

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso¹

The Training Centre of Teaching in Cuiabá and the professionalisation of teacher in Mato Grosso

Márcia Santos Ferreira²

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre o processo de profissionalização docente ocorrido em Mato Grosso através da interpretação das mudanças introduzidas pelas atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá na identidade profissional dos professores do ensino primário mato-grossense, na década de 1960. Baseada em análise documental e em depoimentos de professoras em exercício no período em estudo, a interpretação sugerida toma as atividades desta instituição como participantes do processo de profissionalização do magistério primário mato-grossense ocorrido nos anos 1960, que envolveu a introdução de modificações significativas nas relações hierárquicas e nos procedimentos de motivação existentes à época.

Palavras-chave: Política educacional. Profissionalização docente. Ensino primário.

Abstract

This work presents a discussion about the process of teachers' professionalisation which occurred in Mato Grosso through the interpretation of the changes inserted by the activities of the Training Centre of Teaching in Cuiabá in the professional identity of the teachers at elementary teaching in Mato Grosso by the 1960's. Based on papers analysis and depositions of teachers in the period of study, the suggested interpretation takes the activity of this institution as part of the process of elementary teachers' professionalization in Mato Grosso that happened by 1960's, which involved the introduction of meaning changes in the hierarchy relationship and in the motivation procedure in that age.

Keywords: Educational policy. Teachers' professionalization. Elementary teaching.

1 Artigo resultante de pesquisa financiada pela FAPEMAT.

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do GEM (Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória) desde 2007. E-mail: msf@ufmt.br. Endereço para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, S/N Cuiabá/MT. CEP: 78.060-900. Brasil. Telefone: (65) 3615-8430.

Este trabalho apresenta uma proposta de discussão das características próprias ao processo de profissionalização docente, ocorrido no estado de Mato Grosso durante os anos 1960, a partir da análise e interpretação das mudanças introduzidas pelas atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá na identidade profissional dos professores que atuavam no ensino primário mato-grossense.

Criado no contexto da reforma do ensino primário promovida pelo governo presidencialista de João Goulart (1963-1964) e mantido em funcionamento, mesmo após o golpe militar de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá caracterizou-se pelo oferecimento de cursos de especialização em supervisão escolar para professoras normalistas e cursos de aperfeiçoamento para professoras qualificadas como “leigas”. Nesses cursos, oferecidos para professoras de diversas partes do Estado, a ênfase recaía sobre a introdução de novas técnicas e métodos de ensino, além de procedimentos de planejamento educacional e supervisão escolar, considerados inovadores à época.

A pesquisa documental realizada para a elaboração deste trabalho envolveu a busca de informações em periódicos e relatórios de atividades produzidos por órgãos subordinados ao Ministério da Educação, responsáveis pela criação dos Centros de Treinamento do Magistério, que entraram em funcionamento em diversas partes do Brasil, assim como a consulta a artigos de jornais em circulação no estado de Mato Grosso e a depoimentos de professoras que atuavam no magistério primário em diversas regiões deste Estado nos anos 1960. A análise destes documentos buscou a identificação dos seguintes elementos: os diversos papéis estabelecidos para os Centros de Treinamento do Magistério nas propostas de reformas educacionais promovidas pelo governo federal durante o período em estudo; a forma como estas propostas se concretizaram em Mato Grosso, ou seja, as atividades efetivamente realizadas pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em seu contexto político e educacional específico; a divulgação destas atividades pela mídia impressa local; e o significado destas atividades para os diversos segmentos do magistério que atuavam no ensino primário e na administração educacional no estado de Mato Grosso durante os anos 1960.

