



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RÔMULO PINHEIRO DE AMORIM

**O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS:
PROFISSIONALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA
EM MATO GROSSO (1963-1971)**

DOURADOS – MS

2019



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RÔMULO PINHEIRO DE AMORIM

**O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS:
PROFISSIONALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA
EM MATO GROSSO (1963-1971)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado

DOURADOS – MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A524c Amorim, Romulo Pinheiro De
O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS: PROFISSIONALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA EM MATO GROSSO (1963-1971) [recurso eletrônico] / Romulo Pinheiro De Amorim. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Alessandra Cristina Furtado.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Professores leigos. 2. Curso de treinamento. 3. Representações. I. Furtado, Alessandra Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RÔMULO PINHEIRO DE AMORIM

**O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS:
PROFISSIONALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA
EM MATO GROSSO (1963-1971)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Data da defesa: 28 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado – Orientadora e presidente da banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza-Chaloba – Membro externo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Figueiredo de Sá – Membro externo
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Prof.^a Dr.^a Magda Carmelita Sarat Oliveira – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS

2019

Ao meu pai, Hermínio Pinheiro de Amorim, pela sua presença sempre amigável e amorosa em minha vida, com a qual tenho a oportunidade de aprender em todos os momentos, mesmo nas situações difíceis. Tenho a certeza que saberá que este trabalho também foi resultado de sua dedicação comigo. Sempre iremos nos encontrar... Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, pela acolhida atenciosa e carinhosa que teve comigo durante o meu doutoramento na cidade de Dourados (MS). Agradeço por ter me orientado na realização desta tese e por contribuir com o meu desenvolvimento intelectual.

Às professoras Dra. Rosa Fátima de Souza-Chaloba, Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá, Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira, Dra. Maria do Carmo Brazil e Dra. Eurize Caldas Pessanha por realizarem observações pertinentes que contribuíram para o desenvolvimento da tese.

Aos professores leigos por aceitarem participar desta pesquisa, compartilhando as suas trajetórias profissionais, e informações importantes para a compreensão da história da profissão docente em Mato Grosso.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), pela oportunidade de conviver com pessoas que contribuíram com a minha trajetória acadêmica.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), por conceder-me licença para qualificação profissional.

À CAPES/DS, pela bolsa de estudo concedida durante o doutorado.

Aos meus colegas de doutorado: Ana Claudia, Ana Lúcia, André, Eliana, Elis, Juliana, Larissa, Luciana, Ilma e Vanessa. Obrigado pela ótima convivência, ao compartilharem comigo suas alegrias, suas dúvidas e seus saberes.

A Tatiana Albues, presença marcante em minha vida. Agradeço imensamente pelas conversas ao longo das madrugadas em que escrevia a tese, ouvindo as minhas dúvidas, angústias e anseios, por compartilhar o seu apoio e seu incentivo durante o trilhar da pesquisa. Fico pensando o que seria de mim sem você.

A Alice, por proporcionar um novo sentido para a minha vida.

A minha mãe, Maria Rita, por sempre incentivar meus estudos, com seu exemplo de força e de coragem.

Aos meus irmãos, Rooney e Ivan, por estarmos juntos nessa existência.

A Jefferson Moura, pela amizade gratificante ao longo desses anos, compartilhando momentos de alegrias e de conquistas. O seu apoio foi importante para a concretização deste trabalho.

A todos que participaram direta e indiretamente da elaboração desta tese.

RESUMO

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **O Curso de Treinamento de Professores Leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados (MS), 2019.

Esta pesquisa de doutoramento em educação tem como objetivo analisar o processo de profissionalização da docência em Mato Grosso, com base nas análises do Curso de Treinamento dos Professores Leigos e dos depoimentos de educadores que realizaram o referido aperfeiçoamento. O recorte temporal da tese é o período de 1963 a 1971. A escolha do ano de 1963 foi devido a elaboração do Plano Trienal de Educação, que teve influências na educação mato-grossense, com a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (CTM-Cuiabá) e, conseqüentemente, na constituição do Curso de Treinamento de Professores Leigos. Já o ano de 1971 foi selecionado pelo fato da recuperação e do aperfeiçoamento docente, advindos do planejamento educacional, terem se estendido até aquela época no estado. A partir dessa data, a formação de professores estava somente sob a responsabilidade do governo estadual. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi reformulada em 1971, fato que proporcionou uma nova organização do ensino público no Brasil. A questão central estabelecida para essa investigação foi: a constituição do Curso de Treinamento de Professores Leigos significou o fortalecimento da profissionalização da docência em Mato Grosso na década de 1960? Para o desenvolvimento da tese, definimos como referencial teórico-metodológico a Nova História Cultural, ao elencar a noção de representações, elaborada por Roger Chartier (1990; 1991; 2002) e a abordagem a respeito da profissionalização docente, desenvolvida por Antônio Nóvoa (1995). Para a realização da pesquisa foram consultadas as produções em história da educação relativas ao tema, assim como documentos (relatórios, mensagens governamentais, regulamentos educacionais, materiais escolares, como os livros utilizados no referido curso e os jornais da época), localizados no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na cidade de Brasília (DF) e no Arquivo Público de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá (MT), e nas livrarias especializadas em livros usados, acrescidos dos depoimentos dos professores leigos que atuaram no magistério nos anos 60. As análises indicam que a representação estatal compreendia os docentes leigos como incapacitados para o magistério primário, mas que a partir da realização do Curso de Treinamento estes adquiririam a condição de professores habilitados profissionalmente. As representações estabelecidas pelos docentes sobre a profissionalização efetuada em Mato Grosso, nos anos 1960, a partir da realização do Curso de Treinamento de Professores Leigos e as análises das fontes revelam o surgimento de uma exigência maior quanto ao nível de formação para o ingresso e permanência no exercício da atividade, bem como o aumento do número de professores qualificados para atuar no magistério, porém, não conseguiu avançar em alguns aspectos relativos a profissão professor. Isso aconteceu porque a formação pedagógica oferecida no CTM-Cuiabá não foi suficiente para aperfeiçoar um conjunto significativo de docentes leigos, assim como não se vinculou a aquisição de saberes e técnicas de ensino ao reconhecimento de uma remuneração mais digna aos professores. Espera-se, assim, ter contribuído para ampliar as investigações sobre a história da formação e da profissão no Brasil, e mais especificamente em Mato Grosso, principalmente, no que diz respeito às pesquisas sobre a história da formação e do trabalho docente no meio rural, área que ainda carece de estudos na historiografia educacional brasileira.

Palavras-chave: Professores leigos. Curso de treinamento. Representações. Mato Grosso.

ABSTRACT

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **The Training Course of Lay Teachers:** professionalization and representations of teaching in Mato Grosso (1963-1971). 294 f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Grande Dourados, Post-Graduation Program in Education, Dourados-MS, 2019.

This doctoral research in education aims to analyze the process of professionalization of teaching in Mato Grosso, based on the analysis of the Training Course of Lay Teachers and the testimonies of educators who performed the said improvement. The timeframe of the thesis is the period from 1963 to 1971. The choice of the year 1963 was due to the elaboration of the Triennial Education Plan, which had influence on Mato Grosso education, with the creation of the Cuiabá Magisterium Training Center (CTM-Cuiabá) and, consequently, in the constitution of the Lay Teacher Training Course. Already the year 1971 was selected because the recovery and improvement of teaching, resulting from educational planning, have extended until that time in the state. From that date, teacher training was only under the responsibility of the state government. In addition, the National Education Guidelines and Bases Law was reformulated in 1971, a fact that provided a new organization of public education in Brazil. The central question established for this investigation was: did the constitution of the Lay Teacher Training Course mean the strengthening of the professionalization of teaching in Mato Grosso in the 1960s? For the development of the thesis, we defined as the theoretical-methodological framework the New Cultural History, by listing the notion of representations, elaborated by Roger Chartier (1990; 1991; 2002) and the approach about teacher professionalization, developed by Antônio Nóvoa (1995). For the research were consulted the productions in history of education related to the theme, as well as documents (reports, government messages, educational regulations, school materials, such as the books used in that course and the newspapers of the time), located in the Historical Archives. National Institute for Educational Studies and Research (INEP), in the city of Brasília (DF) and the Public Archive of Mato Grosso, in the city of Cuiabá (MT), and in bookstores specialized in used books, plus the testimonies of lay teachers who They worked in the teaching profession in the 60's. The analyzes indicate that the state representation understood the lay teachers as incapable for primary teaching, but that from the completion of the Training Course they would acquire the condition of professionally qualified teachers. The representations established by the teachers about the professionalization made in Mato Grosso, in the 1960s, after the Lay Teacher Training Course and the analysis of the sources reveal the emergence of a higher demand regarding the level of training for admission and permanence. In the exercise of the activity, as well as the increase in the number of teachers qualified to work in the teaching profession, however, failed to advance in some aspects related to the teaching profession. This was because the pedagogical training offered at CTM-Cuiabá was not sufficient to perfect a significant set of lay teachers, nor was the acquisition of teaching knowledge and techniques linked to the recognition of a more decent remuneration for teachers. It is hoped, thus, to have contributed to broaden the investigations on the history of the formation and the profession in Brazil, and more specifically in Mato Grosso, mainly, as regards the researches on the history of the formation and the teaching work in the rural environment, an area that still lacks studies in Brazilian educational historiography.

Key words: Lay teachers. Training course. Representations. Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos no pátio do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (1965).....	63
Figura 2 - Cartaz de saudação às professoras leigas no CTM-Cuiabá	64
Figura 3 - Professoras supervisoras do CTM-Cuiabá.....	66
Figura 4 - Professoras supervisoras do CTM-Cuiabá.....	66
Figura 5 - Visita do governador Pedro Pedrossian no CTM-Cuiabá, 1966.....	68
Figura 6 - Visita à cidade de Santo Antônio de Leverger (MT), 1968.....	77
Figura 7 - O sabiá	132
Figura 8 - O café.....	132
Figura 9 - Pequenas histórias sugeridas por gravuras	135
Figuras 10 e 11 - Cartazes para a repetição de palavras já apresentadas no pré-livro e para o enriquecimento do vocabulário de leitura da criança, com outras palavras	137
Figura 12 - Cartazes de notícias	137
Figuras 13 e 14 - Informações baseadas em experiências relacionadas com a vida de família, seus brinquedos, etc.	138
Figuras 15 e 16 - Cartazes que recomendem bons hábitos de trabalho.....	139
Figura 17 - Cartazes com perguntas para orientar os estudos	139
Figuras 18 e 19 - Cartazes relacionados com atividades de Estudos Sociais, Ciências e Aritmética	140
Figura 20 - Como fazer seu flanelógrafo.....	142
Figuras 21 e 22 - O uso de fichas no flanelógrafo.....	143
Figura 23 - Palavra decomposta	143
Figura 24 - Que há dentro do peixe?	181
Figura 25 - Discussão	182
Figuras 26 e 27 - Respectivamente, desenho esquemático e informações sobre o uso de moldes e réguas.	187
Figura 28 - Como preparar a terra para o plantio?	189
Figura 29 - Hora de Surpresas	204
Figura 30 - Planejamento	206
Figura 31 - Dramatização Espontânea.....	207
Figura 32 - Mapas.....	210
Figuras 33 e 34 - Discos de contagem e atividades com discos.....	219
Figura 35 - Símbolos que representam a quantidade.....	223
Figura 36 - Adição e subtração.....	224
Figura 37 - Subtração	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos selecionados para o desenvolvimento da tese.....	25
Quadro 2 - Caracterização dos professores participantes do Curso de Treinamento.....	26
Quadro 3 - Modalidade de escolas	36
Quadro 4 - Número de escolas primárias em Mato Grosso (MT) - 1956	40
Quadro 5 - Número de escolas primárias	45
Quadro 6 - Currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos – 1965/1966	91
Quadro 7 - Currículo da Escola Normal de Mato Grosso – 1958/1959.....	91
Quadro 8 - Currículo das Escolas Normais de Mato Grosso - 1968	92
Quadro 9 - Conteúdos trabalhados de junho a setembro de 1965.....	113
Quadro 10 - Fatores essenciais para a aprendizagem da leitura.....	117
Quadro 11 - Exercícios apropriados ao desenvolvimento da coordenação motora	122
Quadro 12 - Atividades de linguagem oral	128
Quadro 13 - Habilidade desenvolvidas nas conversas	130
Quadro 14 - Planejamento da discussão.....	131
Quadro 15 - Como preparar os cartazes	135
Quadro 16 - Atividades para desenvolver a habilidade de distinguir semelhanças e diferenças.....	146
Quadro 17 - Questionário de Avaliação	150
Quadro 18 - Centros de interesses.....	154
Quadro 19 - Assuntos abordados na Metodologia de Ciências Naturais – Jun./Dez.1965 ...	160
Quadro 20 - Normas para discussões em classe.....	184
Quadro 21 - Metodologia dos Estudos Sociais	193
Quadro 22 - Oportunidades para o uso do material	214
Quadro 23 - Técnicas para uso do material.....	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigo 1.º - Quadro do Ensino Primário	79
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	31
1. O CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DE CUIABÁ NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO	31
1.1 Os professores leigos e a formação docente em Mato Grosso: antecedentes da criação do CTM-Cuiabá.....	33
1.2 O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá: criação e funcionamento.....	53
CAPÍTULO II	86
2. O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS: VESTÍGIOS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	86
2.1 A estrutura curricular do Curso de Treinamento de Professores Leigos	87
2.2 Língua Pátria: o período preparatório para a leitura	112
2.2.1 As atividades voltadas para o treinamento dos alunos	121
2.2.2 A utilização dos recursos visuais na preparação para a leitura.....	132
2.2.3 O desenvolvimento de habilidades e o questionário de avaliação.....	145
2.2.4 A preparação das condições físicas da sala de aula como mecanismo de aprendizado	154
CAPÍTULO III	159
3. AS METODOLOGIAS DE ENSINO: ANÁLISES DOS LIVROS DO PABAAE DE CIÊNCIAS NATURAIS, ESTUDOS SOCIAIS E ARITMÉTICA	159
3.1 Ciências Naturais: a constituição da atitude científica	160
3.2 Estudos Sociais: habilidades sociais e habilidades de estudos	192
3.3 Aritmética: método de ensino e material apropriado.....	211
CAPÍTULO IV.....	230
4. A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NAS VOZES DOS PROFESSORES LEIGOS EM MATO GROSSO	230
4.1 O ingresso na carreira docente e no Curso de Treinamento de Professores Leigos	232
4.2 Formação, práticas escolares e o estatuto socioeconômico da profissão docente ...	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	277
REFERÊNCIAS	287

INTRODUÇÃO¹

A presente tese procura abordar a história da profissionalização docente em Mato Grosso, nos anos 1960, a partir da investigação da formação oferecida pelo Centro de Treinamento do Magistério (CTM) de Cuiabá, tendo como base o estudo específico do Curso de Treinamento de Professores Leigos nessa época.

Na década de 60, o governo federal elaborou planejamentos educacionais com o objetivo de proporcionar uma reorganização no ensino público brasileiro, ao definir a execução de diversas metas para educação nacional. O Plano Trienal de Educação de 1963, em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação de 1962, estabeleceram objetivos relativos à efetivação dos investimentos na ampliação do ensino primário à população brasileira e no aperfeiçoamento de professores do país.

A realização dos objetivos governamentais seria concretizada com a construção de prédios escolares e a execução de um programa de recuperação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, a partir da criação de Centros de Treinamento do Magistério em diversas regiões do país. Desse modo, deveriam ser criados 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”, até 1965 (BRASIL, 2011, p. 163).

A grande quantidade² de professores leigos³ era uma preocupação do governo federal e dos governos estaduais, pois percebiam a falta de formação para o magistério dos professores em exercício como um problema para o oferecimento do ensino público com eficiência nas escolas primárias do país (BRASIL, 1969).

Os governadores de Mato Grosso também compreendiam a existência de educadores leigos como umas das problemáticas que prejudicavam a melhoria do ensino primário oferecido nas escolas, pois a maioria dos docentes eram leigos no estado (MARCÍLO, 1963).

1 Na introdução do trabalho escolhi escrever na primeira pessoa do singular, por considerar que fiz a exposição de minha trajetória para a construção da pesquisa.

2 No início dos anos 1960, o quadro docente do Estado era composto por 5.214 professores primários, sendo que desse total, 1.162 eram normalistas e 4.052 professores leigos (MATO GROSSO, 1965a).

3 São professores advindos das Escolas Normais e que não tinham habilitação para o magistério. Geralmente, eram docentes que terminavam o ensino primário, completo ou parcialmente, e atuavam nas salas de aulas desse mesmo nível de ensino, tendo como base a experiência profissional do exercício da prática docente cotidiana. A maioria dos professores do ensino primário de Mato Grosso era predominantemente formada por mulheres. A presença de homens era reduzida. Essa circunstância refletiu no Curso de Treinamento de Professores Leigos, pois grande parte dos participantes foi composta por professoras leigas.

Diante desse cenário, o governo estadual procurou atrelar suas ações aos planejamentos educacionais elaborados pelo governo federal nos anos 1960, com a finalidade de atuar na resolução das problemáticas educacionais, ao contribuir para a constituição do CTM-Cuiabá.

O referido Centro foi responsável pelo oferecimento de aperfeiçoamentos destinados aos profissionais leigos, como o Curso de Férias⁴ e o Curso de Treinamento de Professores Leigos⁵, além de outras atividades voltadas aos normalistas. O objetivo era alterar a situação de despreparo profissional dos educadores leigos, ao promoverem a sua recuperação pedagógica, assim como propiciar o aperfeiçoamento educacional dos docentes normalistas do estado.

Os caminhos percorridos para construção do objeto de pesquisa

Após exposição inicial da investigação, apresento as motivações que conduziram o meu interesse em pesquisar a história da profissionalização do professorado em Mato Grosso. Um importante aspecto motivador foi o fato de ser professor da rede básica de ensino em Mato Grosso, desde 2007. Ao longo desse período, participei de diversos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação. Contudo, verifiquei que os docentes em seu cotidiano escolar apresentavam diversos anseios, dificuldades, ações e visões sobre a própria profissão, bem como diferentes percepções em relação às problemáticas do ensino e às formações que eram ofertadas pela gestão estadual.

As iniciativas dos professores diante da organização escolar e da formação continuada oferecida pelo Estado têm despertado o interesse de compreender não só as motivações que levaram as ações estatais, mas como os educadores reelaboram os valores e as práticas escolares pré-determinadas.

Nesse sentido, diante das vivências no universo da docência e das formações continuadas na educação básica, que busquei empreender estudos relativos à história da profissão professor em uma perspectiva histórica, com o intuito de compreender os condicionantes que envolveram a organização do aperfeiçoamento dos mesmos e a continuidade e a permanência das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

4 O Curso de Férias era ministrado no período das férias escolares dos professores que não possuíam habilitação para o magistério.

5 O Curso de Treinamento de Professores Leigos tinha a duração de um ano e quatro meses, e os profissionais que participaram recebiam uma bolsa de estudos. No ano de 1966, um total de 254 alunos concluiu o treinamento.

Desse modo, o objeto de pesquisa foi se constituindo a partir de análises que desenvolvi no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A dissertação intitulada *Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960* (AMORIM, 2013) buscava analisar a formação de um grupo de professoras primárias enquanto intelectuais da educação, tendo por base seus percursos de formação, suas trajetórias profissionais durante a década de 1960 e suas repercussões na organização do magistério primário de Mato Grosso.

