

Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)

Borders of teacher identity: redefining their brands in Mato Grosso (1963-1971)

Márcia dos Santos FERREIRA¹

Resumo

Este artigo discute as transformações na identidade das professoras primárias ocorridas em Mato Grosso, entre 1963 e 1971. A consulta a documentos oficiais, anais de congressos, legislação, jornais, depoimentos de professoras e à bibliografia produzida por autores mato-grossenses do período em estudo delineou as novas fronteiras da identidade docente, interpretadas como integrantes do processo de configuração de um campo profissional. A partir de então, em Mato Grosso, o exercício do magistério no ensino primário passou a ser orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que tomavam a formação qualificada para a docência como parâmetro para revisão de direitos e salários.

Palavras - chave: História da Profissão Docente. Identidade Docente. Ensino Primário. Mato Grosso.

Abstract

This article discusses the changes in the identity of primary teachers in Mato Grosso, in the years 1963 and 1971. Consultation to official documentation, conference proceedings, legislation, journals, testimonies of teachers in the 1960s and some bibliography produced by authors from Mato Grosso in that period has outlined the new borders of teacher identity. They are interpreted as part of the process which established a professional field in which the practice of teaching in primary education became to be oriented by specific knowledge and practices legitimized. These knowledge and practices were considered the qualified training to teaching as parameter for review of rights and wages.

Keywords: History of Teaching profession. Teacher Identity. Primary Teaching. Mato Grosso.

1 Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP, doutora em Educação pela USP e professora da UFMT, *campus* Cuiabá. Trabalha em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Integra o Grupo de Pesquisas História da Educação e Memória/GEM. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Instituto de Educação, sala 69, Boa Esperança, Cuiabá/MT. Tel.: (65) 3615-8431. E-mail: <msf@ufmt.br>.

Introdução

Este artigo discute o processo de redefinição das fronteiras da identidade das professoras do ensino primário em Mato Grosso, na década de 1960, e suas relações com a política de *recuperação e aperfeiçoamento do magistério* que foi promovida, a partir de 1963, pelo governo presidencialista de João Goulart, e mantida, mesmo após o Golpe de 1964, pelos governos militares da década de 1960, como Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP). Esta política preconizava a realização, pelas professoras em exercício no ensino público, de cursos de aperfeiçoamento, considerados por seus idealizadores como capazes de contribuir para que estas professoras deixassem uma situação caracterizada pelo *despreparo* e desqualificação profissional e ingressassem em uma situação de *recuperação* e capacitação técnica, entendida como mais condizente com os objetivos estabelecidos pelo Estado para o desenvolvimento econômico e sociocultural de toda a nação à época.

A noção de fronteiras de identidade foi empregada na acepção elaborada por Martin Lawn (2000), a partir da análise do caso inglês, e exprime uma situação em que o Estado lança mão de mecanismos capazes de gerir a mudança entendida como necessária à consecução de um determinado projeto educativo nacional. Nesta situação, segundo Lawn (2000, p. 70), “[...] a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação [...]” e suas fronteiras passam a ser *policidadas* de forma a se ajustarem às características admitidas ou rechaçadas por este projeto, que corresponde, também, à própria imagem do Estado que o promove.

Assim, a identidade das professoras foi tomada neste artigo de forma parcial, como fruto de um discurso oficial cujo propósito era gerir o trabalho docente tendo em vista um projeto de nação. Nesse sentido coletivo, profissional e politicamente construído, a identidade foi entendida “[...] como um aspecto-chave da tecnologia do trabalho” (LAWN, 2000, p. 71), produzida pelo Estado para gerir o sistema educativo e, conseqüentemente, para organizar suas mudanças.

O período de estudo selecionado corresponde aos anos de vigência da política de *recuperação e aperfeiçoamento do magistério*, proposta no Plano Trienal de Educação, de 1963, e mantida até 1971, quando a responsabilidade pelo oferecimento de cursos de aperfeiçoamento aos professores primários passou a ser exclusivamente estadual. Em Mato Grosso, esta política repercutiu na criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em 1963, durante o governo Fernando Corrêa da Costa (1961-1966), e do Serviço de Supervisão, em 1966, pelo governo Pedro Pedrossian (1966-1971). Mesmo pertencentes a partidos

políticos oponentes – a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD) –, os governadores que se sucederam na administração do estado de Mato Grosso, durante a década de 1960, aderiram às iniciativas do governo federal concernentes à “[...] atualização pedagógica [...]” do magistério (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), seja para “[...] treinar o professor leigo [...]”, seja para “[...] atualizar o professor normalista [...]” (BATISTA, 1963, não paginado). Tanto o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quanto o Serviço de Supervisão, da Secretaria Estadual de Educação, receberam recursos federais para seu funcionamento até o ano de 1970 (ALVES, 2005).