A interpretação aqui sugerida insere-se no campo de estudos dedicado à análise das condicionantes das reformas educacionais e seus reflexos sobre a identidade e a profissão docente (OLIVEIRA, 2003; 2008), não se circunscrevendo às mudanças ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho docente, mas também considerando as tecnologias da reforma como mecanismos que atuaram para alterar a identidade social dos professores do ensino primário, ao mudarem o significado da profissão docente (BERNSTEIN, 1999). As atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá são, portanto, compreendidas como uma expressão das tecnologias da reforma educacional colocadas em prática pelo

governo federal e adotadas pelo governo do estado de Mato Grosso ao longo dos anos 1960. Segundo Stephen Ball (2005, p. 6), as “tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades no sentido de redes de poder funcionais” e incluem vários elementos, como relações hierárquicas, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia. O foco da interpretação aqui sugerido direciona-se para as mudanças das relações e subjetividades, enfatizando a nova configuração disciplinar que surgiu a partir das reformas, dotada de novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

O governo presidencialista de João Goulart e as repercussões de sua concepção de planejamento educacional sobre a profissão docente

No início dos anos 1960, idéias favoráveis ao planejamento da educação, articulado ao planejamento econômico e social global repercutiram no cenário político brasileiro e internacional.

Realizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em agosto de 1961, a Conferência Econômica e Social de Punta del Este foi um dos fatos internacionais marcantes naquele momento histórico. Esta Conferência, que teve como uma de suas consequências a criação da Aliança para o Progresso, pode ser compreendida como expressão da crise de liderança dos Estados Unidos na América Latina, surgida em decorrência da revolução cubana (IANNI, 1986, p. 209-210). Conforme sugere Ianni, a partir da vitória do movimento político liderado por Fidel Castro:

[...] o governo dos Estados Unidos concordou em preconizar e apoiar a elaboração de planos e programas de desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Pela primeira vez o governo daquele país comprometia-se oficialmente com a idéia e a prática de políticas econômicas governamentais planificadas. [...] Apesar do significado político e diplomático (mais do que econômico e técnico) da Carta de Punta del Este, é necessário lembrar aqui que ela preconizava programas nacionais de desenvolvimento econômico e social, sob a égide do poder público. (IANNI, 1986, p. 210).

Internamente, este foi o momento de divulgação do programa de governo do Primeiro Ministro Tancredo Neves. Apresentado à Câmara dos Deputados em 29 de setembro de 1961, o programa de Tancredo Neves referia-se explicitamente

aos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Punta del Este. A partir desta conferência, os governos dos países latino-americanos participantes comprometiam-se a elaborar e executar programas nacionais de desenvolvimento econômico e social. Em relação, especificamente, à educação, o programa de governo de Tancredo Neves anunciava:

Pretende o Governo criar condições para que se atinjam e, se possível, se antecipem os objetivos estabelecidos em Punta del Este, de eliminar o analfabetismo no hemisfério [sul do continente americano] e, por volta de 1970, assegurar a toda criança em idade escolar um mínimo de seis anos de educação. (PLANO..., 1961, p. 9).

Este programa, divulgado alguns meses antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação pelo Ministério da Educação e Cultura, que deveria conter metas, recursos financeiros e procedimentos capazes de adaptar o sistema educacional brasileiro “às necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento.” (PLANO..., 1961, p. 6). Elaborado pelo Conselho Federal de Educação, o documento, que ficou conhecido como o Plano Nacional de Educação, foi divulgado em setembro de 1962, pelo ministro Darcy Ribeiro, contendo metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas até 1970 e normas reguladoras para distribuição de recursos dos fundos nacionais de ensino (KELLY, 1962, p. 11)³.

Em 1962, a partir da renúncia de Tancredo Neves ao cargo de Primeiro Ministro⁴, diversos fatores se conjugaram para favorecer o restabelecimento do regime presidencialista e o lançamento de um plano de desenvolvimento econômico e social de caráter global que, em relação à educação, estabelecia objetivos mínimos a serem atingidos no período de 1963 a 1965 e defendia a idéia de que o esforço ali iniciado deveria ter continuidade até 1970, para que as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação pudessem ser atingidas.

Logo que o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei que antecipava o plebiscito que decidiria sobre a manutenção do regime parlamentarista do início

3 Uma discussão sobre o conturbado processo de elaboração do Plano Nacional de Educação pode ser encontrada em Horta (1982).