Para concretizar esse objetivo foi necessário investigar as trajetórias de formação e profissional de um grupo de professoras que exerceram atividades relacionadas ao ensino nos anos 1960, assim como entender como essas docentes atuaram, enquanto intelectuais da educação no campo do magistério nesse período, após a realização dos cursos de especialização em educação nas instituições formativas fora de Mato Grosso e pelos cursos oferecidos pelo CTM-Cuiabá.

A partir dos estudos realizados no mestrado é que foi definida a proposta de uma pesquisa sobre a profissionalização da docência em Mato Grosso naquele mesmo período. Contudo, para compreender como esse trabalho poderia se inserir no campo da História da Educação, realizei o levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse levantamento, realizado no período de 2011 a 2017, evidenciou a quase inexistência de pesquisas que estudem a profissionalização da docência na década de 60⁶, principalmente, a destinada aos professores leigos⁷.

Assim, as investigações sobre as Escolas Normais nessa época obtiveram um avanço, porém, não tinham o objetivo de enfatizar uma articulação entre a formação docente e a profissionalização do magistério, bem como os estudos sobre os processos de formação e profissionalização de professores leigos ainda se apresentam de maneira incipiente.

Destarte, o desenvolvimento da presente tese contribui para o início do preenchimento dessa lacuna, ao analisar a organização do currículo do Curso e as representações advindas do Estado e dos educadores leigos, que participaram do aperfeiçoamento pedagógico nessa época.

6 Os descritores utilizados para o levantamento foram: profissionalização/leigos e 1963-1971. Procurei obter o acesso às pesquisas efetuadas sobre a profissionalização de professores leigos especificamente no período estabelecido para esse trabalho.

7 Localizei uma dissertação e uma tese, defendidas respectivamente entre os anos 2011 e 2017, sobre a formação de professores leigos.

No entanto, procurei pesquisas relacionadas a Mato Grosso, sem considerar o recorte temporal definido. Assim, alguns estudos indicaram similaridades com essa tese, pois procuraram analisar as trajetórias de formação de professores primários, como, também, utilizaram a metodologia da História Oral. Dessa forma, constatei um início da ampliação de pesquisas sobre a formação de professores leigos, como a dissertação de mestrado de Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine intitulada *História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970*. O trabalho teve como objetivo compreender o processo de implantação e de funcionamento do Curso de Magistério Rural, na década de 1970, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul (PIACENTINE, 2012).

A pesquisa trata do período posterior aos anos 1960, recorte temporal que selecionei para a tese, assim como o referido curso estava inserido na organização do ensino primário e da formação de professores, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71⁸. Entretanto, indica a predominância de professores leigos no magistério primário de Mato Grosso nos anos 1970 e, conseqüentemente, a necessidade de oferta de cursos direcionados ao aprimoramento desses docentes.

A dissertação de mestrado de Liege Priscila de Medeiros, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2017, denominada *O Curso de Treinamento para Professores Leigos de 1963 a 1965 em Caicó/RN: um documentário para a história da educação matemática*, procurou elaborar um registro histórico ao ressaltar as práticas destinadas à formação em serviço dos professores leigos e, também, dos seus professores, que, nesse estudo, foram chamados de formadores.

O referido Curso foi criado na mesma época que seu similar na cidade de Cuiabá como parte da concretização do planejamento educacional elaborado pelo governo federal que almejava ampliar a escolarização e promover o aperfeiçoamento pedagógico dos professores primário no Brasil (MEDEIROS, 2017). Contudo, o objetivo do trabalho se diferencia da proposta que apresentei para essa tese, pois o mesmo procura discutir as práticas específicas do ensino da matemática difundidas aos professores leigos que realizaram o Curso, por meio de análises documentais e de fontes orais, enquanto a pesquisa que realizei estava voltada para as análises das representações dos docentes leigos com o intuito de compreender a profissionalização da docência em Mato Grosso.

8 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi discutida e elaborada no cenário da redemocratização do país logo após o fim do Estado Novo (1937-1945). No entanto, a lei somente foi publicada em 1961, com o n.º 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei n.º 5.692/1971 e pela Lei n.º 9.394/1996.

A tese de doutoramento defendida na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2011, intitulada *A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)*, de autoria de Fátima Pacheco de Santana Inácio, analisou a formação de professores com base nas políticas públicas advindas dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID⁹), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no período Pós-Segunda Guerra Mundial, que resultaram na criação dos Centros de Formação de Professores Primários, no município de Catalão (Goiás), entre as décadas de 60 e 80 (INÁCIO, 2011). A tese contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa ao retratar o contexto nacional e internacional que propiciou o surgimento de instituições de formação desses profissionais nessa época. Sendo assim, a leitura desse trabalho auxiliou para a compreensão das motivações que colaboraram com a criação do CTM-Cuiabá, nos anos 1960.

Os textos publicados por Márcia dos Santos Ferreira, na Revista de Educação Pública, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), intitulados *O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso*, no ano 2010 e *Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971)*, em 2014, também devem ser mencionados, pois foram estudos que buscaram refletir acerca da formação dos professores leigos.

O primeiro artigo debate a respeito das características próprias ao processo de profissionalização docente, a partir das mudanças introduzidas pelo Centro de Treinamento de Cuiabá na identidade profissional daqueles que atuavam no ensino primário mato-grossense (FERREIRA, 2010). Já o segundo discute o processo de redefinição das fronteiras da identidade das professoras do ensino primário e suas relações com o planejamento educacional que realizou o aperfeiçoamento do magistério de Mato Grosso, nos anos 1960 (FERREIRA, 2010).

Os trabalhos desenvolvidos pela autora se caracterizaram pela utilização de depoimentos de professoras primárias, que vivenciaram a formação oferecida pelo CTM-Cuiabá, além de fontes documentais, como jornais e a legislação educacional vigente no período.

Os relatos apresentaram algumas características das práticas pedagógicas difundidas pelos cursos do Centro, bem como as relações com as políticas educacionais elaboradas pelo

⁹ United States Agency for International Development.

Estado que marcaram a compreensão da prática docente com base na aquisição de conhecimentos especializados da área educacional, considerados modernos na época.

Os artigos elaborados por Márcia Ferreira contribuíram para compreender a importância do CTM-Cuiabá para a inserção de modificações nas práticas escolares das professoras primárias do estado. Dessa forma, procurei avançar nos estudos relativos ao aperfeiçoamento dos profissionais, ao realizar a proposta de pesquisar especificamente o Curso de Treinamento de Professores Leigos, a partir de análises da organização do currículo das formações e dos livros que subsidiaram o desenvolvimento pedagógico das aulas.

Nesse sentido, o estudo do currículo e dos relatos dos educadores que realizaram o treinamento se constituiu em elementos não abordados por Ferreira. Assim, essa pesquisa se diferencia dos já produzidos pela docente, ao procurar abordar a organização curricular e as representações sucedidas dos próprios professores leigos sobre um Curso que ainda não foi estudado pelos pesquisadores da educação, caracterizando, com isso, o aspecto original e inédito da tese.

A dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, por Regina Aparecida Versoza Simião, no ano de 2004, denominada *História e Memória: processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)*, tinha o objetivo de analisar a situação da profissão docente em Mato Grosso no período delimitado para a pesquisa, utilizando-se de um conjunto de fontes orais e documentos oficiais (SIMIÃO, 2004). Esse trabalho contribuiu ao propiciar perceber o contexto histórico da profissionalização da docência que antecede ao período que defini para essa análise. Dessa forma, avanço para o estudo sobre a constituição do magistério enquanto profissão nos anos 1960, além de abordar a perspectiva dos professores leigos que realizarem a formação nessa época.

As fontes que utilizei na tese, principalmente, os livros elaborados para a formação dos educadores leigos se constituíram em materiais escolares ainda inexplorados nos estudos sobre as percepções de professores primários sobre características do curso de formação que realizaram em Mato Grosso, nos anos 1960.

As produções acadêmicas inventariadas possibilitam ressaltar que a tese aqui proposta avança em alguns aspectos, especialmente as interações entre o aprimoramento pedagógico com a constituição da docência enquanto categoria profissional, além de outros caminhos de abordagem analítica que poderiam ser utilizados em relação ao tema.

Após verificar as contribuições do levantamento bibliográfico para a definição do objeto de pesquisa, procurei encontrar alguns documentos que estivessem relacionados ao

Curso de Treinamento de Professores Leigos na década de 60. As mensagens dos governadores e o jornal *O Estado de Mato Grosso* foram documentos localizados no Arquivo Público de Mato Grosso que faziam referência ao processo de aperfeiçoamento desses profissionais no estado.

No mês de novembro de 2016, após uma visita ao Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), localizado em Brasília (DF), consegui encontrar o Relatório Geral dos Cursos do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá. Esse documento apresenta informações referentes ao currículo do Curso, bem como sobre o funcionamento do CTM-Cuiabá.

Além disso, foram localizados o Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos, que propiciou o conhecimento de elementos mais precisos sobre o currículo, bem como a relação dos nomes dos educadores que realizaram o referido aperfeiçoamento.

Foram necessárias mais duas visitas ao INEP, realizadas nos meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017, para fotografar esses documentos, além de outros que estavam voltados aos cursos de aperfeiçoamento do CTM-Cuiabá. Após o estabelecimento de uma base documental, que, posteriormente, se tornariam fontes de pesquisas, defini a questão central para o desenvolvimento da tese: a constituição do Curso de Treinamento de Professores Leigos significou o fortalecimento da profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos 1960?

A delimitação da pesquisa

A partir das contribuições das pesquisas e da verificação de uma base documental, foi estabelecido o objetivo geral da presente tese, que é a análise da profissionalização docente em Mato Grosso, no período de 1963 a 1971, tendo como objeto de estudo o Curso de Treinamento dos Professores Leigos, oferecido pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e, ainda, os depoimentos de docentes participantes.

A concretização desse objetivo geral está relacionada à realização dos objetivos específicos, que foram definidos da seguinte forma: analisar a constituição da docência como categoria profissional ao longo do percurso da formação em Mato Grosso; investigar as características da organização curricular do Curso de Treinamento de Professores Leigos; compreender, por meio das trajetórias de formação e profissional dos professores leigos, os avanços e os limites da profissionalização docente no estado.

O recorte temporal da pesquisa contempla os anos de 1963 a 1971. O ano de 1963 foi definido devido a implantação do Plano Trienal de Educação, que teve várias influências na educação mato-grossense, com a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e, conseqüentemente, na constituição do Curso de Treinamento de Professores Leigos. O planejamento educacional elaborado pelo governo federal nos anos 1960 refletiu no processo de aperfeiçoamento da prática docente, ao propiciar diversos cursos de formação aos professores.

O ano de 1971 foi escolhido pelo fato “da recuperação e do aperfeiçoamento docente”, advindos do planejamento educacional, terem se estendido até aquela época na localidade. A partir dessa data, a formação docente estava somente sob a responsabilidade do governo estadual. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional foi reformulada, fato que proporcionou uma nova organização do ensino público no Brasil.

Vale ressaltar que o recorte espacial definido para a pesquisa foi a região de Mato Grosso, pois o Curso de Treinamento de Professores Leigos, oferecido pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, reunia em seu quadro de cursistas docentes oriundos de diversas cidades do interior, bem como pela relevância do aperfeiçoamento para o aprimoramento profissional dos professores primários.

A justificativa para elaboração dessa tese se refere à compreensão da formação de educadores em Mato Grosso nos anos de 1960 alicerçada pelas vozes dos educadores, pois esse aspecto ganhou importância para o desenvolvimento desse trabalho, por considerar que eles têm um lugar fundamental para o entendimento da história da educação do estado.

A investigação se justifica, também, por estudar as ações do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), que foi elaborado pelo governo federal e implantado no Brasil com a intenção de modificar o perfil profissional dos professores não titulados e normalistas.

Dessa forma, este trabalho contribuirá com a história da formação e da profissão docente no Brasil e em Mato Grosso, ao empreender análises sobre o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e, mais especificamente, sobre o Curso de Treinamento de Professores Leigos, que propiciarão a compreensão de como a esfera estatal, por meio da construção de uma determinada organização curricular, procurou formar e construir o perfil dos professores mato-grossenses.

O estudo das representações de tais educadores sobre a profissionalização da docência advinda da criação do referido treinamento, revelou aspectos que contribuíram para o

magistério ser considerado uma atividade, bem como possibilitou perceber as limitações desse processo para a profissão de professor em Mato Grosso.

Assim, defendo a seguinte tese: a profissionalização docente realizada na referida localidade, nos anos 1960, por meio da realização dos cursos oferecidos pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, mais especificamente do Curso de Treinamento de Professores Leigos, contribuiu para a constituição de avanços e de limites no desenvolvimento da profissão professor no estado, ao propiciar a elevação do nível de formação para o ingresso e a permanência no exercício da docência, bem como pelo aumento do número de educadores qualificados para atuar nas escolas. Contudo, apesar da oferta de aperfeiçoamento educacional, ainda havia a presença de professores leigos exercendo o magistério, isso porque a aquisição de saberes e técnicas de ensino não estava vinculada ao reconhecimento de uma remuneração mais digna aos profissionais.

O suporte teórico-metodológico

A presente pesquisa adotou como aporte teórico as noções de práticas e de representações elaboradas por Roger Chartier (1990, 1991, 2002). As duas noções se apresentam de forma a se complementarem, ao considerar

[...] as tentativas de decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles (CHARTIER, 1991, p. 177).

As representações estão associadas às delimitações, às classificações e às divisões que indivíduos e grupos elaboram sobre si mesmos ou sobre algum aspecto do mundo social. As classificações e as exclusões contribuem para a geração de modos de percepção e de apreensão do real (CHARTIER, 1990). As práticas são advindas das diversas instituições de produção cultural, bem como as ações e os costumes de uma determinada sociedade.

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (BARROS, 2011, p. 46).

A interação entre essas noções pode contribuir para a compreensão de como os órgãos estatais estabeleceram as classificações, as divisões e as exclusões relativas ao processo de formação docente em Mato Grosso nos anos 1960, ao produzir maneiras de perceber a profissão na sociedade mato-grossense na época. Nesse ambiente de classificações e de delimitações sobre a educação do estado aponte a possibilidade de trazer as percepções dos próprios professores leigos que foram submetidas ao processo de “recuperação” educacional.

As novas práticas difundidas, por meio do Curso de Treinamento de Professores Leigos, tinham o objetivo de substituir as antigas, consolidando novas práticas profissionais aos docentes que atuavam nas escolas primárias, assim como as representações elaboradas pela gestão estadual podem contribuir para a adoção de novas práticas no âmbito do exercício da docência na região.

Neste caso, analisar as representações sobre a profissionalização da docência produzida pelos educadores leigos significa apreender os seus interesses relativos à sua carreira profissional, as percepções sobre a formação oferecida, o ser professor e as práticas pedagógicas disseminadas pelo Curso de Treinamento, já que as percepções do social não são de formar alguns discursos neutros (CHARTIER, 1990).

O funcionamento do Curso de Treinamento de Professores Leigos pode ser analisado com base no estudo do surgimento (contexto cultural, político, econômico e educacional), da organização e das finalidades do currículo que foi implantado.

O currículo pode ser compreendido como uma construção histórica e social, ao apreender os interesses, os conflitos e as influências em sua construção e reelaboração em determinada época. Essa perspectiva indica a luta de interesses ou ações de grupos específicos, que visam a difusão de valores à sociedade por meio da definição do currículo a ser seguido pelas instituições escolares (GOODSON, 1995). Assim, o seu estudo permite promover a discussão relativa à forma como foram organizados os saberes, as práticas, as metodologias de ensino e os modos comportamentais que deveriam ser difundidos aos professores leigos.

Nesse sentido, a compreensão do currículo do Curso Treinamento está embasada nas contribuições de Ivor Goodson (1995; 2008), que estabelece uma perspectiva sociohistórica ao buscar perceber as conjunturas que influenciaram na definição de um determinado conhecimento como relevante, em detrimento de outros. Dessa maneira, a transmissão de saberes, de valores, das normas e dos comportamentos não é mais visto como um processo natural, pois o currículo é elaborado a partir das disposições sociais, que estão envolvidas por conflitos de interesses marcados pela dinâmica da sociedade, na qual procuram tornar

hegemônicas determinadas visões de mundo. Os conhecimentos escolares, definidos a partir dos mecanismos de seleção e organização dos conteúdos a serem inseridos nos currículos, são oriundos desse processo social, atrelados aos anseios econômicos, políticos, culturais e educacionais defendidos por diferentes segmentos sociais.

Sendo assim, estudar o currículo do Curso de Treinamento é a oportunidade de discutir a respeito dos interesses atrelados ao estabelecimento de um perfil a ser seguido pelos professores leigos participantes. O entendimento da organização e do funcionamento do currículo voltado a esses docentes, possibilitou a realização de reflexões sobre suas formas de execução, a seleção das matérias, dos conteúdos e das atividades desenvolvidas para difusão dos conhecimentos considerados necessários para a eficiência profissional dos professores primários e para melhoria do rendimento dos alunos nas escolas mato-grossenses.

Além do referencial citado, elenquei as abordagens de Antônio Nóvoa (1995a) e Maurice Tardif (2014), visando compreender os aspectos relacionados aos saberes e à profissionalização de professores. Nesse sentido, as características da profissionalização são estabelecidas, segundo Nóvoa (1995a), a partir das relações constituídas entre o Estado e os educadores. Verifica-se que o Estado atuou na coordenação de modificações na profissionalização da docência em Mato Grosso, pois o governo estadual, assim como governo federal, percebia que o perfil profissional dos professores não era adequado para o exercício do magistério de maneira eficiente, por isso, foi necessário à realização da “recuperação” dos professores leigos, já que eram maioria no quadro docente do estado.

Os saberes docentes podem ser considerados como um saber plural, pois sua prática está relacionada a diversos conhecimentos com os quais os professores estabelecem diferentes interações, ou seja, constituem um conjunto de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) que resulta em sua prática cotidiana em sala de aula (TARDIF, 2014).

As experienciais adquiridas por esses profissionais no exercício da docência podem se associar aos conhecimentos difundidos na formação oferecida pelo Curso de Treinamento. A trajetória de formação e profissional dos docentes leigos permite compreender a natureza dos saberes mobilizados e as formas de atuações no magistério primário.

Para tanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa têm por base a seleção de documentos, para posteriormente os mesmos se constituírem como fontes da investigação. O trabalho com documentos necessita de um esforço do historiador para realizar as escolhas dos registros que subsidiarão a construção de sua análise, conforme esclarece Samara e Tupy (2007, p. 32),

[...] o contato com o texto escrito e a sua leitura deve suscitar, de imediato, algumas questões essenciais para uma primeira aproximação do documento e a sua classificação inicial, a saber: qual a forma material que o mesmo apresenta; qual o conteúdo que disponibiliza para pesquisa; e quais seus objetivos ou propósitos de quem o elaborou e de quem o lê e/ou o interpreta. Das respostas encontradas, depende o uso de um documento como fonte de pesquisa histórica.

Os esclarecimentos das autoras sobre como proceder diante da referida fonte de dados indicam a maneira como aproximar dos relatórios dos secretários de educação, das mensagens dos governadores e dos planejamentos educacionais.