Em um momento político marcado pela necessidade de expansão do acesso à escolarização elementar, apontada enfaticamente por organismos internacionais e corroborada pelo governo brasileiro, o tipo de formação possuído por parte significativa do magistério em exercício em Mato Grosso foi focalizado nos discursos oficiais como um dos fatores determinantes do atraso do desenvolvimento daquele estado em relação aos estados das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

As informações referentes à caracterização da identidade do magistério do ensino primário de Mato Grosso – formado majoritariamente por mulheres – no momento que antecede a introdução dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e pelo Serviço de Supervisão no cenário educacional daquele estado, assim como às modificações relacionadas à realização de tais cursos, foram obtidas por meio da consulta a documentos oficiais, legislação, anais de congressos, jornais de circulação estadual, depoimentos de professoras em exercício na década de 1960 e, também, à bibliografia produzida por autores locais sobre a educação mato-grossense do período em estudo.

Estas fontes foram localizadas no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em Brasília; no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV); na Biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), pertencente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ); na Biblioteca do CFCH/UFRJ; no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP); na Biblioteca da FE/USP; e no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), em Cuiabá.

As marcas do que foi incluído ou excluído através do processo de redefinição das fronteiras da identidade docente foram estudadas através da percepção das críticas que desqualificavam as professoras primárias em atividade no estado de Mato Grosso, das qualidades projetadas a esta categoria profissional, além da estrutura de cargos e salários que se tornou vigente a partir da oferta dos cursos

de aperfeiçoamento. Estas marcas foram interpretadas como constituintes de um discurso poderoso do Estado, capaz de, simultaneamente, explicar e construir o sistema educativo (LAWN, 2000), dada sua potencialidade de interferência na configuração de um campo profissional, no qual o exercício do magistério no ensino primário passou a ser orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que tomavam a formação qualificada para a docência como parâmetro para revisão de direitos e salários.

Identidade recusada: o perfil da professora *despreparada*

Em janeiro de 1963, durante o I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde, o secretário de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso traçou o seguinte perfil das professoras primárias em exercício no estado:

Das cinco mil e tantas professoras que possuímos pouco mais de mil são normalistas e as demais são leigas, muitas das quais sem nem o curso primário completo. Das normalistas, poucas mantêm os seus conhecimentos pedagógicos e didáticos atualizados e muitas caíram na rotina nefasta da repetição. Centenas e centenas de professoras mal cumprem as suas obrigações de receber os vencimentos, mas também centenas e centenas se desdobram em esforços físicos e mentais para beneficiar os seus protícios *[sic.]* com indispensáveis conhecimentos a troco de irrisórios vencimentos. (ALCÂNTARA, 1963, não paginado).

Este triste quadro foi empregado para caracterizar a educação primária do estado, tomando como foco de atenção a situação encontrada entre as docentes deste nível de ensino, pelo administrador público, ao término de seu primeiro ano de exercício do cargo. Hermes Rodrigues de Alcântara (1963, não paginado) complementou sua *descrição* com dados quantitativos relativos a 1962: “[...] contamos com 1.100 professores com curso normal, 4.700 professores leigos e 936 professores no ensino médio [...]”, números que apontavam para a existência de cerca de 80% de professoras não diplomadas entre as docentes em exercício no ensino primário. Note-se que, em Mato Grosso, no início da década de 1960, segundo o secretário de Educação, “[...] 83% do ensino primário [era] mantido pelo Estado e mais de 80% das escolas primárias particulares funcionavam com professoras nomeadas pelo Governo Estadual, além de receber auxílios financeiros” (ALCÂNTARA, 1964, p. 92). Esta situação peculiar ao sistema de ensino

primário mato-grossense, na qual o Estado participava no pagamento de salários de professoras e na manutenção de escolas privadas, fazia com que a situação de formação das professoras repercutisse na identidade profissional do corpo docente como um todo, tanto das escolas públicas como privadas, confessionais ou não.