4 Segundo Thomas Skidmore, os motivos da renúncia de Tancredo Neves, em junho de 1962, relacionavam-se tanto à necessidade de afastar-se do cargo para poder concorrer às eleições de outubro daquele ano, como a um plano articulado com o presidente João Goulart para que o sistema presidencialista fosse restabelecido: “Tancredo Neves e João Goulart seguiam um plano destinado a demonstrar deliberadamente a inviabilidade do parlamentarismo” (SKIDMORE, 2003, p. 267).

de 1965 para janeiro de 1963, João Goulart começou a adotar medidas que repercutiriam sobre seu governo presidencialista a partir do ano seguinte. No que se refere ao desenvolvimento econômico e social geral, convocou o economista Celso Furtado para ocupar o cargo de ministro extraordinário responsável pelo planejamento, função criada através do Decreto n. 1.422, do Conselho de Ministros, de 27/09/1962. Celso Furtado, criador e superintendente da SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), foi o responsável, a partir de então, pela elaboração do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1963 a 1965.

A parte relativa à educação do plano de desenvolvimento do governo João Goulart – detalhada no Plano Trienal de Educação –, além de estabelecer objetivos para o ensino primário, médio e superior, previa os recursos financeiros e a assistência técnica necessários à implantação de programas de construções de prédios escolares e de recuperação e aperfeiçoamento do magistério (BRASIL, 1963, p. 14-15). Para promover esta “recuperação e aperfeiçoamento”, o Plano anunciava a necessidade de formação dos *professores supervisores*, profissionais responsáveis por acompanhar e colaborar no treinamento de até dez professores leigos em seus locais de trabalho⁵. A preparação dos professores supervisores ficaria sob responsabilidade dos Centros de Treinamento do Magistério, que seriam colocados em funcionamento em diversos pontos do país⁶. Estes objetivos encontram-se expressos no Plano Trienal de Educação da seguinte forma:

Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um desses supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar de até o máximo dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores. (BRASIL, 1963, p. 14).

-
- 5 Conforme explica o Plano Trienal de Educação, o magistério primário distribuía-se em três grupos: as normalistas, diplomadas no segundo ciclo do nível médio, os regentes de ensino, diplomados no primeiro ciclo do nível médio, e os chamados “leigos”, sem formação regular e provindos, em sua maioria, da escola primária (BRASIL, 1963, p. 11).
- 6 Estava prevista a entrada em funcionamento, até 1965, de Centros de Treinamento do Magistério em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília (BRASIL, 1963, p. 15).

Anísio Teixeira, que em 1963, dirigia a CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁷ e o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)⁸, manifestou apoio a tal iniciativa prevista no Plano Trienal:

As escolas serão o que forem os seus professores. Nada menos que quarenta Centros de Treinamento do Magistério projeta instituir o governo federal nos próximos oito anos. E talvez dezoito, nos próximos três anos. Tais centros serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que, pelo método de aprendizado, farão a sua formação, melhor diria, seu tirocínio, os professores dos professores brasileiros. Cada um destes professores de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professores comuns. Deste modo, partindo de um bom padrão, tentaremos generalizar este bom padrão. (TEIXEIRA, 1963, p. 2).

Na súmula das atividades desenvolvidas pelo INEP, em 1963, foi divulgado um informe relativo ao “Curso de formação de professores supervisores”, que explicitava seus objetivos e conteúdos:

O objetivo desses cursos é dotar o País de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar. Essa preparação a ser realizada em 06 meses, compreende:

- a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;
- b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;
- c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades sócio-econômicas das regiões por ele atendida;
- d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde os bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados.

7 Hoje “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”.

8 Hoje “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”.

O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase. (PINHO, 1964, p. 1-2).

Esta súmula de atividades informava também que durante o segundo semestre de 1963 haviam sido iniciados cursos de formação de professores supervisores nos estados da Bahia, Guanabara, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, nos quais já funcionavam unidades dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP⁹, e, ainda, nos estados do Espírito Santo (no Centro Educacional de Colatina), de Goiás (no Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas) e de Mato Grosso (no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá), atendendo, ao todo, cerca de 700 professores-bolsistas provenientes de todos os estados brasileiros.