Esses materiais foram selecionados a partir da busca pela compreensão das relações entre o cenário educacional brasileiro e a criação de um centro de aperfeiçoamento docente em Mato Grosso, assim como das representações do Estado em relação à formação de professores, como forma de construir um discurso sobre perfil profissional considerado mais adequado para promover a eficiência do ensino nas escolas do estado.

As análises procedem do entendimento do historiador em relação à sua composição. Desse modo, o documento e o monumento se constituem os materiais da memória coletiva e da história. Os monumentos compreendidos como herança do passado e os documentos como escolha do historiador se interagem, tanto que o papel do historiador é adotar uma postura de crítica diante do documento enquanto monumento, como esclarece Le Goff (2003, p. 535-536):

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

É importante mencionar que para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados os seguintes documentos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Documentos selecionados para o desenvolvimento da tese

Documentos	Localização
Plano Trienal de Educação de 1963	<i>O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento.</i> [Direção Rosa Freire d'Aguiar] – Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011.
Relatórios do secretário de educação de Mato Grosso	Arquivo Público de Mato Grosso.
Mensagens dos governadores de Mato Grosso	Arquivo Público de Mato Grosso.
Legislações e regulamentos educacionais de MT	Arquivo Público de Mato Grosso.
Jornal <i>O Estado de Mato Grosso</i>	Arquivo Público de Mato Grosso.
Relatório Geral do CTM-Cuiabá	Arquivo Histórico do INEP.
Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos	Arquivo Histórico do INEP.
ABI-SÁBER, Nazira Féres. <i>O período preparatório e a aprendizagem da leitura.</i> Belo Horizonte – MG. PABAE, 1962.	Acervo privado/Livraria de livros usados.
ARAÚJO, Maria Yvone Atalécio. <i>Experiências de linguagem oral na escola primária.</i> Belo Horizonte – MG. PABAE, 1962	Acervo privado/Livraria de livros usados.
BERUTTI, Maria José; NARDELLI, Terezinha. <i>Ciências na Escola Moderna - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte.</i> Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.	Acervo privado/Livraria de livros usados.
PÓRTO, Rizza Araújo. <i>Ver, sentir e descobrir aritmética - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte.</i> Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.	Acervo privado/Livraria de livros usados.
PEIXOTO, Maria Onolita. <i>Habilidades de estudos sociais na escola primária - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte.</i> Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.	Acervo privado/Livraria de livros usados.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Com a documentação exposta no quadro é necessário compreender a natureza desses documentos, as suas características e seus objetivos, assim como os conteúdos (relatórios, regulamentos, mensagens, jornais, planejamentos) e as suas relações com o objeto de estudo, com a finalidade de perceber os mecanismos utilizados para elaboração do perfil profissional dos professores primários nos anos 1960. O relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos e os livros utilizados na formação contribuiram para compreender a perspectiva educacional destinada aos profissionais mato-grossenses por meio da difusão de saberes, de normas, de comportamentos e de técnicas de ensinos, todos advindos da elaboração do currículo do aperfeiçoamento.

Ao propor analisar a profissionalização da docência com base nas análises de algumas das representações de educadores leigos que realizaram o treinamento, defini como procedimento de pesquisa a constituição de fontes orais, por meio da realização de entrevistas

semiestruturadas com um grupo, para o qual foram selecionados três professores, sendo duas mulheres e um homem.

A quantidade de entrevistados¹⁰ foi definida levando em consideração aqueles que participaram do Curso de Treinamento e os quais consegui localizar e convidar para participar da pesquisa. No entanto, outros depoimentos de professores primários foram utilizados na tese, com a intenção de colaborar com o entendimento da situação do ensino nas escolas primárias do estado. Os três professores leigos que participaram da pesquisa são os seguintes:

Quadro 2 - Caracterização dos professores participantes do Curso de Treinamento

Nome	Ano de nascimento	Local de nascimento	Formação	Ingresso no magistério	Recrutamento	Profissão dos pais
Meire	1947	Pacaembu (SP)	Ensino primário	1963	Nomeação/Contrato	Vendia produtos agrícolas
Tereza	1938	Nossa Senhora do Livramento (MT)	Ensino primário	1955	Nomeação/Contrato	Lavrador
Márcio	1947	Santo Antônio de Leverger (MT)	Ensino ginásial	1963	Nomeação/Contrato	Lavrador

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações dos depoentes.

As origens sociais dos professores leigos são oriundas da zona rural, pois eles viveram em cidades do interior e seus pais estavam envolvidos com o trabalho relacionado à agricultura. Assim, por não terem oportunidade de avançar nos estudos, iniciaram na docência sem obter a formação para o magistério advindo da Escola Normal, já que as suas cidades não tinham essas instituições formativas. Desse modo, esses aspectos característicos dos professores influenciaram suas trajetórias profissionais e em seus “modos de ver” a profissão docente em Mato Grosso, nos anos 1960.

Nesse sentido, é necessário entender o trabalho com a memória dos docentes leigos. A “memória” pode ser entendida, segundo Kenski (1995, p. 137), como “[...] algo vivido ou experienciado no passado e que retorna, como lembrança, no presente”. Essa lembrança do que foi vivenciado pelos professores leigos no passado pode contribuir para trazer outras

¹⁰ Considerando a necessidade de anonimato dos entrevistados, assim como de seus relatos, os sujeitos dessa pesquisa que realizaram o Curso de Treinamento de Professores Leigos foram identificados com os seguintes pseudônimos: Meire, Tereza e Márcio. Os demais depoimentos utilizados no trabalho também foram identificados com pseudônimos, mas estes não estão relacionados diretamente ao aperfeiçoamento, pois não foram alunos do curso. Esses depoimentos são oriundos da minha dissertação de mestrado e estão sendo utilizados na tese como forma de contribuir para a compreensão do contexto educacional de Mato Grosso nos anos 1960.

versões sobre a formação de professores em Mato Grosso na referida década, bem como propiciar um lugar de “destaque” a esses docentes, ao oportunizar, por meio da pesquisa, que os mesmos apresentem as suas visões sobre o processo de aperfeiçoamento pedagógico que estava acontecendo naquela época, em seus diversos aspectos, seja no aprimoramento educacional, nas condições de trabalho e sobre a carreira docente.

A memória pode ser elencada como objeto de relevância em relação à recordação que deve prevalecer na sociedade. “A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Se constituir como senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 2003, p. 422).

A manipulação da memória se tornou um jogo de disputas dos grupos e dos indivíduos na sociedade, como mecanismo de dominação, de imposição da visão de um grupo sobre os demais no ambiente social.

A imposição pode proporcionar disputas entre os grupos de diferentes formas em relação à qual a percepção deve permanecer na memória coletiva das pessoas. Os mecanismos de imposição e a busca pelo controle social, bem como as formas de resistências sobre aquilo que deve permanecer na memória coletiva pode revelar esse jogo de poder ou a existência de diversas memórias sobre o acontecimento histórico.

Nessa perspectiva, procurei abranger o desenvolvimento de uma pesquisa relacionada à história da educação de Mato Grosso, ao retratar a existência das representações dos governadores do estado e dos professores leigos em um ambiente educacional que estava em processo de transformação, principalmente, sobre perfil profissional dos professores primários.

A memória está associada com o passado que é elaborado pelo indivíduo integrante de uma conjuntura social determinada. Portanto, não se pode analisar o indivíduo isolado de seu grupo social. Sobre a memória coletiva, Halbwachs (2006, p. 69) ressalta que:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.

Destarte, a apreensão da memória dos professores leigos está relacionada à memória coletiva do grupo de docentes que vivenciaram um mesmo processo de formação no Curso de Treinamento de Professores Leigos oferecido pelo CTM-Cuiabá. A memória individual dos profissionais selecionados para a pesquisa é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que pode sofrer alterações conforme as relações e as inserções em diversos cenários sociais.

Vale destacar que o governo do estado procurou interferir na formação docente nessa época ao ofertar diferentes cursos. Contudo, a análise da memória dos professores leigos pode contribuir para propiciar outros esclarecimentos sobre a situação do ensino público em Mato Grosso nessa época. Além de permitir que a percepção advinda de outro “ângulo” da história seja compreendida como relevante para o estudo da história da formação docente no estado.

Para apreender a memória dos professores leigos em relação à sua própria formação e ao contexto de mudanças implantadas pela gestão estadual no ensino primário, foi necessária a compreensão da metodologia da história oral como recurso a ser utilizado para a constituição de fontes orais.

Conforme Alberti (2000, p. 1), “[...] a história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e da fita”. A autora ainda explica que a história oral é uma metodologia multidisciplinar, que possibilita estabelecer relações entre as disciplinas, com o intuito de ampliar a compreensão sobre os diversos fatos históricos.

Paul Thompson (1992, p. 26), evidenciou a relevância da utilização da história oral na pesquisa histórica,

[...] uma vez que é da natureza da maior parte dos registros existentes refletir o ponto de vista da autoridade, não é de admirar que o julgamento da história tenha, o mais das vezes, defendido a sabedoria dos poderes existentes. A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro.

O uso da história oral é a forma de trazer a voz dessas testemunhas do passado, que muitas das vezes foram esquecidas pela sociedade e pelo governo na época, pois podem ser vistas apenas como executores das determinações, das visões impostas pelos poderes existentes, sem considerar as percepções dos professores leigos como base na elaboração de modificações relativas à profissão docente, bem como a visão que esses profissionais poderiam ter do contexto escolar vivenciado nos diferentes tipos de escolas mato-grossenses.

A organização dos capítulos da tese

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento a história da formação de professores e suas relações com o ambiente de mudanças empreendidas pelo Estado no processo de formação docente em Mato Grosso, em meados de 1960. Além disso, analiso as representações que o Estado tinha em relação à formação docente e aos professores, além das suas percepções a respeito da criação do CTM-Cuiabá e seus referidos cursos de formação docente¹¹. As reflexões têm como base de estudo os relatórios de secretários de educação, as mensagens dos governadores, os regulamentos de ensino e da literatura de autores que estudam sobre o ensino primário e sobre as Escolas Normais¹² do estado. Além disso, busco ainda compreender a constituição dos professores leigos no campo educacional de Mato Grosso.

O segundo capítulo tem o objetivo de analisar a organização do currículo do Curso Treinamento de Professores Leigos, com a finalidade de compreender as características do aperfeiçoamento, bem como seus saberes, valores, normas, comportamentos e práticas escolares, que deveriam ser difundidas aos professores leigos do estado. Os subsídios para o desenvolvimento das discussões foram o relatório geral dos cursos ministrados no CTM-Cuiabá, o relatório específico que trata do currículo do Curso de Treinamento e dos livros que subsidiaram os professores para ministrarem as aulas para os docentes leigos, que estavam na condição de cursistas.

No terceiro capítulo, investigo alguns aspectos da organização e da forma como foram desenvolvidas as matérias relacionadas às Metodologias de Ciências Naturais, Estudos Sociais e Aritmética, que faziam parte do curso de Treinamento de Professores Leigos. As metodologias de ensino se constituíram como a base do currículo do curso, pois se almejava propiciar aos professores leigos, participantes do aperfeiçoamento pedagógico, a capacidade de realizar atividades que conduzissem os alunos das escolas primárias ao aprendizado dos conteúdos ministrados.

Já o último capítulo, trata das representações dos professores leigos sobre a formação pedagógica que efetuaram nesse período, advindo do Curso de Treinamento de Professores

11 O treinamento de professores leigos realizado pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e pelo Serviço de Supervisão teve a participação de 3.426 profissionais, treinados entre os anos 1967 a 1970. Sendo que desse total, apenas 1.371 ainda estavam exercendo o magistério primário no estado no ano de 1970 (ALVES, 1972).

12 No ano de 1963, os “64 municípios em que se acha dividido o Estado de Mato Grosso, apenas 12 possuem Escolas Normais. Das 15 Escolas Normais que servem a Mato Grosso, 7 são particulares, uma municipal e das 7 pertencentes ao Estado, uma não se encontra em funcionamento” (ALCÂNTARA, 1964, p. 49).

Leigos, assim como sobre as suas percepções relativas ao estatuto socioeconômico da profissão, quanto ao ser professor nessa época, as condições de trabalho e a carreira docente.

Assim, a partir das análises das trajetórias de formação e profissional dos professores leigos foi possível compreender os avanços e os limites da profissionalização da docência em Mato Grosso, nos anos 1960.

CAPÍTULO I

O CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DE CUIABÁ NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO

O estudo da história da formação de professores no estado contribui para a compreensão da situação em que se encontrava a Escola Normal em Mato Grosso no período em que o governo estadual, em parceria com o governo federal, empreendeu esforços para realizar o treinamento de professores leigos, com a criação do Centro de Treinamento do Magistério em Cuiabá, na década de 1960.

De tal modo que, os aspectos que caracterizavam a formação inicial e a formação em serviço, respectivamente oferecidas nas Escolas Normais e nos cursos de aprimoramento pedagógico do CTM-Cuiabá, permitiram compreender como a profissão professor foi se constituindo ao longo do tempo no estado, com base nas relações coordenadas pelos governos estadual e federal. É importante ressaltar que este caso também pode apresentar a percepção dos professores leigos, a partir da análise de suas representações a respeito da profissionalização docente organizada pelo governo, principalmente aquelas relacionadas ao contexto de aperfeiçoamento pedagógico, oferecido pelos cursos de treinamento no período.

Assim, entender o percurso da formação docente no estado possibilita perceber o campo educacional mato-grossense pelo qual os professores leigos elaboraram as suas representações perante às interferências estatais no magistério, quando este procurou inserir modificações que influenciaram na instituição da profissão.

Portanto, a compreensão da profissionalização perpassa pelas relações construídas historicamente entre os professores e o Estado. Essas interações possibilitam a constituição da docência enquanto profissão, pois, segundo Nóvoa (1995a), o Estado estabelece toda a organização do magistério, desde a criação das escolas, a definição das modalidades de ensino, os conhecimentos a serem ministrados e a constituição da dos aperfeiçoamentos dos educadores, ao estabelecer os saberes, os valores e as normas que irão fazer parte do perfil de um profissional do magistério. Para o autor, a profissionalização é um processo de busca pelo aumento da capacidade de autonomia, da melhoria dos salários e pela elevação de seu estatuto.

Dessa forma, ao procurarem se profissionalizar, os educadores estão buscando a melhoria de sua posição na sociedade, e, também, a obtenção do reconhecimento social do

papel que desempenham no desenvolvimento do país, a partir das políticas públicas implantadas pelo governo, que são voltadas a essa categoria.

O direcionamento da profissionalização docente é disposto pelo governo, ao estabelecer as diretrizes educacionais por meio dos planejamentos voltados para o magistério, bem como pelo cenário histórico do período e pelo valor que a profissão professor foi adquirindo diante da sociedade. Nesse sentido, este capítulo privilegia o estudo de uma das etapas do processo de profissionalização indicado por Nóvoa (1995a), que é a “criação de instituições específicas para a formação de professores”. Em Mato Grosso, tal situação foi obtendo as suas especificidades a partir da atuação do governo estadual na organização do ensino normal, assim como pelas suas ações direcionadas à melhoria do ensino nas escolas do estado.

Contudo, a interferência estatal foi marcada por recuos e avanços que influenciaram no estatuto da profissão professor, pois a criação de instituições não conseguiu, de maneira geral, a relevância necessária por parte da gestão estadual que impulsionasse a realização de mais investimentos na formação docente no estado.

No entanto, o surgimento do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, nos anos 1960, contribuiu para a implantação de novos condicionamentos para o ingresso, a permanência e o progresso da profissionalização, quando a gestão estadual organizou cursos de aperfeiçoamento pedagógico com o objetivo de difundir um conjunto de conhecimentos e as técnicas necessárias para a prática da docência. Essa circunstância refletiu diretamente na profissionalização do professor, pois houve a necessidade de eles atualizarem seus conhecimentos educacionais por meio dos treinamentos e pela busca por melhores condições salariais na carreira.

A criação de Escolas Normais é uma etapa relevante, pois se estabelece os requisitos de entrada na carreira, ao apontar que o profissional do magistério tem que adquirir os conhecimentos específicos necessários para atuação nas escolas.

Diante dessa realidade, o objetivo do capítulo é compreender como o governo estadual coordenou as suas interferências na formação docente no estado e de que maneira essas ingerências influenciaram no processo de profissionalização em Mato Grosso, com base no estudo da história da formação de professores primários, privilegiando o percurso histórico da Escola Normal e a constituição do CTM-Cuiabá.

O estudo do percurso da habilitação de professores para o exercício do magistério primário no estado tem a intenção de entender como as ações estatais procuraram definir a

forma como deveriam ser desde as práticas escolares, os modelos pedagógicos e o currículo do Curso Normal, até a estrutura dos prédios, por exemplo.

Nesse sentido, a perspectiva histórica das Escolas Normais destacada nessa etapa da tese colaborou para a compreensão das motivações que levaram o governo estadual a atuar na concretização de modificações na formação, pois o contexto de transformações econômicas e sociais sucedidas nos anos 1960 e a elaboração de planejamentos educacionais por parte do governo federal, fizeram com que a gestão estadual inserisse Mato Grosso no processo de aperfeiçoamento de professores, com a difusão de conhecimentos pedagógicos considerado modernos.

Ao retratar a história da criação e do funcionamento das Escolas Normais, analisaram-se as ações estatais em relação a essas instituições, a partir da percepção de como se constituíram ao longo dos anos, suas práticas escolares, as representações e as ações governamentais voltadas aos professores primários e as Escolas Normais do estado, assim como foi possível evidenciar o interesse estatal em fortalecer o aperfeiçoamento docente no CTM, em detrimento a realização de maiores investimentos no Ensino Normal.

Além disso, o capítulo procura compreender a constituição dos professores leigos no campo educacional de Mato Grosso e como eles se tornaram motivos de preocupação do governo, já que os problemas de ineficiência do ensino ofertado nas escolas primárias do estado foram associados à presença de docentes não habilitados no magistério.

Dessa forma, a articulação dos interesses do Estado em promover o desenvolvimento econômico do país e os problemas ligados à ineficácia do ensino contribuíram para a implantação de modificações no processo de formação docente no país, o que resultou em alterações nessa área, tendo como foco o desenvolvimento educacional, a partir do aperfeiçoamento de professores no CTM-Cuiabá e pelo trabalho de Supervisão do Ensino Primário nas escolas do estado.

1.1 Os professores leigos e a formação docente em Mato Grosso: antecedentes da criação do CTM-Cuiabá

As mudanças que permearam a formação de professores em Mato Grosso nos anos 1960, já eram gestadas desde as décadas anteriores, pois os governantes mato-grossenses compreendiam a incidência de docentes leigos como um problema para o progresso educacional do estado. Contudo, o Ensino Normal também se tornou motivo de críticas realizadas pelo governo estadual, ao difundir a ideia de renovação das práticas escolares dos

professores normalistas. A procura por uma reformulação no processo de formação de estava atrelada aos anseios governamentais em associar o crescimento econômico propagado pela política desenvolvimentista à colaboração da educação. Nesse sentido, a eficiência do ensino nas escolas estaria articulada à melhoria da capacidade profissional dos educadores nas instituições escolares do país. A escola e a formação docente se constituíram, então, em elementos importantes para a política estatal nos anos 1960, o que resultou em planejamentos educacionais e, conseqüentemente, influenciou as modificações implantadas em Mato Grosso no que se refere ao aperfeiçoamento de professores primários.