A percepção da formação apresentada pela maioria das professoras primárias em exercício como insuficiente por parte do governo implicou na definição da necessidade de “[...] regularização do preparo de pessoal” (ALCÂNTARA, 1967, p. 117), entre as diretrizes prioritárias estabelecidas no plano de desenvolvimento educacional do estado, de 1965, e na elaboração da Lei nº 2.399, aprovada em 25 de fevereiro daquele ano, que reestruturava o quadro do ensino primário, tomando como critérios de classificação a realização dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e por outros centros localizados em Minas Gerais e São Paulo. Essa reestruturação, no entanto, não alterou significativamente a situação salarial do magistério primário. Mesmo após a aprovação da Lei nº 2.404, de 28 de junho de 1965, que estabelecia os valores dos vencimentos dos funcionários públicos estaduais, a professora primária *leiga*, que atuava na condição de monitora de ensino e integrava o quadro suplementar de professores primários, recebia o equivalente a um soldado da Polícia Militar, ou a um porteiro em início de carreira, ou, ainda, a um carcereiro no terceiro nível na carreira. As professoras normalistas passaram a receber o equivalente aos sargentos da PM, ou aos porteiros avançados na carreira, ou à metade dos vencimentos dos médicos em início de carreira. Os vencimentos dos delegados de ensino correspondiam aos dos aspirantes à oficial da Polícia Militar, ou à metade do recebido pelos médicos no terceiro nível da carreira. O secretário de educação da época reconhecia, em seus discursos, os baixos salários pagos aos servidores estaduais e afirmava: “[...] o Governo prefere pagar pouco mas pagar certo” (ALCÂNTARA, 1964, p. 95).

No início do governo Pedro Pedrossian, em 1966, outro plano de desenvolvimento para o estado de Mato Grosso foi elaborado. Nele, as professoras primárias continuaram, em sua maioria, caracterizadas como dotadas de “[...] baixo nível pedagógico-didático” (MATO GROSSO, 1966b, p. 92), uma vez que, conforme informações disponíveis neste documento, 80,2% das professoras primárias eram “[...] leigas” (MATO GROSSO, 1966b, p. 60) e as cerca de 20% de professoras normalistas em exercício se concentravam principalmente nas áreas urbanas do estado (MATO GROSSO, 1966b).

A professora primária *leiga*, cuja formação escolar se restringia à realização do ensino primário, de forma completa ou parcial, e cuja formação profissional era circunscrita àquela adquirida por meio do exercício da prática docente cotidiana, apesar de corresponder à maior parte das professoras em exercício, tinha sua identidade associada, nos discursos públicos sobre educação, ao *despreparo* e à

falta de condições técnicas para o exercício da profissão, ao recebimento de salários irrisórios, à falta de estabilidade funcional, à abnegação pessoal para superar deficiências ou à irresponsabilidade em relação aos seus deveres profissionais.

A professora normalista em exercício, por sua vez, também estava em posição limítrofe nas fronteiras redefinidas pelo discurso oficial. Tanto a regente de ensino, que possuía o diploma do 1º ciclo do curso normal, quanto a professora, com diploma de 2º ciclo, eram mencionadas como “[...] dependentes do pistolão da política de clientela” (PEDROSSIAN, 1971, não paginado) ou como formadas em “[...] Escolas Normais clássicas, arcaicas, paradas, teóricas, atrasadas, com professores decorebas, desatualizados, desconhecedores do que acontece na pedagogia de São Paulo, quanto mais de Paris, Londres, Berlim” (ALCÂNTARA, 1964, p. 95).

Em sua mensagem de final de mandato, enviada à Assembleia Legislativa em 1971, o governador Pedro Pedrossian associava a situação encontrada entre as professoras primárias no início de sua gestão, em 1966, aos *vícios políticos*, comprometidos com a “[...] política paternalista e de clientela” (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), que dominavam a administração pública mato-grossense até então, e ainda se faziam presentes em municípios – responsáveis pelo ensino primário na zona rural – que chegavam a apresentar a totalidade de professoras não diplomadas integrando o magistério em exercício nas escolas mantidas pelas prefeituras.

A situação encontrada na esfera estadual da administração pública, segundo o governador (PEDROSSIAN, 1971, não paginado), teria sido transformada em sua gestão, na qual os “[...] baixos índices de racionalização e controle das atividades governamentais” das gestões que o antecederam teriam sido superados por meio de uma reforma administrativa que instituiu o concurso público para professoras tituladas como forma predominante de admissão ao magistério primário.

As professoras em exercício no estado, no entanto, expressam em suas falas uma percepção distinta acerca da superação da influência decisiva das injunções políticas em suas carreiras profissionais:

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).