A organização do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá

A necessidade de “recuperação” dos professores leigos que atuavam no ensino primário estava presente, no início dos anos 1960, tanto nos planos elaborados pelo governo federal como no discurso de alguns secretários estaduais de Educação. Enquanto o Plano Trienal de Educação anunciava que, em 1960, o magistério primário brasileiro era formado por 45% de professores leigos (BRASIL, 1963, p. 11), o ex-secretário estadual de Educação e Saúde do Mato Grosso, Humberto Marcílio, anunciava que mais de 60% dos professores primários que atuavam no Estado não tinham formação adequada (MARCÍLIO, 1963, p. 214). O titular da pasta de Educação e Saúde de Mato Grosso em 1963, Hermes Rodrigues de Alcântara, também manifestava preocupação com a questão em seu relatório daquele ano:

Ao iniciarmos a nossa gestão, um dos problemas que nos desafiava, relativamente ao Ensino, era o grande número de professores leigos, efetivados por concurso. [...] O trato diário com os problemas educacionais evidenciou, desde cedo, a necessidade da recuperação daqueles professores

9 Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foram criados oficialmente no final de 1955 e entraram em funcionamento entre 1956 e 1957, seu objetivo primordial era promover a realização de investigações científicas que servissem de base à elaboração de novas políticas educacionais que respeitassem a diversidade regional existente no Brasil. Estes Centros também promoviam cursos para aperfeiçoamento de professores e administradores educacionais. Outras informações sobre os Centros podem ser encontradas em Ferreira (2006), Xavier (1999), Lugli (2002) e Silva (2002).

que, embora efetivados, não possuem, contudo, um grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional. (ALCÂNTARA, 1963, apud MARCÍLIO, 1963, p. 215).

A identificação deste problema, tanto pelo governo federal como pelo governo estadual, pode ser interpretada como um dos fatores que contribuíram para a instalação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, durante a segunda administração de Fernando Corrêa da Costa, em Mato Grosso¹⁰.

O efetivo funcionamento deste Centro, no entanto, não contou apenas com incentivo do Ministério da Educação e do governo do estado de Mato Grosso. Outros órgãos participaram do financiamento das atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o FISI¹¹ (Fundo Internacional das Nações Unidas para Socorro à Infância) (PINHO, 1963, p. 3). O Ministério da Educação assumiu a tarefa de negociar com o Ministério dos Negócios Interiores e da Justiça a cessão de um prédio para abrigar o Centro, ao mesmo tempo em que dividiu com o FISI as despesas relativas ao pagamento das passagens e bolsas de estudos das professoras primárias que frequentariam os cursos (PINHO, 1964, p. 5). O Ministério da Educação, através do Decreto n. 53.470, de 22/01/1964, também se comprometia a suplementar os vencimentos das professoras-bolsistas quando estas assumissem a função de supervisoras em seus Estados de origem. A Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado de Mato Grosso, por sua vez, continuaria a pagar os vencimentos das professoras-bolsistas durante seu período de afastamento para realização dos cursos (MATO GROSSO..., 1963, p. 1).

No dia 16 de agosto de 1963, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi oficialmente instalado em um prédio originalmente construído pelo Ministério do Interior e Justiça para abrigar o Educandário dos Menores Abandonados (CENTRO..., 1963, p. 1). Sua primeira diretora foi a professora cuiabana Ângela Jardim Botelho, que havia participado do processo de criação da Secretaria de Educação do Estado e que, desde 1951, ocupava diversos cargos na administração estadual¹². Devido às dificuldades de contratação de docentes para ministrar aulas no Centro que estava sendo instalado em Cuiabá, esta instituição atendeu inicialmente

10 O médico Fernando Corrêa da Costa, da UDN, foi governador do estado de Mato Grosso em duas gestões: 1951/1956 e 1961/1966.

11 Hoje UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

12 Informações biográficas obtidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Ângela Jardim Botelho, localizada em Várzea Grande/MT, município em que Ângela Jardim Botelho atuou como professora.

um grupo de apenas 37 professoras-bolsistas, contando com quatro docentes provenientes do estado do Espírito Santo e duas mato-grossenses¹³. Um segundo grupo, formado por 60 professoras-bolsistas, foi convocado a realizar os cursos de especialização em matérias do currículo primário e de especialização em supervisão, oferecidos pelo Centro de Treinamento de Belo Horizonte, que funcionava junto ao PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) (PINHO, 1964, p. 6)¹⁴. Ao todo, portanto, quase 90 professoras mato-grossenses iniciaram, em 1963, cursos de especialização promovidos pelo “Programa de Recuperação e Aperfeiçoamento do Magistério” do governo Goulart.