A presença dos professores leigos nas escolas primárias e, por conseguinte, em todo campo educacional mato-grossense foi aumentando ao longo de décadas de forma significativa, pois a existência de docentes leigos exercendo o magistério se apresentou de maneira hegemônica no campo educacional do estado.

O professor leigo foi compreendido por Amaral (1991) como profissionais que são ignorantes no trabalho que realizam, no sentido de desconhecerem os saberes específicos da profissão, advindos de uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série. A referida autora ainda esclarece a esse respeito:

Naturalmente que numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento. Mas, em geral, o que se quer expressar e destacar é o que o professor leigo é menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um docente habilitado (AMARAL, 1991, p. 44).

Apesar de o professor leigo ser apontado como o menos apto a ensinar em sala de aula, a autora considera que eles tinham um relativo domínio de técnicas de ensino e de conhecimentos educacionais. Esses conhecimentos foram adquiridos ao longo de vários anos exercendo o magistério nas escolas primárias. As experiências construídas por esses professores foram se consolidando enquanto um saber docente, oriundo dos ensinamentos adquiridos no curso primário e pelo aprendizado realizado enquanto alunos, por conta de como as suas professoras no ensino primário os ensinavam. Assim é possível dizer que a maneira de ensinar dos professores leigos, estaria relacionada à forma como foram ensinados nas escolas anteriormente.

Os saberes profissionais dos professores são construídos durante o seu processo de socialização ao longo da vida. Eles são apreendidos pelas vivências em diferentes lugares sociais, uma vez que estes são colaboradores para a constituição do perfil do docente. Este perfil não é estanque, pois o educador perpassa por várias fases na carreira que pode trazer

alterações na forma como se relacionam no ambiente de trabalho, bem como na maneira como percebem a profissão e as suas práticas escolares. Essas reflexões são discutidas por Tardif em relação à constituição do ser professor.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e desenvolvidos ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2014, p. 70).

A socialização se configura como parte importante do processo de formação do indivíduo, pois ocorre por meio de um processo de formação que decorre de permanências e continuidades ao longo da história de vida. Deste modo, os saberes docentes são construídos a partir da inserção do indivíduo em vários lugares de socialização, como na família, na escola e no trabalho (TARDIF, 2014). As socializações específicas dos professores leigos mato-grossenses são oriundas das condições de vida nas comunidades rurais onde geralmente viviam, assim como das condições das escolas rurais, das características dos alunos e da forma de vida nessas regiões afastadas das áreas urbanas.

A socialização dos professores leigos enquanto alunos do curso primário, principalmente em escolas rurais, e o exercício do magistério nessas localidades permitiram o acúmulo de saberes que contribuíram para a formação de suas práticas enquanto docentes. Esses conhecimentos escolares foram somados/alterados/reelaborados com o ingresso desses educadores nos cursos de treinamento oferecidos nos anos 1960.

A forma como ocorreram às interações entre os saberes advindos do ensino primário, das práticas escolares dos professores leigos e aqueles estabelecidos pelos cursos de aprimoramento docente, podem revelar as maneiras específicas como esses profissionais se relacionaram com tais conhecimentos pedagógicos difundidos pelos cursos, ao exercerem as atividades escolares nas instituições de ensino primário durante/após a realização dos mesmos.

Durante várias décadas, os docentes leigos em Mato Grosso foram motivo de questionamentos dos governantes estaduais em relação às suas práticas pedagógicas nas escolas. A presença desses profissionais foi apontada por diversas vezes pela gestão estadual como responsáveis pela ineficiência do ensino público. Tanto que eles foram considerados pelos governantes como indivíduos despreparados para lecionar nas escolas primárias, recebendo, com isso, a classificação de leigos, vistos como docentes que não tinham os saberes profissionais das escolas de formação. No entanto, a constituição dos professores leigos foi em um universo oriundo de diversos problemas relativos às condições das escolas

primárias do estado, principalmente, as escolas rurais, bem como pela ausência de professores titulados para ministrarem as aulas. Em 1960, a maioria dos profissionais leigos estava inserida nas escolas rurais. No entanto, existiam vários ministrando aulas em instituições localizadas na área urbana de diversas cidades do estado, assim como se verifica a presença de professores normalistas exercendo a docência nas escolas primárias da zona rural.

As escolas rurais, durante décadas, foram se constituindo como predominantes no ensino primário mato-grossense. Houve também um aumento na quantidade de docentes leigos, especialmente anos 1950 e 1960, devido à falta de professores diplomados nas escolas primárias. Diante disso, para se compreender o surgimento dos professores leigos nas instituições escolares no estado e as suas relações com as escolas rurais, faz-se necessário entender as modalidades de escolas primárias existentes em Mato Grosso à época. De acordo com o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1942, “o ensino público primário é gratuito, leigo e obrigatório para todas as crianças normais de 7 a 12 anos, que residem até 2 km da escola pública” (MATO GROSSO, 1942). Portanto, a obrigatoriedade do ensino primário atribuiu ao Estado o papel de realizar investimentos na área educacional, como forma de cumprir o estabelecido pela lei. As modalidades de escolas primárias na região estavam divididas em escolas: isoladas rurais; isoladas urbanas; isoladas noturnas; reunidas e grupos escolares, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 - Modalidade de escolas

Tipo de escolas	Localização	Características	Tempo de curso
Escolas isoladas rurais	Localizada a mais de três quilômetros da sede municipal.	Ministrar a instrução primária rudimentar.	2 anos
Escolas isoladas urbanas	Localizada em um raio até três quilômetros da sede do município.	Ministrar a instrução primária.	3 anos
Escolas isoladas noturnas	Localizada em um raio até três quilômetros da sede do município.	Fornecer a instrução para meninos maiores de 12 anos, que não podem frequentar o curso diurno.	3 anos
Escolas reunidas	Localizada em um raio de dois quilômetros da sede do município.	Reunião de três ou mais escolas isoladas, com frequência máxima de 80 alunos, funcionando com o máximo de sete classes e mínimo de três.	3 anos
Grupos escolares	Localizado até dois quilômetros da sede do município.	Escolas com no mínimo oito classes e instalados onde houver, num raio de 2 quilômetros, 250 crianças com idade escolar.	4 anos

Fonte: Regulamento da Instrução Pública (MATO GROSSO, 1942).

A criação das escolas rurais de forma oficial realizada pelo governo estadual deveria ocorrer por meio da “proposta do diretor geral da instrução pública, mediante informações dos inspetores gerais, nos lugares onde houver facilidade para adaptar prédio às necessidades escolares e 30 crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do edifício da escola” (MATO GROSSO, 1942, p. 8).

Contudo, muitas unidades escolares primárias foram se constituindo sem a participação do governo estadual, já que as dimensões territoriais do estado, o aumento populacional, a necessidade de mais escolas e a falta de mais investimentos estatais contribuíram para que as escolas, em sua maioria, rurais, surgissem pela iniciativa de membros da própria comunidade local das regiões afastadas das principais cidades do estado. A presença do governo na regulamentação das instituições educacionais organizadas pela comunidade rural ocorria em um período posterior ao seu surgimento. Essa situação foi apontada por uma professora leiga que começou a trabalhar como docente em uma unidade criada em uma região de fazenda, na comunidade conhecida como Pingador, localizada no município de Chapada dos Guimarães (MT):

[...] chegou esse meu tio que morava aí na fazenda. Aí ele falou para minha avó... “eu vim buscar ela para dar aula para meus filhos e lá não tem escola e eu não quero que meus filhos cresçam sem saber pelo menos assinar o nome” [...] ele me trouxe para o sítio do Pingador. Aí eu vim, tinha uns 15 anos e fui dar aula. Eu consegui com os pais ali 52 alunos (LUIZA, 2011).

O relato da professora leiga indica a inexistência de escolas criadas pelo governo para atender as regiões afastadas das áreas urbanas. Nas áreas rurais, muitas delas compostas por pequenas comunidades e por fazendas, não tinham locais para as crianças estudarem. Dessa forma, os moradores da comunidade ou fazendeiros da região, tomavam a iniciativa de criar uma e designar uma pessoa que atuaria como professora. Verifica-se no relato da docente leiga que devido a essa necessidade, várias mulheres poderiam ter iniciado na carreira docente ainda muito jovem, bem como revela a preocupação de seu tio, morador da comunidade de Pingador, com a possibilidade de seus filhos não aprenderem o mínimo de conhecimentos escolares.

A jovem professora ainda tinha a tarefa de interagir com os pais da comunidade para estimular o envio de seus filhos para estudarem na escola que seria criada na região. Isso indica que elas eram responsáveis por diversas tarefas, pois além de morarem nas unidades escolares recém-criadas, tinham a obrigação de organizar a alimentação para os alunos e os afazeres relativos à parte administrativa, como o registro escolar.

A profissionalização do professorado ainda buscava adquirir alguns avanços, já que a sua constituição enquanto profissão estava atrelada à intervenção e ao enquadramento do Estado, conforme foi indicado por Nóvoa (1995a). Nesse sentido, apesar dos professores leigos participarem, geralmente, de uma das etapas do processo de profissionalização, ao atuarem na docência sem ser uma atividade passageira, uma vez que dedicavam maior parte do seu tempo lecionando e encaravam a função como algo relevante para a vida profissional, os mesmos ainda não eram considerados como profissionais do ensino, embora exercessem uma tarefa importante em regiões onde o governo não conseguia criar escolas e oferecer professores habilitados para a docência.

Nas escolas rurais, o ensino era predominantemente ministrado em classes multisseriadas. Essas classes são aquelas que possuem a presença de alunos de várias séries e níveis em uma única sala de aula. Eram nessas circunstâncias que as escolas rurais se caracterizavam, com a presença de um único professor com diversas atribuições, que residia na própria escola, sem as condições de infraestrutura física e enfrentando inúmeras dificuldades ao lecionar para as turmas multisseriadas.

O estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente é mencionado por Nóvoa (1995a) como elemento para a constituição da profissionalização da docência que não se apresentava consolidado no estado, porque o governo permitia a presença de leigos nas escolas, o que acenava para a fragilidade nos requisitos para o ingresso e a permanência nas atividades educacionais. Apesar da existência das Escolas Normais no Mato Grosso que viabilizava os conhecimentos e as técnicas para o ingresso como docente, a presença dos leigos como professores contribuía para enfraquecimento da docência enquanto profissão, já que não se exigia de maneira plena a obrigatoriedade da habilitação para o magistério.

Nessas escolas rurais o ensino era considerado inferior e distinto das demais unidades educacionais, pois em sua maioria não se tinha as condições físicas e materiais para o bom desempenho escolar, assim como os seus professores não possuíam a preparação pedagógica para o exercício da docência (ALVES, 1998). Sendo assim, o governo estadual estabeleceu diferentes categorias de ensino primário, quando criou as diversas modalidades de escolas primárias no estado. Havia, nessas circunstâncias, o estabelecimento de uma hierarquia docente no campo educacional de Mato Grosso, na qual os professores leigos eram os desprestigiados, por sua falta de formação nas Escolas Normais e por estarem associados ao ensino de baixo rendimento oferecido nas escolas rurais.

Esse desprestígio dos educadores advindo do governo estadual não contribuía para o estabelecimento da docência enquanto profissão, pois a maioria dos profissionais da área educacional do estado era de professores leigos e eles eram associados ao baixo rendimento escolar de suas escolas, pela falta de conhecimentos específicos dos treinamentos de formação para o magistério.

Desse modo, era preciso uma intervenção mais concreta do governo estadual para impulsionar a docência para o caminho da profissionalização, pois a contestação do trabalho dos docentes leigos favorecia para a falta de elevação do estatuto social e econômico dos professores. Apesar de serem consideradas com rendimento escolar inferior às demais modalidades, as escolas rurais foram ampliando o seu número em Mato Grosso, pois durante décadas elas continuavam como predominantes no estado.

Entretanto, o governo estadual não conseguiu oferecer professores habilitados para atender à população que estava em crescimento nessa época. O número de Escolas Normais existentes não conseguia apresentar uma quantidade significativa de docentes titulados para exercer as atividades escolares no estado.

Para o governador, oferecer um número suficiente de unidades, bem como promover investimentos em suas estruturas físicas e, ainda, adquirir materiais escolares para as atividades pedagógicas era um dos problemas educacionais que foi criado com o aumento da população mato-grossense.

Uma retomada a partir dos anos 1920 permite lembrar que o movimento escolanovista influenciou a educação nacional ao propiciar modificações no processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras. Contudo, essa influência obteve diferentes níveis, de acordo com as condições educacionais de cada região do país. Em Mato Grosso, por exemplo, o ensino oferecido nas unidades educacionais não conseguia aproximar das concepções escolanovistas.

As dificuldades para a implantação dos princípios escolanovistas no ensino do estado foram apontadas no Relatório da Instrução Pública de 1942, que elencava algumas motivações que afetavam a influência dos princípios da Escola Nova no campo educacional mato-grossense, como a falta de materiais didáticos para o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas; a ausência da troca de conhecimentos e de experiências escolares com professores de estados brasileiros onde as concepções escolanovistas já estavam mais inseridas no processo educacional e, ainda, a falta de formação para o magistério da maioria dos professores do estado (MATO GROSSO, 1942).

As práticas pedagógicas no estado continuavam, basicamente, as mesmas durante décadas. Apesar da regulamentação do ensino e da implantação de reformas educacionais, Mato Grosso não conseguia aplicar os princípios da Escola Nova no ensino estadual, já que existiam vários entraves que dificultavam a inserção de novas ideias educacionais, como as que foram mencionadas no Relatório de 1942 (ALVES, 1998).

Ainda é oportuno mencionar aqui que no governo de João Ponce de Arruda (1956-1961) o número de escolas isoladas rurais era maior do que o das demais modalidades de escolas primárias:

Quadro 4 - Número de escolas primárias em Mato Grosso (MT) - 1956

Modalidades de escolas	Número de escolas
Grupos escolares	49
Escolas reunidas	36
Escolas rurais	1085
Escolas urbanas	9
Escolas noturnas	1
Escolas regimentais	10

Fonte: Mato Grosso (1956).

Verifica-se que as escolas rurais predominaram na oferta do ensino primário do estado. No entanto, a existência de um número maior dessas unidades foi acompanhada de diversos problemas que afetaram o rendimento escolar dessas instituições de ensino. Segundo o próprio governo estadual, no início do ano de 1956, as escolas da zona rural estavam sendo criadas sem qualquer planejamento ou sujeição aos regulamentos escolares, conforme mencionado pelo governador: “a distribuição de estabelecimentos de ensino nas diversas regiões para qual não se teve em vista nenhuma planificação, nenhuma obediência a preceitos que a regulassem, decorrendo dessa imprevidência, um sistema amorfo, prejudicial e ineficiente” (MATO GROSSO, 1956, p. 87).

Desse modo, o governador procurou ressaltar em sua mensagem a ineficiência do ensino em Mato Grosso, ao atribuir a criação de escolas rurais sem adotar os requisitos para a constituição de instituições escolares que foram determinadas pelos regulamentos. Mas a impressão que pode ser apontada era que ele buscou criticar a gestão passada pelos problemas existentes no ensino público, pois o surgimento de um “sistema amorfo, prejudicial e

ineficiente” estaria relacionado à falta de responsabilidade do governo anterior em cumprir com o que foi estabelecido pelos regulamentos.

As críticas de João Ponce de Arruda à gestão anterior, sob a responsabilidade de Fernando Corrêa da Costa (1951-1956), mencionou em seu comunicado, realizado no ano de 1951, que o ensino do estado vivenciava uma situação decadente por causa da admissão de semianalfabetos para o magistério, da má preparação pedagógica dos professores, da ausência de conhecimentos relativos à profissão, bem como pela interferência político-partidária nos assuntos relacionados ao ensino público (MATO GROSSO, 1956).

Nesse cenário de disputa política entre o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), as mensagens do governador João Ponce de Arruda (PSD) apresentavam mais uma crítica ao governo anterior, quando Arruda mencionou que a administração da UDN não cumpriu com o Regulamento da Instrução Pública e os decretos educacionais, ao permitir a efetivação de professores leigos no quadro de funcionários públicos estáveis do estado. Houve a interpretação errônea das leis estaduais (Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927, Decreto n.º 590, de 7 de janeiro de 1949, e Decreto n.º 319, de 6 de agosto de 1948) que impõem o concurso como condição à efetividade do professor. Logo, o professor só é efetivo mediante o concurso (MATO GROSSO, 1956). Para Arruda, a gestão anterior errou ao descumprir a legislação estadual citada acima e ao estabelecer o ingresso de professores sem concurso público:

Aí está o erro nitidamente apontado. A letra da lei confirma ponderosamente o argumento. Mas as efetivações, a despeito disso, continuaram as centenas e a má interpretação dos dispositivos constitucionais não sofreu solução de continuidade, tanto que em 20 de setembro de 1954, o governo assina o Decreto n.º. 1999, assim redigido: “São declarados efetivos e no gozo da estabilidade que lhes confere o Artigo 109, da Constituição do Estado, por haverem completado cinco anos de efetivo exercício os seguintes professores primários” (MATO GROSSO, 1956, p. 89).

A efetivação dos professores leigos no quadro de funcionários públicos estadual ocorreu, conforme mencionado na mensagem, pela interpretação errônea da lei, bem como pelo decreto estabelecido pelo governador Fernando Corrêa da Costa, que possibilitou o ingresso de vários profissionais sem habilitação. O comunicado indica que o problema da presença de docentes leigos no estado foi se agravando ainda mais devido a atitude do governo antecessor, pois em vez de evitar a inserção de educadores sem concurso, ele procurou efetivar diversos docentes leigos por terem exercido à magistratura durante cinco anos.

Contudo, antes do Plano Trienal Educação de 1963, elaborado pela administração federal, ter se concretizado em Mato Grosso, seja pela realização de diversos cursos de aperfeiçoamento docente ou pelo trabalho de Supervisão do Ensino Primário, o governo do estado já acenava uma preocupação com a presença da grande quantidade de professores leigos lecionando nas escolas primárias. Por isso, tal gestão resolveu adotar algumas iniciativas, buscando oferecer o aprimoramento pedagógico a esses profissionais com a criação do Curso de Férias, já que a presença deles era considerada um problema para o ensino, conforme pode se observar:

[...] um dos problemas que nos desafiava, relativamente ao Ensino, era o grande número de professoras leigas efetivadas por concurso. O trato diário com os problemas educacionais evidenciou, desde cedo, a necessidade da recuperação daquelas professoras que, embora efetivadas, não possuíam, contudo, um grau suficiente de conhecimentos e de capacidade profissional (MATO GROSSO, 1963, p. 161).

Com base no excerto acima é possível dizer que as professoras leigas eram consideradas docentes que não tinham os conhecimentos e as capacidades profissionais necessárias para lecionarem nas escolas do estado. Dessa forma, o problema do ensino estaria associado à presença delas, demonstrando como a categoria foi marginalizada e inferiorizada no campo educacional, na perspectiva do governo do período.

No entanto, a gestão estadual procurou construir um discurso que justificasse as ações de aprimoramento docente ofertado no início nos anos 1960, ao mencionar a necessidade de realizar a “recuperação” daqueles sem capacidade profissional, como forma de solucionar o problema do ensino público em Mato Grosso, pois a existência de professores leigos estava associada à continuidade da ineficiência do aprendizado nas escolas primárias mato-grossenses.