A permanência da forte influência da política de clientela, ainda no final da década de 1960, contribuía para estabelecer uma situação em que

[...] a cada mudança política, nos municípios e nas unidades federadas, todo o esforço de capacitação realizado se perdia; professores em exercício, beneficiados pelas iniciativas de capacitação eram exonerados e leigos despreparados os substituíam. (ALVES, 2005, p. 104).

Em meio às disputas entre os partidos, nas quais práticas clientelísticas tradicionais passaram a compartilhar espaço com discursos sobre racionalidade administrativa e planejamento, as fronteiras da identidade das professoras primárias foram alteradas.

Identidade planejada: uma política de *recuperação* e aperfeiçoamento

O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi instalado, em 1963, pelo governo do estado de Mato Grosso, em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Internacional das Nações Unidas para Socorro à Infância (FISI). Suas atividades se concentraram, principalmente, na chamada *recuperação* das professoras não diplomadas em exercício no magistério primário, através da realização de cursos de férias, e no envio de professoras normalistas para realização de cursos mais longos de supervisão e de especialização em instituições dotadas de maiores recursos, como o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, instalado na capital paulista, e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que funcionava junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, de Belo Horizonte.

Outros centros congêneres ao instalado em Cuiabá foram criados em Inhumas, no estado de Goiás; em Colatina, no Espírito Santo; e nas cidades de Sapé, Souza e Alagoa Grande, na Paraíba (MEC/INEP, 1967a). Nesta mesma época, além dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais de São Paulo e de Minas Gerais, mencionados acima, o INEP mantinha outras instituições que ofereciam cursos de aperfeiçoamento e especialização ao magistério primário: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, instalado no Rio de Janeiro, e Centros Regionais localizados em Recife, Salvador e Porto Alegre. O INEP também orientava e mantinha cursos isolados nos estados do Rio Grande do Norte, Ceará, Paraná e Alagoas (MEC/INEP, 1967a).

A ideia que originalmente orientou a criação dos Centros de Treinamento foi apresentada por Anísio Teixeira, em março de 1962, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago, no Chile. O diretor do INEP e membro do Conselho Federal de Educação enfatizou o problema do despreparo pedagógico de parte significativa

das professoras do ensino primário e médio no Brasil, assim como destacou que, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o governo federal deveria oferecer assistência técnica aos estados, de forma a proporcionar às futuras professoras um novo tipo de formação. Esta formação seria oferecida em Centros de Treinamento e se basearia na prática direta do ensino, conforme a experiência existente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que funcionava em Salvador. Nas palavras de Anísio Teixeira (1962, não paginado):

Estes centros seriam substancialmente centros de demonstração de ensino, desde o nível de jardim de infância até a última série do segundo nível, com jardins de infância, escolas primárias e escolas de segundo nível, nos quais grupos de estagiários entre 200 e 300 viriam residir, como internos, para treinar e estudar as artes do magistério infantil, primário e médio.

Os Centros de Treinamento, segundo Anísio Teixeira (1962, não paginado), formariam professoras capazes de integrar os conhecimentos que os estudantes recebiam fora da escola, de estimular o desenvolvimento de seu juízo crítico e de catalisar “[...] a explosão de mobilidade social vertical” (TEIXEIRA, 1962, não paginado) vivida pelo país naquele momento.

As estudantes destes Centros de Treinamento deveriam apresentar um perfil maduro e decididamente voltado ao exercício da docência:

Este novo mestre capaz de exercer tais novas funções não pode ser a jovem adolescente recém-saída de uma escola de nível médio, em que se matriculou por não haver outra mais adequada ao seu sexo – mas alguém mais amadurecido, que tenha voluntariamente escolhido o magistério para profissão e revele, deste modo, os primeiros sinais de vocação e se disponha a um treino prático de sua arte, na base de verdadeiro aprendizado. (TEIXEIRA, 1962, não paginado).

A formação das professoras, no discurso de Anísio Teixeira, aparece como o mecanismo capaz de concretizar os propósitos de renovação escolar planejados para o país: “[...] um centro em cada Estado, para servir de modelo, constituir-se-ia um foco de irradiação de boas práticas escolares e de propulsão de todo sistema para as necessidades novas da nação em desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1962, não paginado).