Mesmo depois do golpe militar de 1964, durante o governo Castelo Branco, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá continuou a funcionar, respeitando as determinações dos dispositivos relativos à educação, presentes no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Elaborado sob a coordenação do economista Roberto Campos, o PAEG previa a expansão do número de vagas no ensino primário e recomendava a utilização de recursos radiofônicos e audiovisuais para garantir o oferecimento de educação elementar às crianças residentes em áreas de população dispersa e que não eram atendidas pelo sistema formal de ensino (BRASIL, 1964, p. 213). A partir deste momento, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, organizou apenas mais um curso de supervisão para professoras normalistas, concentrando suas atividades no oferecimento de cursos de férias a professoras “leigas” e cursos de difusão de novos métodos pedagógicos (NA RODOVIA..., 1968, p. 2). Os cursos de difusão de novos métodos pedagógicos tinham a duração de quinze dias e eram oferecidos, por uma equipe de professoras especialistas, para professoras de Escolas Normais, Ginásios e Escolas Primárias públicas e privadas, em seus municípios de origem. Para a realização destes cursos, a equipe de professoras especialistas contava com um carro equipado com projetores cinematográficos e de diapositivos, biblioteca e material audiovisual (EQUIPES..., 1964, p. 1). Os cursos de férias, por sua vez, eram divulgados como sendo “cursos intensivos de aperfeiçoamento do professorado leigo” e eram realizados em Cuiabá (DEPARTAMENTO..., 1964, p. 1). Estes cursos de férias tornaram-se obrigatórios a todas as professoras do ensino primário não diplomadas, que estavam em exercício nas escolas primárias mato-grossenses, por determinação do Departamento de Educação e Cultura do Estado (SIMIÃO, 2006, p. 108).

13 As professoras capixabas eram: Dalva Perini, Gisselda Pelissari, Maria Augusta de R. Carvalho e Miriana Silva. Emília Figueiredo e Jocília Corrêa foram as professoras mato-grossenses que trabalharam como docentes no Centro (MARCÍLIO, 1963, p. 216).

14 O PABAEE desenvolvia desde 1956 atividades em Belo Horizonte e ficaria conhecido por contribuir para consolidar no campo educacional brasileiro, ao longo dos anos 1960, a *perspectiva tecnicista* na análise das questões educacionais. Para uma interpretação sobre as atividades do PABAE, consultar Paiva e Paixão (2002).

Algumas repercussões das atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá sobre a identidade docente

Tomar as atividades promovidas pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, durante os anos 1960, como expressão de tecnologias da política de reforma educacional, permite o reconhecimento de algumas de suas repercussões sobre a identidade docente, seja no que se refere às alterações das relações hierárquicas existentes entre os diversos segmentos do professorado do ensino primário mato-grossense, seja em relação aos procedimentos de motivação profissional em uso à época.

Os seguintes depoimentos de professoras do ensino primário que frequentaram os cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá são elucidativos em relação às tecnologias mobilizadas:

Segundo Inalda, dentre aquelas que fizeram curso de supervisão, algumas optaram por fazer cursos de especialização em linguagem, estudos sociais e matemática, tornando-se, assim, especialistas nessas áreas de formação. O ensino primário mato-grossense passou, portanto, por um completo processo de renovação, pois as supervisoras objetivavam capacitar os professores dentro das mais modernas técnicas. (Depoimento de Inalda Lytton, 2003, apud SIMIÃO, 2006, p. 114).