Além disso, ao considerar que o baixo rendimento escolar dos alunos estaria associado à falta de capacidade profissional dos docentes, ou seja, ao atribuir a eles a responsabilidade pela ineficácia do ensino, a profissionalização aparece como mecanismo necessário para se promover o aperfeiçoamento dos professores, com a finalidade de resolver os problemas da ineficiência do ensino nas escolas mato-grossenses. Essa condição do ensino estadual persistiu ao longo das décadas anteriores em Mato Grosso, pois o problema da falta de professores profissionais habilitados já era algo recorrente, porém, ainda não se havia merecido a devida atenção dos governantes estaduais na realização de ações concretas para a resolução do problema.

Nesse sentido, ao classificar a imagem dos professores leigos como uma categoria que não possuía a capacidade profissional para o magistério o governo poderia reforçar suas próprias realizações, no sentido de promover a elevação do ensino estadual, ao efetivar a recuperação pedagógica dos docentes. Essa percepção representativa, como o grande promotor das mudanças necessárias que levariam o progresso educacional ao estado, foi ressaltada nos discursos proferidos e nas mensagens governamentais.

Entretanto, esse discurso também poderia ser compreendido, na visão estadual, como necessário para influenciar os professores leigos a participarem dos cursos de aprimoramento pedagógico oferecidos pela gestão nessa época. Esta categoria de professores já fazia parte do discurso governamental por várias décadas, ao serem definidos como um dos problemas graves da educação que precisava ser resolvido.

Sendo assim, em 1962, o Curso de Férias, oferecido no período de férias escolares (janeiro, fevereiro e julho), foi ministrado nas cidades de Três Lagoas e Várzea Grande. Já em 1963, os aperfeiçoamentos foram realizados nas cidades de Aquidauana, Cáceres, Campo Grande, Corumbá, Cuiabá, Dourados, Guiratinga e Três Lagoas, com um total de 553 professores participantes (MATO GROSSO, 1963). Porém, na medida em que a presença dos professores leigos se intensificava no campo educacional do estado, com a inserção deles até como funcionários efetivos do estado, os discursos governamentais enfatizavam a necessidade de melhorar o nível de capacidade profissional, como forma de efetivar o desenvolvimento da educação.

Embora a incidência dos professores leigos nas escolas primárias já ocorria há várias décadas no Brasil. A inserção deles no magistério foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024/61, em virtude da ausência de profissionais habilitados e pela necessidade de oferecer à educação escolar a população brasileira. Deste modo, a presença dos professores leigos nas escolas foi legalizada, ao determinar a realização de exames de suficiência, em caráter precário, às pessoas que almejassem atuar na docência, conforme:

Artigo 116. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feito por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 1961).

No caso de Mato Grosso, as trajetórias profissionais de algumas professoras leigas que lecionaram nas escolas primárias indicam que as mesmas ingressaram na carreira sem a realização de exames de suficiência promovido pelo governo estadual, pois muitas iniciaram na docência pela indicação dos membros da comunidade local ou a convite de fazendeiros e de pequenos proprietários de terras que subsidiavam o funcionamento das escolas, geralmente, na zona rural. A própria legislação previa a inserção de professores no magistério sem a habilitação devida e, muitas vezes, em condições precárias. Desse modo, apesar de não possuírem os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da profissão, os professores leigos eram a solução mais viável para o governo amenizar a situação da falta de profissionais diplomados em diversas regiões, porque a expansão da escolarização estava associada ao aumento de educadores nas escolas. Neste caso, o governo não conseguia ainda resolver esse problema, ou seja, era necessário permitir o acesso ao magistério de pessoas não habilitadas.

Há de se considerar aqui que o ingresso ao magistério de educadores leigos por meio do exame de suficiência era o suporte legal para o exercício da atividade, sendo destacado por Nóvoa (1995a) como uma das etapas importantes para o desenvolvimento da profissionalização da docência, ao regulamentar oficialmente alguns requisitos para a realização da magistratura. No entanto, na região mato-grossense se verificou que esse suporte legal de ingresso não estava consolidado ou não era respeitado em sua integridade, pois muitas pessoas se tornaram docentes sem a realização do devido exame. Nesta circunstância, a profissionalização carecia de maiores avanços, já que a função de professor não tinha critérios rígidos para se constituir como uma profissão.

Em Mato Grosso, no início dos anos 1960, o número de professores primários era composto de 5.214, que pertenciam ao quadro docente, sendo que desse total: 1.162 eram normalistas e 4.052 professores leigos (MATO GROSSO, 1965a). Verifica-se, portanto, que a presença de profissionais sem habilitação para o magistério era maior em relação aos docentes normalistas. Esse dado pode indicar a ausência de investimentos nas Escolas Normais no estado nessa época, apesar do governo nesse período destacar o aumento da quantidade de matrículas no Ensino Normal, do número de Escolas Normais e da nomeação de normalista para exercerem o magistério primário, conforme apontado pelo governador Fernando Corrêa da Costa em sua mensagem para Assembleia Legislativa de Mato Grosso.

É oportuno mencionar que a maioria dos professores leigos lecionavam nas escolas rurais do estado, como mostram os dados do quadro 5.

Quadro 5 - Número de escolas primárias

Modalidades de escolas	1960	1963	1964
Escolas Modelos	44	4	4
Grupos Escolares	66	84	86
Escolas Reunidas	68	84	84
Escolas Rurais Mistas	1765	1995	2074
Total	1913	2167	2248

Fonte: Mato Grosso (1964).

Os dados indicam um acréscimo no número de escolas primárias e de escolas rurais mistas em Mato Grosso no início dos anos 1960, sendo a última a modalidade escolar predominante no estado. No entanto, é importante destacar que várias escolas rurais foram criadas por iniciativa das próprias comunidades. Por isso, muitas dessas instituições não tinham uma infraestrutura física adequada e nem materiais escolares necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois o governo estadual não conseguia atender a demanda e oferecer tais condições.

Dessa forma, esta situação contribuiu para dificultar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, proporcionando um baixo rendimento escolar nessas unidades, conforme foi mencionado na mensagem governamental de 1965.

Temos 2.248 escolas, mas somente 902 salas de aulas próprias. Distribuídas por todas as escolas, temos: 3.4200 carteiras. Logo, 40,1% das novas escolas possuem salas próprias; as demais funcionam em barracões ou em pequenas salas alugadas ou cedidas, sem carteiras, quadros-negros; sem água; sem sanitários, com pequena capacidade e quase sem nenhum rendimento (MATO GROSSO, 1965a, p. 133).

A maioria das escolas do estado não tinham salas de aulas próprias e nem estrutura adequada para o seu funcionamento, já que faltavam carteiras, quadros, água e sanitários necessários para o desenvolvimento das atividades escolares.

Tal situação foi considerada como um dos fatores para o baixo rendimento escolar e a precariedade do ensino no estado. As unidades educacionais que recebiam mais investimentos eram, geralmente, as escolas reunidas, os grupos escolares e as escolas modelos, enquanto as escolas rurais não obtiveram as aquisições financeiras suficientes para adequar as suas infraestruturas. Além disso, as escolas rurais eram percebidas pelo Estado como responsáveis pela ineficiência do ensino primário, devido a sua falta de estrutura e pela presença dos professores leigos, pois esses docentes não estavam preparados para desenvolver um bom ensino para os alunos.

Os investimentos realizados pelo governo para ampliar a oferta da formação de professores indicam que não foram suficientes para resolver o problema da presença de docentes leigos exercendo o magistério nas escolas primárias do estado. Entretanto, para ressaltar a ideia que a educação estava obtendo avanços no estado, o governo procurou evidenciar uma perspectiva representativa que destacava que as ações estatais estariam propiciando melhorias no ensino e superariam os investimentos realizados na formação de professores por outros estados do país: “[...] é digno de assinalar, ainda o acréscimo de matrículas nas Escolas Normais de 424%, bem como de professores normalistas nomeados de 71%. O que apresentamos é superior ao aumento que se verificou nos demais Estados da União” (MATO GROSSO, 1965a).

Na mensagem do governador não foram citados os dados dos investimentos efetuados por outros estados, assim como tais investimentos podem estar adequados às condições em que apresentavam o Ensino Normal nas demais regiões do país, principalmente, na parte sudeste do Brasil. Desse modo, ao ressaltar que governo de Mato Grosso concretizou maior investimento na formação de professores em relação aos demais estados brasileiros não indica que Ensino Normal mato-grossense estava obtendo grande avanço, pois a situação destacada no comunicado pode apontar para um mecanismo governamental para difundir a ideia que o ensino do estado estava no caminho do progresso.

O governo procurou expor uma situação na qual a formação de professores, por meio das Escolas Normais, não estava em um quadro de descaso/despreocupação por parte da gestão, já que os dados ratificam a iniciativa estadual em ampliar a rede de instituições formativas.

Apesar de o poder público evidenciar o aumento das Escolas Normais, o relatório do Secretário de Educação do estado apresentou um dado relativo à quantidade de instituições de formação de professores para atender ao número de municípios de Mato Grosso no ano de 1963.

Para 64 municípios em que se acha dividido o Estado de Mato Grosso, apenas 12 possuem Escolas Normais. Das 15 Escolas Normais que servem a Mato Grosso, sete são particulares, uma municipal e das sete pertencentes ao Estado, uma não se encontra em funcionamento. Para a população infantil, (faixa 7 a 14 anos) estimada em mais de 214.773 com uma taxa de crescimento em ascensão, cinco são de 1º ciclo sendo as restantes de 2º ciclo (ALCÂNTARA, 1964, p. 49).

O número de Escolas Normais, para atender os 64 municípios do estado, era insuficiente para atender a necessidade de formação de professores primários que exerceriam

o ensino nas escolas do estado. As regiões distantes das cidades que possuíam o Ensino Normal careciam ainda mais de profissionais titulados para exercer o magistério. Apesar do governo de Mato Grosso apresentar um aumento nas matrículas no Curso Normal e a ampliação em 71% da quantidade de professores normalistas nomeados, o Ensino Normal oferecido no estado não estava resolvendo o problema da falta de docentes habilitados para o magistério nas instituições primárias no início dos anos 1960.

Diante dos problemas educacionais apresentados, a gestão estadual procurou reforçar o discurso de que a situação do ensino modificaria para melhor, com a execução de diversas medidas adotadas: “saber de todos esses problemas que vem nos desafiando, o governo de Mato Grosso tomou inúmeras medidas” (MATO GROSSO, 1965a, p. 133).

Dentre as medidas adotadas para resolver os problemas do ensino estadual estavam: a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, com o oferecimento de diversos cursos como a formação de supervisores de ensino e o treinamento de professores leigos; o envio de vários educadores normalistas para realizarem especialização no Programa de Assistência Brasileiro-Americano para o Ensino Elementar (PABAE), em Minas Gerais (MG), no Instituto de Educação no Rio de Janeiro (RJ), no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) em São Paulo (SP) e no oferecimento do Curso de Férias em algumas cidades do estado, bem como procurou ressaltar o comprometimento em promover a difusão de novos métodos pedagógicos (MATO GROSSO, 1965a).

Dessa forma, o governo delineou as condições necessárias para promover a alteração das práticas pedagógicas dos professores normalistas e leigos, por meio da materialização de um “lugar” responsável pela difusão dos saberes escolares essenciais para a construção de um perfil profissional, fundamentado nos conhecimentos educacionais considerados modernos na época.

O objetivo da gestão estadual era de propiciar a universalização das práticas educacionais baseadas nas “técnicas e recursos modernos” ao seu público-alvo, os professores mato-grossenses. Nesse sentido, era preciso organizar os lugares e as pessoas responsáveis pela criação e pela difusão dos conhecimentos pedagógicos, constituindo as bases de operação (secretaria de educação, centros de pesquisas, centros de treinamentos) que teriam a função de sistematizar aquilo que deveria ser adotado pelos educadores enquanto saberes docentes, bem como as maneiras como a administração pública iria impor a divulgação desses conhecimentos, capazes de promover alterações nos fazeres escolares dos professores do estado, ou seja, como o governo organizaria esse processo de inserção de saberes, técnicas e recursos modernos que seriam apresentados aos docentes.

Os discursos governamentais proferidos por meio das mensagens enviadas à Assembleia Legislativa de Mato Grosso procuravam ressaltar o entendimento de que não havia no campo educacional as condições propícias para promover as modificações das práticas pedagógicas dos professores, já que a falta de atualização dos conhecimentos pedagógicos pelos professores foi atribuída pelo poder público à ausência de uma estrutura escolar voltada para o aprimoramento dos docentes.

A gestão estadual não responsabilizou os professores pelo uso de técnicas arcaicas de ensino, pois considerou a carência de Centro de Pesquisas e Pedagogia destinadas à orientação pedagógica dos professores um dos problemas pela qual o governo mato-grossense estava enfrentado durante décadas sem conseguir resolvê-los:

[...] num estado sem um Centro de Pesquisas e Pedagogia, onde as professoras buscariam orientação? E, também, numa escola escura, sem carteira, sem quadro-negro, sem água, sem privada, sem livros, sem giz, cheia de crianças pobres sem cadernos qual estímulo que a professora tem? E, também, sem garantias, sem estabilidade [...] com baixo salário, pouca razão a professora tem para investir sua economia a favor de sua atualização pedagógica (ALCÂNTARA, 1964, p. 108).

A mensagem do governador ressaltou diversas problemáticas que afetavam a formação de professores e o ensino ministrado nas escolas do estado, como forma de apresentar a situação em que se encontrava a educação e acenar para a realização de investimentos direcionados para a mudança desse quadro de fragilidade do ensino. Contudo, deve-se observar a caracterização das condições das unidades, ou seja, sem livros, sem banheiro, sem as mínimas condições de infraestrutura e de materiais escolares para a realização do desenvolvimento de suas atividades.

Esta situação foi mencionada como justificativa para a falta de estímulo das professoras em investirem na atualização pedagógica, bem como em divulgar o papel do governo estadual no oferecimento das condições para os profissionais mato-grossenses realizarem a atualização de seus conhecimentos.

A intervenção governamental no campo educacional de Mato Grosso foi manifestada pela veiculação de seus discursos, pelo estabelecimento de normas, de leis e de concepções posturais profissionais a serem compreendidas como relevantes para a eficiência do trabalho docente nas escolas do estado.

Para tanto, o poder público reiterava em seus discursos a importância da aquisição de conhecimentos modernos na área da educação, como forma de vincular os professores ao

processo de transformação educacional empreendida pela gestão federal e estadual nessa época.

Os saberes docentes a serem adquiridos pelos professores deveriam ser vistos pelos mesmos como essenciais para a realização da melhoria do ensino público no estado. Por isso o governo procurou enfatizar a necessidade da criação das condições estruturais para o aprimoramento dos professores, como forma de contrapor a falta de estrutura e de atualização educacional, já que isso era divulgado como um dos problemas que prejudicavam o ensino estadual há muitas décadas, sem que nenhum governo efetivasse ações que levassem a resolução desta problemática que impedia a melhoria do ensino oferecido nas escolas do estado.

Sendo assim, após elencadas as dificuldades que prejudicavam o ensino durante vários anos, a administração estadual procurou enfatizar as realizações implantadas na educação do estado, que visavam modificar a situação apresentada acima: “O governo sabedor de todos esses problemas que há décadas vem desafiando a todos, cuidou de promover cursos de atualização pedagógica e treinamento para todas as professoras” (MATO GROSSO, 1965a, p. 108).

Segundo Nóvoa (1995a), as relações entre o Estado e os professores são marcadas pela interferência do Estado na organização do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e dos valores da profissão. O Estado, diante dos problemas educacionais elencados procurou promover diversas ingerências no ensino público, principalmente, relacionadas à organização de uma formação docente que levasse a modificações na postura profissional dos professores.

Desse modo, a gestão estadual em Mato Grosso atuou na formação desses profissionais de forma racionalizada, sistematizada e centralizada, por meio de seu atrelamento ao planejamento estratégico do governo federal, que tinha como base o Plano Trienal de Educação de 1963 e o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), com o intuito de organizar e financiar as atividades de aprimoramento dos professores nessa época.

Isso fez com que a educação mato-grossense recebesse a interferência governamental a partir da organização da produção/reprodução de saberes escolares, da postura expansionista adotada pelo poder público para fazer com que suas ações se concretizassem em padrões homogêneos, com a intenção definir como os educadores exerceriam as suas atividades pedagógicas.

A figura do professor-supervisor, por exemplo, foi criada com o intuito de organizar um grupo de especialistas em supervisão do ensino primário, pois seriam as pessoas

encarregadas pela orientação das atividades desempenhadas pelos professores leigos em suas escolas, já que existia uma grande quantidade que exercia o magistério nas unidades educacionais do país nos anos 1960.

O exercício do controle e do domínio estatal no processo de formação e de aprimoramento desses profissionais teve sua efetivação a partir da constituição desse grupo, pois esses supervisores estariam exercendo o poder institucional do Estado, ao se tornarem os agentes responsáveis pelo convencimento e pela argumentação junto aos professores leigos da necessidade de modificar o seu fazer docente.

As ações governamentais foram ampliadas para as diversas cidades de Mato Grosso por meio do trabalho da Supervisão do Ensino Primário, já que essa prática propiciava novas relações no interior das escolas, contribuindo para a elaboração de normas e de valores a serem incorporados às características constituintes dos profissionais do ensino.

Sendo assim, os supervisores representavam as ingerências estatais na condução da organização das formas de observação e de controle dos professores leigos em suas atividades escolares nas instituições de ensino em Mato Grosso. Seu trabalho era não só orientar, mas, também, determinar quais as posturas profissionais esses docentes precisariam ter em sala de aula.

A constituição de uma nova categoria de professores no campo educacional do estado estava relacionada ao planejamento elaborado pelo governo federal nos anos 1960, já que as metas estabelecidas pelo Plano Trienal de Educação, no que se refere à formação, previam ainda o aperfeiçoamento de professores-supervisores nos centros de treinamento, que deveriam até 1965 entrar em funcionamento nas regiões de “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, 2011).

Os investimentos necessários para promoverem a participação dos professores mato-grossenses em cursos de aperfeiçoamento em outros estados brasileiros foram resultados das parcerias que o governo estadual realizou com o governo federal, por meio do MEC, com as instituições internacionais de assistência técnica e financeira, como a Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e o Fundo Internacional das Nações Unidas para Socorro à Infância (FISI).

A profissionalização da docência no estado permeava pela intervenção estatal em concretizar o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, o que contribuiu para ao fortalecimento de um exercício do magistério orientado por saberes específicos e práticas legitimadas, que fundamentavam uma formação qualificada.

Para tanto, a gestão estadual procurou promover a formação de um grupo de professores especializados na função de difundir os conhecimentos pedagógicos modernos, bem como na inserção de valores e posturas profissionais. Isso foi possível por meio do atrelamento ao planejamento educacional do governo federal e a efetivação de parcerias com instituições internacionais, que colaboram com o financiamento e a orientação dos docentes que foram participar de cursos de especialização fora de Mato Grosso.

Para tanto, a partir dessas parcerias foi possível enviar vários profissionais para especializações, nas mais diversas áreas do conhecimento educacional, oferecidas pelo PABAE, na cidade de Belo Horizonte (MG) e pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), em São Paulo (SP), assim como para cursos ofertados pelo Instituto Superior de Educação (ISERJ), localizado no Rio de Janeiro (RJ). A Secretaria de Educação, Cultura e Saúde convocou 56 professoras normalistas para realizarem o aperfeiçoamento na área do ensino no Programa de Assistência mineiro, sendo que todas aquelas que participaram tinham o tecnicismo como a base da formação escolar que receberam no programa, em Minas Gerais.