No Plano Trienal de Educação, de 1963, a ideia de criação de Centros de Treinamento do Magistério voltou a aparecer, exprimindo a intenção do governo federal de cumprir as metas de expansão do ensino primário previstas pelo Plano Nacional de Educação, de

1962. O *programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério* anunciado destinaria recursos para a criação de Centros de Treinamento responsáveis por “[...] institucionalizar o esforço de aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor” (BRASIL, 1963, p. 14). O professor supervisor seria o profissional responsável por “[...] orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender o total de crianças em idade escolar” (PINHO, 1967, p. 1).

Nesta versão, portanto, os Centros de Treinamento já apareciam destituídos da tarefa de formação, que, originalmente, estava incluída na proposta apresentada por Anísio Teixeira, e concentravam suas atividades na *recuperação e aperfeiçoamento* de professores, seja transmitindo novas técnicas pedagógicas para as professoras não diplomadas em exercício, seja transformando professoras normalistas em supervisoras, para que elas trabalhassem como *multiplicadoras* das ideias e práticas oriundas do planejamento educacional então proposto.

Esta política teve continuidade nos governos militares que se sucederam após o Golpe de 1964. Conhecida como PAMP (Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário), teve vigência até 1971, quando a responsabilidade de realização de treinamento de professores primários foi transferida completamente aos estados (SACRAMENTO, 2005).

O INEP, ao assumir a tarefa de colaborar com os governos estaduais, no sentido da instalação e funcionamento dos Centros de Treinamento, investia na consecução de uma política de formação docente que, adjetivada como *racional e conveniente*, perseguia o propósito de “[...] correção das distorções com que se apresentavam os sistemas estaduais de ensino primário” (MASCARO, 1966, p. 2). Esse propósito foi recomendado, inclusive, pelos integrantes da II Conferência Nacional de Educação, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1966, em Porto Alegre. Nesta conferência, a recomendação de *instalação de número adequado de Centros de Treinamento do Magistério Primário* atendia à consideração de que

[...] a deficiente formação dos professores diplomados e a falta de preparação profissional dos professores leigos em exercício, comprometem as medidas preconizadas para oferecer ensino primário a todos e conferir à escola o caráter de instituição social básica, destinada à formação do homem e do cidadão. (MEC/INEP, 1967b, p. 337).

A professora e sua formação, neste discurso, aparecem comprometidas com a própria democratização do acesso à educação e à cidadania, no regime político de exceção vigente naquele momento.

O vínculo entre o processo de *recuperação e aperfeiçoamento* do magistério primário e a pesquisa educacional foi explicitado pelo diretor interino do INEP, em 1967, que, referindo-se à *recuperação do professor primário* como um dos temas *mais aflitivos da problemática educacional brasileira*, enfatizava as relações existentes entre as atividades dos Centros de Pesquisas Educacionais e as atividades dos Centros de Treinamento do Magistério, todos subordinados ao INEP:

A experimentação pedagógica está ligada à pesquisa, tal como os hospitais de clínica às Faculdades de Medicina. Seria impossível dissociá-las. Toda a reforma universitária, que atualmente se processa no país, é no sentido da integração da pesquisa e do ensino. Dentro de uma instituição como o INEP, é que se há de integrar a pesquisa pedagógica e o aperfeiçoamento do magistério primário, na sua maioria, sem formação profissional. (PINHO, 1967, p. 3).

Ao estabelecer uma analogia entre a medicina e a educação e ao sugerir a integração entre a pesquisa pedagógica e o aperfeiçoamento do magistério primário, o diretor interino do INEP construiu um argumento cujo sentido indicava para a valorização da base científica, desenvolvida a partir da pesquisa, que deveria subsidiar as práticas docentes no ensino primário.

Em Mato Grosso, este vínculo entre pesquisa científica e educação também fez parte dos discursos oficiais. Em 1964, o responsável pela pasta da Educação, Cultura e Saúde do Estado, referindo-se às medidas tomadas no início de sua administração, afirmava:

Mister se fazia reformular o pensamento, retemperar a ação, acordar o magistério, agitar as autoridades e encarar os velhos problemas de novas maneiras de modo tal que soluções novas nos colocassem na trilha do desenvolvimento e da justiça social, de modo tal que recuperássemos o tempo perdido e as atuais e futuras gerações de mato-grossenses se beneficiassem dos progressos científicos aplicados à instrução e à educação. (ALCÂNTARA, 1964, p. 93)

Estas transformações estavam relacionadas ao funcionamento do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, entendido como um empreendimento necessário à superação dos problemas educacionais do estado:

A Secretaria de Educação não desenvolveu trabalhos apenas para instalar novos educandários, mas também

procurou todos os meios necessários para o aprimoramento pedagógico do professorado primário, devendo funcionar em 1963 o Centro de Treinamento do Professorado, que será um Instituto com todos os graus de ensino e pesquisas. (ALCÂNTARA, 1963, não paginado)

No jornal *O Estado de Mato Grosso*, a entrada em funcionamento do Centro de Treinamento também ganhou espaço, associada à ideia de renovação educacional. Nas matérias publicadas sobre o Centro, neste jornal, são encontradas expressões como “[...] uma das mais arrojadas iniciativas educacionais do Estado [...]”, favorável à “[...] difusão das mais modernas conquistas pedagógicas” (MAGNÍFICA..., 1964, p. 1) e “[...] os mais modernos métodos educacionais realizados no mundo” (NOVOS..., 1964, p. 1), além da referência à oportunidade que se abria para a especialização de professores mato-grossenses dentro do próprio estado, “[...] evitando problemas naturais de um curso fora de Mato Grosso e tendo todos os requisitos técnicos e de pessoal capaz para uma especialização necessária para o soerguimento do ensino” (CENTRO..., 1963, p. 6).

Após a sucessão no governo do estado, em 1966, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá continuou a ser mencionado nos discursos oficiais e jornalísticos como um empreendimento favorável ao desenvolvimento educacional mato-grossense. A ênfase e a frequência destas menções, no entanto, passaram a ser menores do que na gestão anterior. A percepção do Centro de Treinamento do Magistério como um empreendimento *udenista* fez com que a administração *pessedista* de Pedrossian criasse, a partir de uma reforma administrativa, a Seção de Supervisão e Acompanhamento Didático da Secretaria de Educação e Cultura (MATO GROSSO, 1966a, p. 68), que passou a oferecer cursos de férias aos professores, concomitantemente aos cursos do Centro de Treinamento de Cuiabá.

Entre 1966 e 1970, segundo informações fornecidas pelo governador de Mato Grosso, o Centro de Treinamento de Cuiabá atendeu 695 professores, entre diretores de escolas, normalistas e regentes de ensino, enquanto o Serviço de Supervisão atendeu 3.534 professores, entre *leigos* e normalistas de 1º e 2º ciclo, que frequentaram seus cursos de férias (PEDROSSIAN, 1971, não paginado). Tais números permitiram ao governador divulgar a informação de que, entre 1965 e 1970, o corpo docente do ensino primário passou de uma situação em que 74% de seus integrantes não tinham recebido nenhuma orientação pedagógica, para uma situação em que 31% de seus integrantes permaneciam nesta situação (PEDROSSIAN, 1971).

Esta modificação teria ocorrido, por um lado, em função da realização de concursos públicos para o magistério estadual, que, exigindo titulação, teriam feito com que, de 16% de professoras normalistas, em 1965, o estado passasse a contar

com 44% de professoras tituladas em seu corpo docente, em 1970. A modificação apresentada, por outro lado, também teria contado com o oferecimento de cursos de orientação pedagógica, responsáveis por *recuperar* 25% das professoras em exercício (PEDROSSIAN, 1971, não paginado).

Identidade induzida: o perfil da professora *profissional*

Algumas das qualidades que podem ser associadas ao perfil das egressas dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foram encontradas em um documento que apresenta as características que seriam observadas por ocasião do processo de seleção das candidatas a estes cursos e descreve a situação que se esperava ser encontrada por suas concludentes.

A entrevista de seleção das candidatas, segundo Jocília Batista (1963, p. 5), coordenadora de pesquisas da Secretaria de Educação, evidenciaria sua “[...] cordialidade, cortesia, delicadeza com os colegas, respeito às autoridades, acato de ordens superiores etc.”, assim como sua responsabilidade, entendida como a qualidade básica da função docente. A estabilidade emocional também seria avaliada, afinal, “[...] nenhum dos pais [...] se sentirão tranquilos e satisfeitos em saber seus filhos entregues às mãos de um professor neurótico ou de gênio violento” (BATISTA, 1963, p. 6). Além disso, a vocação para o magistério, a flexibilidade e a receptividade para a aceitação de novos métodos e processos de ensino seriam consideradas.