Fiz o curso no final da carreira, perto já de me aposentar. Nesse período modificou muito o ensino e para nós foi melhor, eu achei bom, porque a gente tomou outras noções, essas coisas velhas ficaram para trás. Ensinar todas as coisas novas que a gente aprendeu nesses cursos, para transmitir para os alunos, essa era a finalidade; era ensinar para as professoras para elas aprenderem para depois transmitir para os alunos. Muitas acharam difícil, desistiram e foram todas exoneradas. Ensinavam os métodos novos, como estão ensinando agora nessas escolas, nesses grupos, através de desenho de cartolina, cartazes, palito de fósforo, feijão. Fazíamos muitos cartazes, todas essas coisas que utilizava para ensinar os alunos. Entrosava sobre município, cidade, coisas familiares. Aí modificou tudo. (Depoimento de Saturnina Sebastiana da Silva, 2003, apud GONÇALVES et al., 2007, p. 112).

O primeiro dos trechos acima apresentados foi escrito a partir do depoimento de uma professora normalista de Cuiabá, que fez o curso de especialização em supervisão oferecido pelo Centro de Treinamento de Belo Horizonte/PABAAE, entre 1963 e 1964, enquanto o segundo trecho faz parte do depoimento de uma professora do interior do Estado, que frequentou um dos cursos de férias oferecidos às professoras “leigas” no Centro de Treinamento da capital, na segunda metade dos anos 1960. Através destes depoimentos, percebe-se com clareza a importância atribuída pelas professoras ao *caráter inovador* das modernas técnicas transmitidas, ao mesmo tempo em que também é muito claro o estabelecimento de uma *diferenciação hierárquica* entre as professoras que se tornavam supervisoras – e, portanto, “especialistas em educação” – e aquelas que necessitavam de “recuperação”: a obrigatoriedade de frequência imposta às professoras “leigas” – sob pena de exoneração – exprimia a relação de poder subjacente à reforma educacional em implantação, que *desvalorizava* completamente a atuação docente de grande parte do magistério que efetivamente estava trabalhando no ensino primário.

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, através de seus diferentes cursos, estimulava uma transformação dos atributos e capacidades considerados necessários para as professoras em exercício no sistema público de ensino primário mato-grossense: a identidade profissional destas professoras passava a estar relacionada à aquisição de conhecimentos acerca da utilização novos métodos pedagógicos, além de estar vinculada à obtenção de um título devidamente reconhecido, seja por meio da formação em Escolas Normais, seja, ao menos, pela frequência aos cursos de aperfeiçoamento docente oferecidos pelo governo.

A tecnologia da reforma educacional empregada fez com que os conhecimentos possuídos pelas professoras não diplomadas fossem *desqualificados* e considerados, na linguagem de Foucault, como “inadequados para cumprir sua tarefa ou insuficientemente elaborados: conhecimentos ingênuos, colocados em uma posição inferior na hierarquia, ou seja, inferiores ao nível exigido de cognição ou cientificidade.” (1980, p. 82). A partir da implementação desta tecnologia, “um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimento são invocados pela reforma educacional.” (BALL, 2005b, p. 554), exprimindo uma situação em que a reforma não muda apenas as estruturas e as práticas docentes, mas muda também aquilo que se entende como sendo a identidade social do professor.

O processo de profissionalização docente no estado de Mato Grosso, no entanto, foi marcado por uma característica particular, que contribui para singularizá-lo em relação a outras experiências: a forte injunção dos líderes políticos locais na composição do corpo docente das escolas públicas em funcionamento

no Estado. Depoimentos de professoras que trabalhavam no magistério primário mato-grossense, nos anos 1950 e 1960, confirmam a situação de submissão dos professores aos desígnios dos chefes-políticos locais:

Quando a UDN perdia, as professoras que tinham menos de cinco anos eram demitidas, para entrar gente às vezes muito mais incompetente do PSD. Quando a UDN ganhava, fazia o mesmo. Embora a política dominasse, a gente na escola não tocava no assunto, com medo de cair fora. Vivíamos sempre com medo de perder o emprego, submissas às autoridades. (Depoimento de Sílvia Araújo de Moraes, 1988, apud ROSA, 1990, p. 161).