Esse cenário de ações governamentais voltadas à execução de modificações nos fazeres escolares dos professores do estado foi destacada pelo jornal O Estado de Mato Grosso, em matéria publicada no dia 29 de dezembro de 1963, com o título *Mais bolsas para estudantes mato-grossenses: Especialização*.

Na oportunidade, o titular da pasta da Educação, Cultura e Saúde adiantou-nos, também, que três bolsistas mato-grossenses terminaram os seus cursos no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e sete terminaram o PABAE, de Belo Horizonte, todos esses novos técnicos são aguardados em Mato Grosso, dentro em breve, para início de aplicação dos conhecimentos recebidos nesses importantes centros de especialização (MAIS..., 1963).

A notícia indica a difusão da representação que reforçava a compreensão sobre os benefícios que educação pública receberia com as intervenções estatais no processo de aprimoramento docente, pois as mudanças em curso no campo educacional contribuiriam para o desenvolvimento do ensino em Mato Grosso. Isto posto, a percepção a ser absorvida com a matéria era sobre os crescentes investimentos realizados pela gestão estadual para o aperfeiçoamento de professores nos cursos de especialização, concretizados em centros de referência em educação, como CRPE (SP) e no PABAE (MG). A busca por conhecimentos pedagógicos modernos foi referenciada como um dos caminhos que levariam o ensino do estado a obter uma melhor eficiência nas escolas, já que os “novos técnicos” retornariam para

Mato Grosso com a tarefa de repassarem os “conhecimentos recebidos nesses importantes centros de especialização”.

Nesse sentido, o jornal estava contribuindo para a consolidação de uma percepção favorável das ações do governo, bem como para ressaltar a credibilidade dos “novos técnicos” ao obterem e divulgarem saberes escolares oriundos de centros educacionais que possuíam reconhecimento nacional em relação à especialização de professores.

A atuação de um grupo de especialistas em educação, responsáveis pela difusão dos saberes necessários para alterar as práticas escolares dos docentes do estado foi uma das matérias publicadas no jornal O Estado de Mato Grosso, no dia 02 de fevereiro de 1964. O texto exibia o seguinte destaque: *Novos métodos pedagógicos: equipes vão preparar educadores.*

A assessoria de Educação está ultimando os trabalhos para a formação de equipes, com sete elementos cada uma, constituída de pessoal especializado, que ministrarão em todas as cidades de MT Cursos de Difusão de Novos Métodos Pedagógicos aos professores de Escolas Normais, Ginásios e Escolas Primárias. Esses cursos revolucionarão os ensinamentos Primário, Secundário e Normal de todo o Estado, pois levarão aos professores conterrâneos os mais modernos métodos educacionais realizados no mundo (NOVOS..., 1964).

Nesse trecho do periódico, o discurso efetuado buscava evidenciar a representação de que o progresso do ensino público seria concretizado por meio da aquisição dos “novos métodos pedagógicos” por parte dos professores do estado. A percepção que deveria ser apreendida pela sociedade mato-grossense em relação aos “modernos métodos educacionais” seria a de que esses conhecimentos foram adquiridos pelo governo nos principais estados brasileiros, por meio do envio de docentes mato-grossenses para realizarem cursos de especialização em diversas áreas do conhecimento educacional.

A ênfase em relação aos “melhores métodos de ensino praticados no mundo” reforça a ideia que o estado estaria no caminho do progresso educacional, ao obter o que havia de melhor em relação a metodologias de ensino. Esse conhecimento elevado não existiria em Mato Grosso, por isso era preciso que a administração estadual adotasse ações direcionadas para aquisição das novas técnicas educacionais nos estados. A conquista dos conhecimentos educacionais modernos foi evidenciada no discurso sucedido pelo jornal, bem como ressaltava a ideia da criação de uma equipe de especialistas em educação, que estariam munidos desses ensinamentos, com o intuito de difundir, aos demais professores do estado, às modernas técnicas de ensino (AMORIM, 2017).

O termo “revolução”, mencionado no discurso jornalístico, destacava a compreensão de que essas novas técnicas teriam uma grande importância para o ensino estadual, a ponto de proporcionar uma alteração radical na educação pública, porque as transformações ocorreriam no ensino primário, ginásial e no curso normal. O texto pode indicar a veiculação de uma representação voltada para o enaltecimento das mudanças que a educação pública mato-grossense sofreria com o advento dos novos métodos de ensino no estado.

O que havia de mais moderno seria disponibilizado pelo governo estadual aos professores de Mato Grosso, com a presença de diversas equipes de professores especializados na tarefa de orientação da mudança das práticas escolares dos docentes, com base na inserção dos novos procedimentos. Sendo assim, a ênfase aos termos “novos” e “revolucionarão” enaltecia a ideia da renovação educacional proporcionada pelas medidas tomadas pela gestão estadual para que aqueles adquirissem esses conhecimentos (AMORIM, 2017).

No caso, a criação do CTM-Cuiabá, com os seus cursos de rápida duração e a formação de um grupo de especialistas em educação, detentores dos saberes modernos, significavam a organização do governo para fomentar a transformação do fazer do docente em Mato Grosso nos anos 1960. Nesse sentido, se faz necessário compreender a constituição desse Centro de Treinamento como uma instituição específica para a formação e aprimoramento pedagógico dos educadores, pois sua criação contribuiu para o surgimento de nova hierarquia de professores no campo educacional, assim como colaborou para a representação do magistério como uma esfera atribuída apenas para os profissionais do ensino, com base nos conhecimentos científicos e, não, uma atividade exercida pela experiência cotidiana ou pela vocação para a docência.

1.2 O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá: criação e funcionamento

A criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá está relacionada ao ambiente político brasileiro dos anos 1950 e 1960, que estava voltado para o incremento de uma política nacional desenvolvimentista, conforme estabelecida pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que buscava destacar o desenvolvimentismo como forma de alcançar o progresso nacional, bem como na elaboração de planejamentos estratégicos e a abertura aos investimentos estrangeiros, com a finalidade de propiciar o crescimento econômico e social do país.

Esse ambiente favorável do governo de JK para a incorporação de técnicas dos países mais avançados contribuiu para o estabelecimento de acordos de assistência técnica na área educacional com os Estados Unidos, a partir da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (*United States Operation Mission/Brasil - USOM-B*), a USAID e, também, propiciou a realização de acordos para auxílio técnico na área de ensino com a UNESCO e com o FISI.

O PABAEF estava atrelado a USOM-B. Esse programa foi resultado do acordo de cooperação entre Brasil e EUA que acabou influenciando a educação nacional a organizar cursos de aperfeiçoamento de professores. No caso de Mato Grosso, a influência do PABAEF no ensino público pode ser verificada pelo aprimoramento de professores nos aperfeiçoamentos oferecidos na sede do programa, em Belo Horizonte, que, ao voltarem para o estado, ministraram cursos para os demais docentes, como forma de difundir as técnicas de ensino apreendidas. Além disso, os diversos materiais didáticos, cartilhas e livros se tornaram subsídio para aulas no Curso de Treinamento de Professores Leigos nos anos 1960.

A incorporação de auxílios financeiros e de assistência técnica na área educacional pode ser observada com a presença da UNESCO, do FISI, em parceria com o governo federal e com o governo de Mato Grosso, na criação e organização do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em 1963.

O apoio de instituições internacionais e o estabelecimento de acordos com países estrangeiros, é compreendido pelo ambiente politicamente favorável a eles, conforme se pode verificar na política desenvolvimentista de Juscelino, que se aproximava de uma perspectiva da relação entre a educação e o desenvolvimento econômico do país, bem como pelo contexto mundial, que estava vivenciando a Guerra Fria e a inserção dos Estados Unidos na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil, nos 1950 e 1960.

Além disso, a ingerência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) também contribuiu para o surgimento dos Centros de Treinamento do Magistério no Brasil, pois o Diretor do INEP, Anísio Teixeira (1952/1964), buscou construir uma rede de instituições voltadas para o campo da pesquisa educacional e de formação de professores, ao propiciar a elaboração de pesquisas da situação do ensino das regiões do país, realizadas pelos centros de pesquisas e, ainda, ao conceder bolsas de estudos direcionados à formação de especialistas em diversas áreas do ensino. A proposta inicial de Anísio Teixeira era ampliar esta rede, a partir da criação de vários CTMs em diferentes partes do Brasil.

Sendo assim, as ações do INEP na organização do ensino nacional obteriam maiores avanços a partir da articulação dos centros de treinamento com o Centro Brasileiro de

Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), pois os conhecimentos pedagógicos provenientes das pesquisas educacionais deveriam ser difundidos por meio dos aperfeiçoamentos de professores leigos e normalistas. A proposta inicial de Teixeira foi inserida no Plano Nacional de Educação de 1962 e no Plano Trienal de Educação de 1963 (MENDONÇA, 2008).

Teixeira não almejava apenas proporcionar cursos de aperfeiçoamento para docentes leigos e normalistas, mas implantar, por meio dos CTMs, práticas pedagógicas que elevassem o nível de ensino oferecido nas escolas do país. Para concretizar essa ideia, seria necessário construir “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 o sistema para as necessidades novas da nação em desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1962, p. 2).

Nesse sentido, a ideia de Teixeira para a criação dos Centros de Treinamentos do Magistério foi inserida no Plano Trienal de Educação de 1963. Esse plano procurava adotar medidas para enfrentar a falta de escolarização da população brasileira, os problemas de estrutura física das escolas e a existência de professores não habilitados atuando nas escolas do país.

O Plano previa a concretização de auxílio financeiro e de assistência técnica aos estados brasileiros, assim como a realização de investimentos na construção de prédios escolares com o objetivo de ampliar a escolarização no Brasil. A melhoria da educação nacional deveria estar associada à elevação do nível de aprendizado dos alunos. O plano também estabelecia a execução de um programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério, com a criação de CTMs em várias regiões do país (BRASIL, 2011).

O Curso de Treinamento de Professores Leigos foi criado no interior de um universo maior, atrelado à constituição do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em 1963. A constituição do CTM-Cuiabá foi promovida pela participação do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso, além de ter recebido o auxílio financeiro e técnico para a realização das atividades escolares no centro, advindo da UNESCO e do FISI (CENTRO..., 1963a).

A UNESCO estaria responsável pela assessoria técnica, o INEP atuaria no auxílio financeiro para aquisição e manutenção de equipamentos e o FISI exerceria a ajuda financeira para o emprego em equipamentos e bolsa de estudos. Já o governo estadual organizaria a destinação de verbas para o pagamento de servidores que estariam exercendo atividades voltadas para a formação docente, bem como para os professores em treinamento nos cursos do centro (ALCÂNTARA, 1964).

O cenário mundial e nacional dos anos 1950 e 1960 contribuíram para a participação de organismos internacionais na realização de subsídios financeiros e técnicos para o ensino público brasileiro. Esse auxílio foi direcionado para o financiamento do aperfeiçoamento de professores, com foi o caso do CTM-Cuiabá.

A inauguração ocorreu em agosto de 1963 e contou com a participação em sua solenidade de abertura do “Governador Fernando Corrêa da Costa, do Prefeito Vicente Emílio Vuolo, do Arcebispo dom Orlando chaves, médicos, deputados, jornalista, professores e professoras e grande número de populares” (CENTRO..., 1963b, p. 1). A coordenação do CTM-Cuiabá ficou a cargo da professora Ângela Jardim Botelho, sendo que ela foi substituída, em fevereiro de 1965, pela professora Almira de Amorim e Silva (Idem, 1965).

A professora normalista que fazia parte do quadro de funcionários do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde participou do processo de intermediação que resultou na aquisição do prédio que funcionaria o centro de treinamento de Cuiabá. A educadora, posteriormente, atuou na função de supervisora chefe do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), em Mato Grosso, da parte norte do estado, pois na parte sul havia outra supervisora responsável pela coordenação dos Cursos de Férias para professores não titulados. A docente mencionou como foram as negociações junto ao Ministério da Justiça.

O governo de estado e o MEC descobriram que tinha esse “elefante branco” parado, fechado, acabado, feito para ser uma escola, para crianças com dificuldades... eu acompanhei, fui com Ângela Jardim [...] para a capital, não era em Brasília ainda, eram no Rio de Janeiro as negociações. Nós chegamos de lá com toda a documentação que o estado de Mato Grosso podia ocupar para esse centro. Assinaram o contrato, as despesas seriam por conta do Estado e o Ministério de Justiça não tinha nenhuma preocupação com isso... Luz, água, estrutura, limpeza, tudo isso (CRISTIANE, 2011).

O CTM-Cuiabá ofereceu vários cursos de formação e de aperfeiçoamento docente com a finalidade de promover uma renovação no ensino público estadual por meio da implantação de modificações nas práticas pedagógicas dos professores mato-grossenses. Para Ferreira (2010, p. 155), o CTM-Cuiabá foi a instituição responsável pela difusão de novos métodos pedagógicos.

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 capacidade profissional dos professores leigos foi criticada pelo governo estadual ao ressaltar uma representação que reforçava a ideia deles serem inadequados para atuar no magistério, além do que sua presença era associada à ineficiência do ensino ministrado nas escolas isoladas rurais.

Essa percepção em relação aos docentes leigos, como sendo despreparados e incapacitados profissionalmente, seria modificada com a atuação do CTM-Cuiabá, pois a instituição formativa contribuiria para que eles deixassem a situação de inadequados para exercerem o magistério, já que a inserção dos mesmos nos cursos de “recuperação pedagógica” os promoveria a condição de professores com capacidade técnica para desempenhar o ensino nas escolas do estado.

A atuação do governo estadual na esfera da educação escolar em Mato Grosso, principalmente, em suas interações com os educadores revela a iniciativa em promover a profissionalização docente, ao considerar, que os profissionais leigos, que eram maioria no estado, não possuíam a condição de ensinar. Para modificar esse quadro, a gestão estadual investiu no oferecimento de cursos de aperfeiçoamento pedagógico a esses docentes, como foi o caso do Curso de Férias, realizado período de férias escolares e pelo Curso de Treinamento de Professores Leigos oferecidos pelo CTM-Cuiabá. Assim, o referido Centro foi considerado a instituição escolar que propiciaria a elevação da condição de leigos para profissionais, pois os requisitos de conhecimentos oriundos da docência seriam apreendidos em uma escola específica para a formação docente.

No entanto, não somente os educadores leigos foram contestados pelo governo estadual em sua atuação na docência nas escolas da região, o ensino ministrado pelos professores normalistas também foi considerado como arcaico e atrasado, ao destacar a necessidade de renovação pedagógica, com a apreensão de novos conhecimentos educacionais por meio dos cursos do CTM.

Para tanto, os discursos representativos dos agentes governamentais ressaltam a importância do centro nesse processo de transformação do ensino, ao destacar o desenvolvimento da docência em Mato Grosso promovido a partir desses cursos, conforme pode-se observar no relato do Secretário de Educação, Cultura e Saúde no momento da inauguração do CTM-Cuiabá.

O Secretário qualificou o ensino em nosso estado dentro de duas etapas: uma antes do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e uma outra depois do mesmo. Disse, mais adiante, que a História, que o futuro, que o amanhã dirá dos resultados positivos a serem proporcionados pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá no preparo especializado das professoras mato-grossenses (CENTRO..., 1963b, p. 1-2).

A classificação do ensino do estado, de antes e depois da existência do centro referenciado pelo secretário, procurava divulgar sua enorme relevância para o ensino mato-grossense, pois foi justamente com a criação desta instituição que o governo buscou destacar que já possuía as condições de modificar a situação de despreparo dos professores e da ineficiência do rendimento dos alunos nas escolas. Esse despreparo dos professores destacado pelo governo foi um dos problemas que perdurava por décadas no estado, já que não se verificou a existência de investimentos suficientes para alterar o quadro da enorme presença de docentes leigos nas escolas.

Dessa forma, o CTM-Cuiabá significou um grande avanço no progresso educacional, ao ser considerado como um marco na história do ensino de Mato Grosso, pois a sua organização destinava reunir em um mesmo prédio, a presença de diversos professores, leigos e normalistas de diferentes regiões do estado para a realização do aperfeiçoamento pedagógico.

O discurso de inauguração do centro, proferido pelo secretário, reforça a capacidade que a entidade tinha de oferecer os conhecimentos especializados à docência, pois os professores seriam treinados a partir de técnicas de ensino que levariam a melhoria do aprendizado dos alunos, bem como se procurou enaltecer sua importância nesse processo, ao mencionar que muito se falaria dos resultados positivos proporcionados pelo CTM-Cuiabá no futuro.

Dentre as diversas autoridades presentes na solenidade de criação do centro estava o Arcebispo Dom Orlando Chaves, que realizou uma missa para referenciar a relevância do centro para o desenvolvimento da educação do estado. “Na oportunidade, durante o Sermão, o Arcebispo de Cuiabá disse da importância do Centro de Treinamento do Magistério, depositando toda a sua certeza no êxito dessa significativa empreitada para o soerguimento do ensino em Mato Grosso” (CENTRO..., 1963b, p. 1-).

A veiculação dos discursos de diversas autoridades do estado pelo jornal ressalta ainda mais a relevância da criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá como uma organização que promoveria o avanço da educação escolar na região, pois o relato advindo de um representante da Igreja Católica tem a capacidade de influenciar a sociedade, ao

considerar a tradição do catolicismo no país e a credibilidade oriunda desta instituição religiosa diante das pessoas. Portanto, o CTM representava o “progresso do ensino em Mato Grosso”, assim como o governo estadual como o responsável pela condução das mudanças que levariam ao aprimoramento do ensino nas escolas mato-grossenses.

Para encerrar a solenidade de instalação, o governador Fernando Correa da Costa destacou o papel do CTM-Cuiabá na resolução dos problemas educacionais do estado e a contribuição que a mesma poderia proporcionar ao inserir as pessoas no processo de qualificação, pois a educação escolar estaria associada à preparação do indivíduo para acompanhar o processo de desenvolvimento em diferentes áreas no país, conforme foi apresentado pelo jornal *O Estado de Mato Grosso*, nos anos 1960.

O governador Fernando Corrêa da Costa mencionou a vinda dos novos bandeirantes para a região Centro-Oeste e a necessidade de nos prepararmos cada vez mais para melhor assimilar o progresso e o desenvolvimento que já observa em todos os setores. Referindo-se ao Centro de Treinamento deu ênfase ao dizer que 4.000 professoras mato-grossenses, leigas, estão à espera de uma especialização, oportunidade que agora chegava, no aprimoramento do nosso ensino (CENTRO..., 1963b, p. 2).

Verifica-se que o discurso governamental ressaltou a articulação entre a presença dos migrantes na região centro-oeste, considerados como os novos bandeirantes e o desenvolvimento em curso no estado. Desse modo, para a continuidade do avanço alcançado, era preciso melhorar o nível de qualificação dos professores, ao propiciar uma formação que os levassem a condição de profissionais do ensino, e, conseqüentemente, conseguisse elevar o aprendizado dos alunos nas salas de aula, pois o governo indicava a necessidade de preparar os discentes com a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de assimilar o progresso já em andamento. As 4.000 professoras leigas referidas acima, que estavam à espera de um aperfeiçoamento, revela a dificuldade que existia no processo pelo qual a docência adquire a condição de uma profissão, pois a imensa maioria dos educadores, apesar de já atuar nas salas de aula, não possuía o *status* de profissionais do ensino, mesmo com o governo ampliando o número de Escolas Normais no estado. Essa circunstância indica que a profissionalização docente, com base na especialização de saberes próprios da docência, elaborados e adquiridos em instituições específicas para a formação de professores não havia se desenvolvido o suficiente em Mato Grosso, mesmo com a existência das escolas de formação.