Dotadas de tais características, as ingressantes nos cursos do Centro de Treinamento entrariam em contato com *experiências internacionais*, seja na situação de treinamento oferecida à professora não diplomada, seja na atualização destinada à professora normalista (BATISTA, 1963). Em relação, especificamente, aos cursos de formação de professoras supervisoras, Jocília Batista se baseia na obra do educador espanhol Hernandez Ruiz, e cita o livro *La Organización Escolar*, de 1952, para justificar a necessidade de formação desta profissional frente às mudanças educacionais na época: “[...] cada dia mais o ensino tem maior caráter científico que exige também métodos científicos para resolver seus problemas” (RUIZ, 1952 apud BATISTA, 1963, p. 3).

Segundo Jocília Batista (1963, p. 7), as egressas dos cursos do Centro de Treinamento mereceriam “[...] gozar da preferência pública e possuir certo destaque social”, além de alcançar uma posição social e econômica mais adequada à sua tarefa:

Os professores treinados no Centro de Treinamento do Professor Primário estarão colocados numa melhor situação social e econômica, pois possuirão o mais alto nível de preparação para um professor primário e receberão seus

vencimentos pagos pelo Estado de Mato Grosso, mais um suplemento equivalente ao salário mínimo local, através de um programa especial federal de auxílio estadual. (BATISTA, 1963, p. 2-3).

Depoimentos de professoras que atuavam no ensino primário público mato-grossense, na década de 1960, contribuíram para caracterizar as mudanças decorrentes dos cursos do Centro de Treinamento e do Serviço de Supervisão. As professoras enfatizaram a renovação introduzida no ensino primário e o caráter *modernizador* das novas técnicas transmitidas pelos cursos:

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. (Depoimento de Saturnina Sebastiana da Silva, 2003 apud GONÇALVES et al. 2007, p. 112).

O depoimento acima, realizado por uma professora que trabalhou em escolas rurais e fez o curso de *recuperação* já no final de sua carreira, aponta o papel decisivo assumido pela realização destes cursos na manutenção das professoras não diplomadas no exercício de suas funções, uma vez que aquelas que deles desistiram foram excluídas dos quadros do ensino público.

Informações adicionais para a compreensão da redefinição das fronteiras da identidade das professoras primárias mato-grossenses na década de 1960 foram encontradas na legislação que define a estrutura do quadro funcional do ensino primário do Estado e estabelece os vencimentos dos servidores. Nesta legislação, aprovada em 1965, percebe-se nitidamente a relação que passou a ser estabelecida entre a realização de cursos de *recuperação* e aperfeiçoamento e a situação funcional das professoras. O Decreto nº 920, de 27 de abril de 1965, que regulamentou a Lei nº 2.399/1965, citada anteriormente, determinava que as monitoras *leigas* passariam a ser enquadradas na categoria de regentes de ensino, na medida em que concluíssem o curso do Centro de Treinamento. Todas as monitoras que contassem com mais de três anos de exercício do magistério primário público teriam inscrição garantida nos cursos. Essa menção explícita aos cursos do Centro, na legislação que define a situação funcional das professoras, repercutia em todo o quadro do ensino primário. A regente de ensino que possuísse o curso

seria promovida a professora. A professora normalista que concluísse um curso do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo ou do PABAE, de Belo Horizonte, poderia pleitear o cargo de professora especialista, professora supervisora ou de delegado de ensino.

Os cursos do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá colaboraram para reforçar a relação que passou a ser estabelecida entre formação e capacidade profissional, uma vez que, ao servirem de parâmetros para a legislação que orientava a organização do corpo docente deste nível de ensino, a partir de 1965, contribuíram para induzir a delimitação de novas fronteiras da identidade docente em Mato Grosso.

Este processo de redefinição de fronteiras se institucionalizou, em âmbito estadual, com a criação do Serviço de Supervisão da Secretaria de Educação e Cultura, que, assumindo localmente os objetivos anteriormente definidos pela esfera federal, contribuiu para consolidar uma visão profissionalizada do exercício do magistério primário.

Dentre o *corpo de saberes e técnicas* e o *conjunto de normas e valores* específicos da profissão docente, identificados por Antonio Nóvoa (1998) no processo histórico de profissionalização do professorado, é possível caracterizar o exercício da docência no ensino primário que passou a ser reconhecido e valorizado pelo Estado, ao longo da década de 1960, em Mato Grosso, como aquele desempenhado por pessoas especificamente treinadas, cuja formação envolvia um período longo de dedicação, bases científicas de conhecimento e valores adequados ao exercício da profissão.

Recusar, planejar e induzir: identidade docente nos debates educacionais

As mudanças introduzidas na caracterização do professor primário e em seus vencimentos, associadas à realização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, contribuíram para modificar a identidade docente neste nível de ensino no Estado de Mato Grosso, a partir da década de 1960.