O professor era realmente um porta-voz do poder. Rezava a cartilha da situação. O governador era o senhor todo poderoso, o mandão, cabendo ao professor cumprir à risca toda a orientação que vinha de Cuiabá. Até mesmo a liberdade de comentar qualquer coisa não existia, porque o professor se sentia ameaçado, vigiado pelos próprios funcionários da escola. [...] Nesse regime totalmente arbitrário, fechado, autoritário, manifestações como greves, passeatas não eram sequer cogitadas. Vivia-se a lei do mais forte. (Depoimento de Flora Thomé, 1988, apud ROSA, 1990, p. 139).

Essa situação de submissão explicita a “lei do mais forte”, colaborando para a compreensão da aceitação – aparentemente sem resistências – à exoneração de professoras que não frequentavam os cursos de aperfeiçoamento docente, assim como para a compreensão da forma pela qual se deu a organização inicial da primeira Associação Mato-grossense de Professores do Ensino Primário, a AMPP.

Fundada em 29 de junho de 1965, a AMPP foi organizada a partir da mobilização por reajuste salarial, liderada por professoras do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá:

O ano de 1964 tinha se caracterizado por uma inflação de 80%. Os professores, que se reuniam em cursos de férias no CTM (Centro de Treinamento do Magistério, no Coxipó, atual 9.º BEC),¹⁵ começaram a se mobilizar

15 Atualmente, o prédio que foi utilizado pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, localizado no bairro do Coxipó, em Cuiabá, abriga o 9.º Batalhão de Engenharia e Construção do Exército, conhecido como 9.º BEC.

por reajuste salarial. Liderados pela equipe de professores do CTM (treinados no INEP do Rio de Janeiro e Belo Horizonte), dirigiram-se ao Palácio Alencastro, sede do governo estadual, e maciçamente solicitaram a presença do governador Fernando Correa da Costa. Este, ao invés de atender às reivindicações, tratou-os com desdém, o que acabou não só irritando os mestres presentes como os predisps a continuar a luta e fundar uma associação que os representasse. (MONLEVADE, 2001, p. 44).

A AMPP em seus primeiros anos de funcionamento, porém, não conseguiu mobilizar os professores, sendo dotada de pequena capacidade de reivindicação. Criada sob o regime militar, essa entidade era considerada como excessivamente submissa ao governo:

Não admira que a ação da AMPP se tenha pautado por atitudes ‘bem comportadas’, de afirmação da categoria, de reivindicação, talvez, mas longe de qualquer pretensão de mobilizar os professores para greves ou manifestações que ofendessem as autoridades. Afinal, eram elas que podiam “conceder” aumentos salariais, abrir concursos, aprovar planos de carreira. Tinham que ser respeitadas e, até mesmo, “incensadas”, como forma de sensibilizá-las para a valorização da classe do magistério, àquela altura já atingida pela onda geral de desvalorização. (MONLEVADE, 2001, p. 44-45).

Esta “onda geral de desvalorização” pode ser compreendida como associada à nova identidade docente em processo de formação, caracterizada por uma profunda diferenciação hierárquica entre o pequeno grupo de especialistas – que assumiu posições de liderança (inclusive no movimento associativo) – e a grande massa de professoras “desqualificadas” – que passou gradativamente a reconhecer a si próprias como insuficientemente preparadas para a execução das tarefas docentes e, por esta razão, como facilmente substituíveis e dotadas de pouco ou nenhum poder de reivindicação por melhores condições de trabalho.

Considerações finais

As atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, desenvolvidas na segunda metade dos anos 1960, contribuíram, por um lado, para o início do processo de mobilização do magistério do ensino primário mato-grossense e, por outro, para a elaboração de uma nova identidade profissional para as professoras deste nível de ensino. Essa nova identidade, ao mesmo tempo em que estava vinculada à idéia de necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional e de aquisição de novos conhecimentos pedagógicos, considerados inovadores e mais eficientes frente às propostas de expansão do acesso ao ensino de nível primário, também se relacionava à desqualificação de um amplo segmento do magistério – classificado como “leigo” – que, no estado de Mato Grosso, representava cerca de 60% das professoras em exercício e que, historicamente, ocupavam uma posição subjugada às variações da situação política local.