Nesse sentido, o CTM-Cuiabá foi considerado a instituição que resolveria o problema da falta de preparo dos professores leigos, pois conseguiria oferecer aqueles sem titulação os

conhecimentos especializados da profissão, algo que não se concretizou ao longo de décadas na educação de Mato Grosso. Assim, a melhoria do ensino no estado estava associada à elevação da condição de docentes leigos para a condição de profissionais do ensino, já que seriam treinados com base nos conhecimentos e técnicas de ensino considerados modernos na época.

No entanto, o governo estadual não apenas apontou a presença de professores leigos nas escolas como um dos problemas que afetavam a elevação do ensino, mas, também, a falta de preparo pedagógico dos educadores normalistas que atuavam em Mato Grosso. Dessa forma, o centro foi compreendido pela gestão pública como a instituição que conduziria os docentes leigos a elevação de profissionais, assim como o aprimoramento da educação escolar no estado deveria ainda estar relacionado à melhoria da capacidade de exercer a docência, por parte dos normalistas, pois seus conhecimentos eram considerados atrasados e ineficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A profissionalização da docência não se resume ao estabelecimento de instituições específicas para a formação de professores, pois ela não é estanque, ao considerar que a profissão também pode adquirir o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Os saberes dos educadores normalistas estavam sendo contestados pela administração do estado e, por isso, a elevação dos profissionais necessitaria estar articulada ao seu aprimoramento intelectual, advindo da aquisição de novos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a docência pode ser vista como uma profissão que se desenvolve mediante diversos fatores, desde interesses específicos do governo, até condições sociais, políticas e econômicas, que podem interferir no estabelecimento de novas diretrizes quanto a prática educacional. Vale ressaltar que, a própria categoria de professores, por iniciativa própria, procura determinar os valores, conhecimentos e práticas que entendem serem necessários para o exercício da docência.

Dentro disso, a formação de professores se tornou mais evidente para o governo estadual como mecanismo que levaria a elevação do ensino no estado, ao proporcionar uma estrutura física, a presença de educadores especialistas para ministrarem os cursos de aperfeiçoamento, bem como os investimentos financeiros destinados à aquisição de materiais pedagógicos e ao pagamento de bolsas aos alunos dos cursos. Nota-se que tais investimentos não haviam ocorrido em grande escala para o aperfeiçoamento docente em décadas anteriores. De tal modo que a interferência estatal em proporcionar novas oportunidades de formação contribui para a possibilidade de elevação de seu *status* profissional, principalmente, em relação à situação dos professores leigos, pois os mesmos não eram reconhecidos como

profissionais do ensino, não tinham muitas opções para aprimoramento na carreira e, ainda, recebiam um salário inferior aos demais professores do estado.

Os conhecimentos pedagógicos requeridos como essenciais à prática docente foram oferecidos pelo governo de maneira mais ampla, que oportunizava aos docentes leigos as condições necessárias para realizarem os cursos, já que a imensa maioria não conseguia ter acesso às Escolas Normais em anos anteriores. Assim, o aperfeiçoamento profissional é compreendido por Nuñez e Ramalho (2014, p. 13-14) como advindo da formação específica para a docência.

A formação docente pressupõe uma base de conhecimentos e saberes profissionais necessários ao exercício da profissão [...] nesse contexto, a formação se situa como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, requisitos necessários para melhorar e inovar a atividade de ensino e o desenvolvimento profissional do professorado.

Como a maioria dos professores do estado era composta de leigos, a aquisição de conhecimentos especializados significava a inserção dos mesmos nesse itinerário organizado pedagogicamente, porque foi por meio dessa formação que eles obtiveram as condições para desenvolverem as atitudes, as habilidades e os conhecimentos, ou seja, era a chance de melhorarem suas práticas pedagógicas, além de adquirirem a possibilidade de elevarem o salário e avançarem na carreira docente.

A docência, no estado, com o advento da criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá nos anos 1960 obteve um avanço na condição de elevar essa atividade enquanto uma categoria profissional, pois a especialidade de saberes oriunda de formação específica contribuía para melhorar a credibilidade dos professores perante o governo, a sociedade e as demais profissões. Nesse aspecto, Nóvoa (1995a, p. 18) esclarece ao mencionar que “[...] esta etapa decisiva no processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro lado, a organização de um controle estatal mais estrito”.

À medida que o poder público procura assumir o controle do processo de expansão da escolarização no estado, percebe a necessidade de melhorar as condições do ensino, buscando estabelecer os conteúdos, os valores, as práticas, os conhecimentos e a forma como os alunos deveriam ser ensinados, a escola se apresenta como uma instituição importante para o desenvolvimento do país, por conseguinte, os professores são considerados como elementos relevantes nessas circunstâncias. Diante disso, eles encontram uma situação favorável para

concretizar a sua profissionalização, já que a iniciativa estatal no oferecimento das condições de formação, seleção e enquadramento dos educadores no serviço público contribuiu para o aprimoramento da docência enquanto uma categorial profissional.

As especialidades de saberes como condição para o exercício da docência se apresentaram de maneira mais enfática em Mato Grosso após a criação do CTM-Cuiabá. Isso porque o magistério estaria associado à aquisição de conhecimento e de práticas legitimadas à área da educação, com base na realização de diversos aperfeiçoamentos pedagógicos oferecidos pelo centro e que eram destinados aos professores leigos, normalistas e aos diretores de escolas, além da especialização em educação. Tanto que educadores de várias regiões de Mato Grosso deixavam suas casas e suas famílias para percorrer enormes distâncias até chegar à cidade de Cuiabá, para realizar os cursos em regime de internato no Centro.

A busca pela profissionalização enquanto docentes leigos exigiam dos mesmos um esforço de deslocamento e a aceitação de viver em Cuiabá em regime de internato por certo período. O desenvolvimento das práticas pedagógicas, a possibilidade de avançar na carreira, a melhoria das condições salariais, a permanência no quadro de professores do estado e o reconhecimento estatal enquanto profissionais do ensino pode ter motivado muitos profissionais a percorrerem longas distâncias a procura de aprimoramento pedagógico oferecido pelo CTM-Cuiabá, nos anos 1960.

O Curso de Férias destinado aos professores leigos ocorria durante o recesso escolar por meio de diversas etapas. Inicialmente, nas cidades onde possuíam a atuação de um supervisor do ensino primário, esses educadores recebiam previamente a orientação de suas atividades escolares para depois se reunirem nas férias no centro, para dar continuidade ao aprimoramento pedagógico, conforme salientou a chefe do PAMP da região norte de Mato Grosso: “porque tinha a capacitação *in loco* nos municípios e eles sentiram a necessidade de reunir todo esse pessoal nas férias, que era Curso de Férias. Era janeiro e fevereiro, dois meses de aulas e julho inteirinho” (SIMONE, 2011). O aperfeiçoamento também era ampliado aos professores normalistas no centro: “curso de férias, que era para esses professores leigos do interior e o curso para os professores que já tinham o magistério” (SIMONE, 2011).

As atividades voltadas aos normalistas revelam o interesse estatal em modificar os conhecimentos pedagógicos e as práticas escolares dos profissionais que já possuíam o magistério, pois o governo considerava que os seus saberes estavam atrasados e precisam se atualizar com novos conhecimentos e técnicas de ensino apresentadas pelos professores que

se especializaram em cursos oferecidos pelo CRPE, em São Paulo, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro e pelo PABAAE, em Minas Gerais.

Por consequência, verifica-se o interesse estatal em homogeneizar metodologicamente o ensino primário estadual como forma de alcançar a melhoria dos rendimentos dos alunos nas escolas.

A presença de profissionais de diferentes regiões de Mato Grosso era expressiva, já que existia a realização de vários cursos no CTM-Cuiabá durante o ano, conforme relato da chefe do PAMP, ao se referir a grande quantidade de professores leigos no local. “O Centro era muito grande, nas férias nos reuníamos de quatrocentos a seiscientos professores que estavam no interior trabalhando em sala de aula, ficava em regime de internato” (SIMONE, 2011). Tal dimensão é evidenciada pela estrutura do prédio, que possuía a capacidade de hospedar um número significativo de professores primários, como é possível observar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Alunos no pátio do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (1965)



Fonte: Acervo privado (SIMONE, 2011).

O funcionamento do centro exigia uma organização para atender ao número de professores que estavam internados na instituição, já que eles precisariam tomar café da manhã e almoçar no refeitório, bem como se recolher para dormir à noite, sem contar a organização das aulas no período matutino e vespertino.

Pela foto é possível notar a presença de um número maior de mulheres na realização dos cursos de aperfeiçoamento e a utilização de materiais escolares como suporte na formação que estavam concretizando.

Na época das férias, do curso de férias que nós trazíamos as professoras para cá, eu ficava interna também com elas, ali, dentro do Centro. Não vinha para casa... vinha num sábado ou num domingo rapidamente, mas ficava assim, porque eram seiscentas pessoas. Muita gente jovem, muitos casados, mas muitos jovens. E o medo? Porque elas queriam sair à noite, tinha muita responsabilidade... (SIMONE, 2011).

A chefe do PAMP ressaltou a necessidade de acompanhar de perto o funcionamento do Centro ao permanecer também em regime de internato no prédio em que os alunos estavam acomodados. A presença de muitos jovens levou a preocupação com relação a adaptação ao modelo de ensino ao qual os professores estavam sendo submetidos no CTM-Cuiabá. O relato indica que havia uma organização quanto as atividades e os horários de seu funcionamento, bem como aponta para a restrição quanto as saídas do local por parte das cursistas.

Figura 2 - Cartaz de saudação às professoras leigas no CTM-Cuiabá



Fonte: Acervo privado (SIMONE, 2011).

Diante da presença de muitas pessoas para a realização dos cursos, a responsável pelo PAMP organizou a criação de uma equipe de trabalho para atuar no atendimento aos professores e direcionar as atividades do Centro, composta por uma coordenação, uma assistente Social e uma secretária (SIMONE, 2011).

A recepção aos docentes que chegavam do interior de Mato Grosso era uma das maneiras de proporcionar um acolhimento, visando contribuir para a construção de um ambiente agradável para a convivência no Centro. Por isso, essa equipe de trabalho procurava elaborar situações que permitiam essa sensação, conforme pode-se verificar na Figura 2, que apresenta o cartaz de recepção aos cursistas, assim como a chefe do PAMP da parte norte de Mato Grosso e a sua assistente, membro da equipe de trabalho.

O cartaz de saudação às professoras leigas ressaltava a atenção e o cuidado aos que estavam chegando para a realização dos cursos, bem como destacava a parceria entre o Programa de Aperfeiçoamento, um projeto da administração pública voltado ao aprimoramento pedagógico dos professores que estava sendo desenvolvido no país, e a Secretaria de Educação de Mato Grosso. Assim, governo federal e governo estadual são evidenciados como promotores da oferta de cursos e pela criação do CTM-Cuiabá nos anos 1960.

Essa situação indica a preocupação com a recepção e permanência dos professores ao longo do curso, porque havia a possibilidade de desistências, já que muitos poderiam ter dificuldades de adaptação ao regime de internato, não conseguir acompanhar o ritmo de estudos, pela distância que estavam da família, porque residiam em cidades distantes de Cuiabá ou mesmo pelo fato de ainda serem muitos jovens. O relatório dos cursos do CTM-Cuiabá mostra a pouca desistência de alunos. Além disso, o grupo de supervisoras do ensino, formado com integrantes do próprio Centro e de demais instituições fora de Mato Grosso, constituiu o quadro de professores que estariam responsáveis por ministrar as aulas aos docentes leigos. Além disso, havia supervisoras que atuavam na orientação das atividades escolares dos professores leigos nas escolas do estado.

As figuras 3 e 4, a seguir, destacam o grupo de professoras supervisoras que lecionavam nos cursos do CTM-Cuiabá, a chefe do PAMP em Mato Grosso e a sua assistente social. A constituição de um grupo de professoras supervisoras do ensino primário era parte do planejamento do governo federal por meio do Plano Trienal de Educação de 1963, que previa a formação de especialistas em educação para atuar na difusão dos conhecimentos e das técnicas de ensino consideradas modernas na época, juntos aos demais professores leigos e normalistas, conforme se pode observar.

Figura 3 - Professoras supervisoras do CTM-Cuiabá



Fonte: Acervo privado (SIMONE, 2011).

Figura 4 - Professoras supervisoras do CTM-Cuiabá



Fonte: Acervo privado (SIMONE, 2011).

As fotos foram realizadas no CTM-Cuiabá e mostram que o grupo de supervisoras, a chefe do PAMP e a assistente social estão uniformizadas, o que indica uma organização das mesmas para a realização dos cursos, além da representação que envolvia a imagem delas, como detentoras de um conjunto de conhecimentos e de técnicas educacionais que seriam repassadas aos professores cursistas do Centro. O uso de uniformes pode sugerir a procura por uma respeitabilidade diante da figura do professor, enquanto indivíduos responsáveis pelo desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Os discursos das autoridades políticas ressaltavam nos anos 1960, a importância do Centro de Treinamento do Magistério Cuiabá como a instituição responsável pela melhoria do ensino no estado. Tanto que havia uma presença constante de secretários de educação e dos governadores nas diversas solenidades realizadas no Centro. Estas visitas para conhecer as

suas atividades escolares evidenciam a relevância do CTM-Cuiabá para a transformação da educação escolar, bem como a credibilidade política que os governadores governantes poderiam adquirir perante a sociedade, a partir dos investimentos na formação de professores com conhecimentos pedagógicos avançados.

A preocupação com o desenvolvimento do ensino estadual poderia adquirir maior visibilidade e reconhecimento social quando ocorriam as visitas das autoridades no Centro. Isto acontecia porque a gestão estadual estava em evidência direta com os professores de diferentes regiões, além de ser noticiado nos jornais, contribuindo para a divulgação da dedicação governamental para a realização de mudanças que levariam ao progresso educacional de Mato Grosso. Tanto é que o jornal O Estado de Mato Grosso noticiou: “CTTP: governador paraninfará primeira turma”, ou seja, ele seria o paraninfo da turma de formadas do Curso de Supervisoras do Ensino Primário do Centro, em 1964.

Conforme nos declarou a professora Ângela Jardim Botelho, coordenadora do CT do Magistério de Cuiabá, o Governador Fernando Corrêa da Costa será paraninfo da primeira turma de professoras-supervisoras que se forma naquele educandário. A entrega dos diplomas será realizada no dia 29 de fevereiro, com as presenças de altas autoridades estaduais, educadoras e convidados especiais (NOVOS..., 1964, p. 01).

O anúncio do governador nas páginas do referido periódico como paraninfo da turma, bem como a da sua presença e de outras autoridades para a entrega dos diplomas ressalta a representação do CTM para a sociedade mato-grossense. Era vista, portanto, como uma instituição escolar que elevaria o nível profissional dos professores, além de destacar o governo estadual como responsável pelas transformações no ensino do estado.

A presença de outro governador no Centro continuou nos anos 1960, conforme registro da visita de Pedro Pedrossian (1966-1971) no CTM-Cuiabá. Em sua visita ao CTM-Cuiabá, o governador foi acompanhado pela chefe do PAMP na parte norte do estado (a direita) e pela assistente social (a esquerda). A presença de autoridades no Centro demonstra a sua relevância para o ensino de Mato Grosso e, também, está associada aos investimentos financeiros, já que havia muitos gastos com materiais pedagógicos, pagamento de suplementação salarial dos professores que ministravam aulas nos cursos oferecidos e as bolsas de estudos aos cursistas. Esta instituição escolar refletia os objetivos dos planejamentos educacionais dos anos 1960, que almejava a ampliação da escolarização da população brasileira articulada com a melhoria do ensino nas escolas por meio do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes.

Figura 5 - Visita do governador Pedro Pedrossian no CTM-Cuiabá, 1966.



Fonte: Acervo privado (SIMONE, 2011).

A falta de mais investimentos na formação de professores em Mato Grosso nas décadas anteriores dificultou o desenvolvimento da docência enquanto categoria profissional, mas isso estava sendo alterado com a criação do CTM-Cuiabá, ao proporcionar um aumento das oportunidades de aprimoramento pedagógico, o que possibilitou o fortalecimento da profissionalização em Mato Grosso.

No ano de 1963, o CTM ofereceu o primeiro Curso de Formação de Supervisores, que contou com a participação de 37 alunas bolsistas. As professoras que ministraram as aulas foram Emília Figueiredo e Jocília Corrêa, docentes de Mato Grosso e as provenientes do Espírito Santo, Dalva Silva, Gisselda Pelissari, Miriana Silva e Maria Augusta de R. Carvalho (MARCÍLIO, 1963). A formação ocorreu em um período de seis meses. Após o término do curso, os supervisores tinham a responsabilidade de acompanhar e orientar as atividades pedagógicas de até 10 professores leigos.

Os profissionais que se formaram no Curso de Supervisão pelo CTM-Cuiabá e no Curso de Supervisão do Ensino Primário no PABAE, em Minas Gerais, integraram o grupo de supervisores que o governo do estado procurou constituir com o objetivo ministrar aperfeiçoamentos no CTM-Cuiabá e a realizar o trabalho de Supervisão do Ensino Primário junto aos professores leigos de diversos municípios de Mato Grosso, com a finalidade de proporcionar a renovação dos conhecimentos pedagógicos dos educadores mato-grossenses.

O CTM-Cuiabá ofereceu vários aperfeiçoamentos. O Curso de Treinamento de Professores Leigos aconteceu no período de março de 1965 a junho de 1966. Em 1965, o Curso de Normalistas do 1º Ciclo, realizado de 08 de junho a 20 de dezembro, foi destinado à formação de docentes em um período de sete meses e teve a participação de 34 alunos

bolsistas (BRASIL, 1965a). Nesse mesmo ano, foi ofertado o Curso de Administração Escolar para Diretores, com duração de 3 meses, iniciou em 09 de março e terminou em 30 de maio, tendo a participação de 30 alunos (BRASIL 1965a). Já em 1966, o referido aperfeiçoamento contou com presença de 130 professores e com conferências ministradas pelas professoras Maria Junqueira Schmidt, da Guanabara e Saturnina Fagundes, de São Paulo (CTM..., 1966). A incidência de cursos ministrados no Centro e a procura pela renovação das práticas escolares do professorado mato-grossense está associada as etapas do processo de profissionalização docente. Esse processo “tem dois aspectos que constituem uma unidade: um interno que denominamos profissionalidade e outro externo ou profissionalismo” (NUÑEZ; RAMALHO, 2014, p. 209).

A atividade adquire uma cultura profissional com base no fortalecimento de sua profissionalidade, porque o exercício da docência deve ser realizado por pessoas que buscaram a especialidade de saberes por meio de uma formação que as credencia a essa atividade, conforme foi destacado por Nóvoa (1995a, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultural organizacional no seio das escolas”.

