Hoissa Benfica. Cidade: Três Lagoas, MS. 04 de julho de 2013. 40 min.

## **D) Fontes Sonoras**

Alcides José Falleiros. (áudio e vídeo digital). Três Lagoas, MS. 1992 [digitalizado em 03 de junho de 2008]. 40 min. Arquivo do Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro” do CPLT – UFMS. Três Lagoas.

Germano Molinari Filho. (áudio e vídeo digital). Produção: Vitor Wagner Neto de Oliveira. Cidade: Três Lagoas, MS. 04 de julho de 2010. 18 min. Arquivo do Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro” do CPLT – UFMS. Três Lagoas.

Stella Maris Floresani Jorge. (áudio e vídeo digital). Produção: Vitor Wagner Neto de Oliveira. Cidade: Três Lagoas, MS. 27 de agosto de 2010. 11 min. Arquivo do Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro” do CPLT – UFMS. Três Lagoas.

## **E) Instituições Visitadas para a Pesquisa**

Arquivo da Biblioteca do CPAQ/UFMS. Aquidauana.

Arquivo Institucional da UFGD. Dourados.

Arquivo Público de Mato Grosso/APMT. Cuiabá.

Base de pesquisas Históricas e Culturais das Bacias dos Rios Aquidauana e Miranda/BPRAM/CPAQ – UFMS. Aquidauana.

Biblioteca do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso/CEE-MT. Cuiabá-MT.

Centro de Documentação Regional/CDR-UFGD. Dourados.

Depósito [arquivo] do CPAN – UFMS. Corumbá.

Depósito [arquivo] do CPTL – UFMS. Três Lagoas.

Escola Estadual Dóris Mendes Trindade. Aquidauana.

Núcleo de Documentação Histórica “Honório de Souza Carneiro” do CPLT – UFMS. Três Lagoas.