Esta situação subordinada, da maioria do magistério do ensino primário mato-grossense, parece ter se agravado frente à instauração de mais um elemento ao jogo de forças políticas que faziam parte do universo educacional local: a figura do “especialista em educação” representava, através de sua formação, novos valores, novas identidades e novas formas de interação com os poderes instituídos, vetados às professoras “leigas”.

Apesar de ter começado a se institucionalizar durante os primeiros anos dos governos militares, no Brasil, este modelo de profissionalização docente, pautado tanto no estabelecimento de diferenciações hierárquicas baseadas na aquisição de conhecimentos especializados como na crença no poder multiplicador da ação de supervisão, havia sido idealizado ainda no governo Goulart, como uma resposta urgente às necessidades de expansão do ensino primário e de erradicação do analfabetismo, que se colocavam tanto internamente quanto em âmbito internacional.

Nos primeiros governos militares que sucederam o golpe de 1964, a idéia básica do modelo parece ter sido mantida, sendo alterada apenas a ênfase na segmentação hierárquica, que passou a ser implementada: menor quantidade de especialistas foi formada, ao mesmo tempo em que a estratégia de multiplicação da ação de supervisão foi intensificada, através da disseminação de cursos de férias para as professoras não diplomadas.

O movimento associativo docente que se organizou neste período, mesmo representando um avanço no processo de profissionalização das professoras do ensino primário mato-grossense, não deixou de corresponder ao contexto histórico em que foi gerado, sendo pautado, naquele momento, pela subordinação à ordem política instituída.

Referências

- BALL, Stephen. Education reform as social barberism: economism and the end of authenticity. **Scottish Educational Review**, v. 37, n. 1, p. 4-16, may 2005.
- . Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005b.
- BERNSTEIN, Basil. Official Knowledge and pedagogic identities. In: CHRISTIE, Frances (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London, Continuum, 1999. p. 246-261.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação 1963-1965**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- . Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. **Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966** (síntese). Rio de Janeiro: Documentos EPEA, n. 01, nov. 1964.
- CENTRO de Treinamento do Magistério será instalado amanhã. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 15 ago. 1963.
- DEPARTAMENTO Nacional de Educação envia técnico a Mato Grosso. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 04 set. 1964.
- EQUIPES de educadores visitarão regiões norte e sul do estado. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 19 mar. 1964.
- FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.
- FOUCAULT, Michel. Two Lectures. In: GORDON, Colin (Ed.). **Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)**. London: Longman, 1980. p. 78-108.
- GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (orgs.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses (1920-1950)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil** (uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970). São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 5.^a ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

KELLY, Celso. Notícia histórica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: MEC/Gabinete do Ministro, 1962. p. 09-12.

LUGLI, Rosário Genta. **O trabalho docente no Brasil**: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2002.

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

MATO GROSSO: mais cursos para professores. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 09 jul. 1963.

MONLEVADE, João Antonio C. **História do movimento sindical da educação no Brasil e Mato Grosso**. Programa de Formação Sindical – SINTEP Séc. XXI, 2001. Disponível em: <http://www.sintep.org.br>. Acesso em 29/03/2009.

NA RODOVIA Cuiabá-Coxipó da Ponte está localizado o Centro de Treinamento do Magistério Primário: canteiro da nova metodologia na educação de nossa juventude. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 2, 31 jan. 1968.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

———. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**. v. 2, n. 2/3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PINHO, Péricles Madureira de. A “Semana da Educação” e o INEP. **Boletim Informativo CBPE**, n. 70, p. 1-3, maio/1963.

———. INEP: Súmula das atividades desenvolvidas em 1963. **Boletim Informativo CBPE**. n. 79, p. 1-9, fev./1964.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 3-12, out.-dez./1961.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul**: histórias de vida. Campo Grande: EdUFMS, 1990.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da Educação**: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, EdUSF, 2002.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. **O processo de profissionalização docente em Mato Grosso** (1930-1960). Cuiabá: EdUFMT / Central de Texto, 2006.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco** (1930-1964). 13.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: Ano da Educação. **Boletim Informativo CAPES**. n. 122, p. 1-2, jan./1963.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EdUSF, 1999.

Recebimento em: 13/07/2009

Aceite em: 28/07/2009