Os cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e pelo Serviço de Supervisão da Secretaria Estadual de Educação não foram capazes de *recuperar* a totalidade das professoras *leigas* em exercício no ensino primário, mas contribuíram significativamente para modificar a percepção que se tinha do conhecimento e da formação considerados necessários para o desempenho adequado das funções docentes.

Assumido pelo Estado, o discurso que associava uma formação especializada à capacidade profissional para o exercício das atividades docentes contribuiu não apenas para explicar o sistema educativo, mas também para construí-lo, na medida em que evidenciava o empenho político de tratar o magistério primário como um campo de exercício profissional que exigia formação qualificada, prolongada no

tempo e baseada em conhecimentos científicos, e não como uma vocação, *bico* ou atividade que servia como fonte complementar de renda. Por outro lado, a ausência dessa formação qualificada passou a servir como uma justificativa fundamental para a desvalorização profissional de grande parte das professoras do ensino primário em exercício, para a manutenção das difíceis condições de trabalho à qual elas se encontravam submetidas e para os baixos salários por elas recebidos.

A formação do profissional da educação no Brasil constitui um tema considerado *clássico* no universo educacional, uma vez que não foi ainda superado tanto na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, quanto nas discussões sobre as condições concretas de qualificação e trabalho dos professores que atuam nas escolas públicas e privadas. Neste sentido, sua contemporaneidade contribui para atribuir-lhe destaque na agenda de discussões do atual Plano Nacional de Educação, como um dos capítulos que expressam antagonismos de interesses e diferentes projetos de educação, formação e desenvolvimento nacional.

Referências

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. Painel expositivo das necessidades e das realizações dos ensinos primário e médio. In: MATO GROSSO (Estado). **Temas sobre Educação**: discutidos no I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

_____. **Três anos de progresso educacional e sanitário**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tania Mara T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UNISAL, 2005. p. 99-124.

BATISTA, Jocília de Jesus Corrêa. Seleção de candidatos ao Centro de Treinamento. In: MATO GROSSO (Estado). **Temas sobre Educação**: discutidos no I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação** (1963-1965). Brasília, DF: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório das atividades de 1967**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1967a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anais da II Conferência Nacional da Educação**, v. 1. Porto Alegre: MEC/INEP, 1967b.

CENTRO de Treinamento vai funcionar dia 16. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 6, 10 ago. 1963.

GONÇALVES, Marlene; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Lembranças de professores e alunos mato-grossenses**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen. (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

MAGNÍFICA realização educacional e cultural num prédio antes abandonado. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 13 maio 1964.

MASCARO, Carlos Corrêa. **Ofício n. 1.478, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos dirigido ao Digníssimo Ministro da Educação e Cultura, Professor Raymundo Moniz de Aragão**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1966.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 537**, de 07/05/1968. Aprova o Regimento da Secretaria de Educação e Cultura. Reforma Administrativa. Cuiabá: Governo do Estado, 1966a.

_____. Governo do Estado. **Decreto nº 920**, de 27/04/1965. Regulamenta a Lei nº 2.399, de 25/02/1965. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 1965.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 2.399**, de 25/02/1965. Dá nova estrutura ao Quadro do Ensino Primário do Estado e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 4 mar. 1965.

_____. Governo do Estado. **Lei nº 2.404**, de 28/06/1965. Valoriza padrões, símbolos e referências dos vencimentos e vantagens dos servidores do Estado e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 30 jun. 1965.

_____. Secretaria de Governo e Coordenação Econômica. **Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (1966-1970)**. Cuiabá: Secretaria de Governo e Coordenação Econômica, 1966b.

NÓVOA, Antonio. La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In: NÓVOA, Antonio. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998. p. 147-185.

NOVOS métodos pedagógicos. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 2 fev.1964.

PEDROSSIAN, Pedro. **Mensagem à Assembléia Legislativa – 1971**. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1971.

PINHO, Péricles Madureira de. Ofício de encaminhamento do Relatório das Atividades do INEP em 1967 ao Ministro da Educação e Cultura. In: MEC; INEP. **Relatório das atividades de 1967**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1967.

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

SACRAMENTO, Eliane Silva. **Projeto Veredas**: contribuição para a ressignificação da prática pedagógica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Centros de treinamento de professores primários. In: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. Santiago do Chile, 5-19 mar. **Anais...** 1962. Santiago, 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

Recebimento em: 03/03/2013.

Aceite em: 13/06/2013.