A profissionalidade está associada à procura do professor por conhecimentos e saberes oriundos da atividade docente. As habilidades e competências são construídas com base nesses conhecimentos e em seu exercício prático. A partir das ações do educador, o processo de formalização e racionalização se constitui pelos traços marcantes da prática, contribuindo para o surgimento de características comuns do trabalho docente. “Esse processo de formalização do trabalho é essencial na profissionalização de um tipo particular de trabalho, mas não podemos formalizar sem saber os elementos que caracterizam um tipo especial de trabalho” (NUÑEZ; RAMALHO, 2014, p. 209).

O profissionalismo está relacionado aos compromissos, aos deveres ligados a atividade profissional, assim como pela busca pelo reconhecimento do trabalho efetuado por meio da remuneração, da autonomia intelectual e pelo prestígio da atividade perante a sociedade (NUÑEZ; RAMALHO, 2014).

Esses aspectos adquirem uma maior proporção em Mato Grosso nos anos 1960, quando o governo estadual procura proporcionar aos professores em serviço uma série de cursos de aperfeiçoamento pedagógico. Nesse sentido, o *status* de profissional do ensino está associado à aquisição de conhecimentos científicos advindos da área da educação. Sendo assim, o categorial docente avança quando a especialidade de saberes se torna uma exigência

maior para a atuação no estado, isso porque a oportunidade para a aquisição dos aprendizados pedagógicos foi ampliada com a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, em 1963.

Para a gestão estadual, não foi somente a oferta de cursos que se ampliou, mas a difusão de um corpo de saberes e técnicas de ensino considerados modernos na época, os quais foram apreendidos e divulgados por especialistas em educação que estudaram no PABAE e nos CRPE de outros estados. Isso significava a busca pela alteração das práticas dos docentes normalistas e leigos, que eram consideradas atrasadas no estado, para a aquisição de práticas escolares avançadas, oriundas de centros de ensino reconhecidos no país. Entretanto, o oferecimento dos diversos aprimoramentos educacionais não significou o fim do exercício do magistério sem a devida qualificação profissional, pois a problemática do professor leigo nas escolas de Mato Grosso continuou nas décadas posteriores aos anos 1960.

Vale destacar que a profissionalização da docência é marcada por avanços em alguns aspectos, porém, ainda pode apresentar várias dificuldades a serem superadas e adquirir problemas em sua constituição ao longo do tempo, conforme as relações entre os próprios educadores, o Estado e os demais membros da sociedade. Essa perspectiva foi salientada por Nóvoa (1995a, p. 21), demonstrando que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, hesitações e de recuos [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”.

Apesar disso, o percurso desse processo em Mato Grosso, nos anos 1960, foi marcado por avanços a partir da criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, pois oportunizou a formação de professores em serviço com base em conhecimentos pedagógicos científicos oriundos da área da educação. Essa situação contribuiu para o fortalecimento da docência enquanto uma atividade profissionalizada no estado nessa época.

Essa formação possibilitou a inserção de diversos professores leigos na condição de professores qualificados, assim como a realização de modificações na legislação educacional no que se refere a essa carreira. Contudo, muitos profissionais em exercício, que não realizaram os cursos de formação, acabaram vivenciando uma situação difícil no campo educacional. Como não possuíam os treinamentos do CTM, isso os diferenciava em relação aos outros docentes que haviam participado, além de estarem submetidos aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho.

Por outro lado, as representações dos professores leigos sobre a profissionalização da docência, a partir da oferta de formações no CTM-Cuiabá, é um elemento importante para a percepção dos avanços e dos recuos desse processo em Mato Grosso na década de 1960. O

olhar dos educadores pode esclarecer diversos aspectos do processo da docência adquirir os *status* de profissão, pois o reconhecimento da profissionalidade, muitas vezes, não vem acompanhado de melhorias no profissionalismo docente. A perspectiva desses sujeitos em relação à profissão foi destacada como ponto relevante para o debate.

As representações dos professores sobre a profissão são elementos essenciais a se considerar no debate da profissionalização docente, como para a reflexão dessa discussão. Não podemos criar questionamentos a respeito delas, desconhecendo o pensamento do professor sobre o tema (NUÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 176).

Apesar das dificuldades ainda existirem em relação a profissionalização docente no estado, principalmente as relacionadas às condições de trabalho e ao nível salarial recebido pelos professores, as realizações das ações governamentais nos anos 1960 foram reforçadas pelo jornal O Estado de Mato Grosso, com a divulgação das concretizações da gestão estadual, com a finalidade propiciar alterações no ensino. Nesse sentido, o periódico dedicava várias matérias para divulgar as medidas feitas para a melhoria da educação pública mato-grossense.

A educação era compreendida pelo governo como um mecanismo colaborador com o crescimento econômico, ao melhorar o nível escolar das pessoas que iriam contribuir com o desenvolvimento do Brasil. Tal situação propiciou que os governos federal e estadual procurassem proporcionar o avanço do ensino nas escolas no menor tempo possível.

O CTM-Cuiabá era compreendido pelo poder público do estado estadual como a instituição educacional que executaria a renovação pedagógica dos professores mato-grossenses em um curto período. Para concretizar esse objetivo, estabeleceu investimentos financeiros, bem como obteve o apoio financeiro e educacional do governo federal e de organismos internacionais.

Essa perspectiva pode ter colaborado também para a aproximação do governo brasileiro com o dos EUA, ao estabelecer acordos de assistência educacional, como foi o PABAE. Esse acordo contribuiu para a escolha de uma modelo educacional tecnicista com ênfase na fundamentação técnica dos professores, ao capacitá-los para aprenderem “o como fazer”, em detrimento de refletir sobre “o que ensinar” e “o porquê fazer de uma maneira e não de outra” no processo de ensino aprendizagem.

Como os diversos materiais escolares produzidos pelo PABAE foram utilizados como subsídios para a realização do Curso de Treinamento de Professores Leigos, entende-se que a concepção tecnicista de ensino teria fundamentado o aprimoramento pedagógico dos

participantes. Esses profissionais eram denominados bolsistas no relatório do treinamento, pois recebiam um auxílio financeiro para a realização do referido aperfeiçoamento.

A procura pela modificação das práticas pedagógicas incidiria tanto nos docentes não titulados como nos normalistas. Nesse sentido, o CTM-Cuiabá tinha uma dimensão maior no campo educacional do estado, como uma instituição que estaria responsável pela transformação pedagógica dos professores mato-grossenses e, conseqüentemente, isso influenciou processo de profissionalização da profissão em Mato Grosso.

Essa perspectiva representativa em torno do CTM-Cuiabá foi difundida nas mensagens dos governadores e pela imprensa da região, bem como reforçava sua importância para o crescimento do ensino público. Essa situação pode ser percebida pela presença dos governadores do estado, secretários, políticos, membros da Igreja Católica, professores, médicos e a população em geral na inauguração do Centro no ano de 1963.

A inauguração foi noticiada pelo jornal O Estado de Mato Grosso. O veículo de comunicação também realizava a divulgação das atividades escolares, o oferecimento de cursos, a participação dos professores, a presença de técnicos da UNESCO e do PABAE no instituto, ou seja, atuava como divulgador das ações do governo estadual por meio da cobertura das atividades desempenhadas pelo Centro no processo de aperfeiçoamento pedagógico dos cursistas. Além disso, o jornal publicava várias matérias que ressaltavam as medidas da gestão estadual visando a melhoria da educação pública

Em uma das notícias sobre o CTM-Cuiabá foi mencionada, por exemplo, a realização de outras atividades além dos cursos de formação, uma vez que foi instalado no prédio o Centro de Pesquisas e Pedagogia, com o auxílio do FISI, por meio do fornecimento de equipamentos, desde projetores, materiais audiovisuais, impressoras e material cinematográfico. O centro de pesquisas contava com a presença de “oito técnicas que fizeram cursos de especialização no PABAE e nos CRPE, promovendo a pesquisa educacional em todo o Estado, difundindo as mais modernas conquistas pedagógicas” (NOVOS..., 1964, p. 1).

No local também funcionava o Museu de História, Geografia e Etnologia de Mato Grosso, que utilizava algumas de suas salas para a preservação e a divulgação da fauna e da história do estado: “com apenas alguns meses de funcionamento, mas que já possui uma magnífica variedade da nossa fauna, das coisas dos nossos índios, da nossa história, merecendo a visita e a cooperação de todos os mato-grossenses” (NOVOS..., 1964, p. 1).

Em outras salas funcionavam o almoxarifado geral do departamento de Educação e Cultura do Estado, a Campanha Nacional de Merenda Escolar, o Programa Alimentos para a Paz, da “Aliança para o Progresso”, e a oficina de consertos e montagens de móveis, além dos

serviços de recursos audiovisuais e de publicações, que atendiam “todo o Estado com projeção, confecção e remessa do mais variado material educativo, integrando MT na dinâmica das modernas realizações pedagógicas” (NOVOS..., 1964, p. 1).

A dimensão do CTM-Cuiabá pode ser verificada pelo conjunto de atividades que eram realizadas em seu interior. A reunião dos diversos setores, serviços e instituições em um mesmo local proporcionava a imagem da grande relevância do Centro para a sociedade mato-grossense, pois era a instituição promotora do avanço da educação do estado, além de colaborar para a organização de uma estrutura responsável por criar as condições materiais para o desenvolvimento das atividades escolares, culturais e da preservação da história do estado.

A organização das atividades escolares do Centro estava fundamentada em uma estrutura administrativa composta por uma coordenadora, uma secretária, uma supervisora chefe do serviço de supervisão do ensino, bem como por assistentes administrativos e professores, responsáveis por ministrar aulas.

Além disso, havia a formação de um Conselho Deliberativo do CTM-Cuiabá, que tinha a função de reunir seus membros para discutir, planejar e executar ações no âmbito administrativo e pedagógico da instituição, conforme se observa na primeira reunião do conselho que procurou tratar dos seguintes assuntos: “1 - Início do curso, 2 - Currículo, 3 - Professoras para as diversas áreas; 4 - Comissões para as tarefas preparatórias; 5 - Reformas físicas no prédio, inclusive nos dormitórios e sanitários (BRASIL, 1965b).

A abertura oficial dos cursos, geralmente era marcada por uma solenidade, com a presença do secretário de educação, da coordenação do Centro, políticos professores que ministravam as formações e os bolsistas. Era realizada uma missa por um padre da cidade e, depois, havia a fala dos representantes presentes, seguida de uma aula inaugural em formato de palestra, com um tema previamente escolhido. No mês de março de 1965, por exemplo, foi abordada a temática: “Transformação da Escola Tradicional em Escola Viva” (BRASIL, 1965b).

O título da aula inaugural, assim como todo ritual de abertura colaborava para se criar um ambiente no qual os cursistas estariam envolvidos com o propósito governamental de mudança no perfil dos professores. Desse modo, os bolsistas teriam que compreender a necessidade de abandonar as práticas de ensino tradicionais para adotar novas posturas escolares, fundamentadas em saberes científicos da educação que contribuiriam para o exercício profissional.

O Relatório Geral dos Cursos mencionou que a coordenadora do CTM discorreu sobre os objetivos das formações para os docentes e autoridades presentes na solenidade, assim como fez referência à fala do secretário de educação, cultura e saúde, que “exaltou a cooperação que vem dando o INEP, FISI e a UNESCO nesse empreendimento que é o de melhorar o ensino em nosso estado através do CTM” (BRASIL, 1965b).

As parceiras com o governo estadual advindas das instituições mencionadas pelo secretário na abertura oficial dos cursos ressaltavam a importância da participação desses órgãos no financiamento e na assistência técnica das atividades voltadas para o aperfeiçoamento dos professores do estado. A presença dos organismos internacionais e do INEP no processo de modificações das práticas pedagógicas reforçava a credibilidade educacional do CTM-Cuiabá na tarefa de atuar no treinamento dos docentes de Mato Grosso.

Os bolsistas de diferentes cidades do estado que se hospedavam no Centro em regime de internato, estavam vivenciando um cenário que as autoridades governamentais destacavam a articulação da gestão estadual com os organismos reconhecidos internacionalmente, como forma de ressaltar que o estado estava recebendo o que havia de melhor na área da educação, principalmente nos aspectos ligados à formação e ao treinamento de professores com as técnicas de ensino mais avançadas para a época.

Esse ritual colaborava para se criar uma representação voltada para o entendimento de que o CTM-Cuiabá era a instituição que promoveria a difusão de conhecimentos científicos na área de educação. Sendo assim, as representações produzem a concretização dos interesses daqueles que a forjam, ao mobilizarem um conjunto de discursos capazes de fazer com que o outro aceite a visão de mundo apresentada como a correta, a hegemônica, conforme a gestão estadual procura fazer no campo da educação do estado. Diante do exposto, compreende-se que as representações podem entrar em disputas, como também podem prevalecer em determinada sociedade, de acordo com a compreensão de Chartier sobre a noção de representações, pois ele a entende como divisões, classificações, percepções, divisões e exclusões que estruturam a visão do mundo social pela qual os grupos e indivíduos percebem o mundo real. Assim, os diferentes segmentos sociais procuram fazer com que suas visões sejam aceitas pela sociedade como forma de garantirem os seus interesses (CHARTIER, 1990).

Com base nessa perspectiva, os conhecimentos na área de ensino considerados modernos faziam parte do discurso governamental, que associava à docência a uma formação especializada, com base no aperfeiçoamento técnico e científico. No campo educacional, o

estado estabelecia que para ser professor era necessário uma formação qualificada, por meio de conhecimentos educacionais modernos.

Por esse motivo que os professores do estado buscavam esses saberes modernos nas formações do CTM-Cuiabá, cujo sistema de funcionamento era pelo regime de internato, já que muitos profissionais deslocavam de diversos municípios do estado e permaneciam hospedados nos alojamentos da instituição para a realização do Curso de Férias, que ocorria no período do recesso escolar (janeiro, fevereiro e julho), bem como para a participação em aperfeiçoamentos com duração mais extensa, como: o Curso de Treinamento de Professores Leigos, o Curso de Formação de Supervisores, o Curso de Administração Escolar para Diretores e o Curso de Normalistas de 1º Ciclo.

Os professores bolsistas eram recepcionados pela equipe liderada pela coordenadora do Centro e, após participarem da solenidade de abertura oficial dos cursos, eles eram reunidos para tomarem

[...] conhecimento do regime e de outras determinações que seriam feitas no decorrer do curso, tais como: 1 – horários das aulas, 2 – divisão dos bolsistas em seis grupos (A a F); 3 – leitura do regimento interno do centro; 4 – na obrigação de cada um dos bolsistas, no sentido de registrar os acontecimentos do dia no Diário do Centro; 5 – distribuição das coleções ABC; 6 – a parte social e recreativa ficaria a cargo da Associação de Bolsistas, que deveria ser eleita posteriormente; 7 – as noites de quartas-feiras seriam reservadas para sessões cinematográficas, palestras, entrevistas, isto de acordo com as necessidades do programa. Em reunião feita com os professores foi deliberado que deveria ser eleito mensalmente um professor para liderar os trabalhos pedagógicos de cada mês (BRASIL, 1965b, p. 03).

O relatório revela alguns aspectos da organização e da rotina pela qual os bolsistas eram submetidos, já que havia o estabelecimento dos horários das aulas, a divisão dos grupos e a obrigação de registrarem os acontecimentos no Diário do Centro. A obrigatoriedade do registro indica que essa atividade não fazia parte da vontade espontânea dos alunos, era mais uma imposição estabelecida pela instituição. Tal situação pode ter influenciado os discentes a anotarem somente aquilo que estivesse condizente com os anseios organizacionais.

No Centro de Formação de Professores Primários de Catalão, que funcionou no estado de Goiás no período de 1964 a 1983, também havia a documentação das ações cotidianas no “Livro Diário”. Nesse Centro, por exemplo, os estudantes precisavam ler publicamente aquilo que haviam escrito. A exposição dos relatos perante os frequentadores do local, e, principalmente, diante dos coordenadores da instituição, influenciava a forma como se realizavam os registros, como relata Inácio:

Como se tratava de escritos que deveriam ser lidos publicamente e, portanto, colocavam em evidência seu relator, os relatos traziam sempre uma linguagem romantizada da realidade vivida no Centro, conforme as expectativas que certamente eram anteriormente criadas (INÁCIO, 2011, p. 242).

Essa situação imposta aos docentes bolsistas do CTM-Cuiabá e aos alunos do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão indica que os registros no Diário podem ter apresentado o cuidado em não desagradar a instituição, isto é, a preocupação de escrever reflexões que não evidenciassem algum desacordo com as atividades do local ou que revelassem conflitos e contradições do cotidiano.

Os comportamentos, as práticas, as regras, as representações e os conhecimentos caracterizam como condicionamentos ao fazer docente dos professores leigos que estavam em aperfeiçoamento no CTM-Cuiabá. Sendo assim, os bolsistas estavam envolvidos com as articulações institucionais, que visavam constituir padrões de comportamentos e de práticas a serem apreendidas como forma de estabelecer uma postura profissional condizente com saberes específicos e legitimados pelo Estado, como sendo necessários para o desenvolvimento do país.

Ao iniciar o curso, os docentes eram informados sobre o regimento interno do Centro, o qual deveria ser seguido. As regras e as formas de proceder no ambiente podem revelar os mecanismos influenciadores na construção de um perfil profissional solidificado em uma formação qualificada, com base em posturas, comportamentos e práticas escolares reconhecidas pelo poder público como válidas no campo educacional de Mato Grosso, nos anos 1960. O Relatório Geral do CTM-Cuiabá indica que havia reuniões dos professores que ministravam as aulas nos cursos oferecidos na instituição. Em uma das reuniões foi estabelecido que cada mês um deles estaria responsável por liderar as atividades pedagógicas. Dessa forma, em cada mês, os docentes bolsistas teriam que seguir as orientações determinadas por um professor líder. Todos os trabalhos pedagógicos também tinham suas atividades registradas em um livro. Assim, as atividades escolares e do cotidiano do Centro eram registradas tanto pelos professores, como pelos alunos, o que apresenta a perspectiva desses dois segmentos, apesar de seguirem as determinações institucionais para desempenharem tal tarefa.

A Associação de Bolsistas do Centro mencionada pelo relatório indica a possibilidade dos discentes se reunirem para tratar dos assuntos relacionados às atividades educacionais do CTM-Cuiabá. Contudo, ainda se faz necessário compreender até que ponto essa associação tinha o poder de indicar, propor, criticar e encaminhar posicionamentos em relação às aulas,

aos cursos, ao currículo, aos professores, assim como apontar situações do funcionamento do Centro das quais não concordavam.

As aulas, geralmente, eram ministradas no período da manhã e tarde. Contudo, conforme o documento institucional, as quartas-feiras eram destinadas para a participação em palestras e a exibição de filmes.

A programação de atividades do Centro estava direcionada a participação nas aulas de cada matéria relacionada ao currículo do curso, bem como visitas dos bolsistas em grupos escolares, nas Escolas Normais, pontos turísticos e em outras instituições, como Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Centro Social Arquidiocesano - Jardim de Infância Santa Maria (BRASIL, 1965b). Conforme a Figura 6, abaixo, os professores também estariam envolvidos ações extracurriculares, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento cultural dos cursistas, ao conhecerem os aspectos da natureza do estado, bem como o incremento das interações entre os próprios alunos com as visitas aos locais turísticos de Mato Grosso.

Figura 6 - Visita à cidade de Santo Antônio de Leverger (MT), 1968



Fonte: Acervo privado (RUTE, 2012).

Conhecer pontos turísticos de Cuiabá e de Mato Grosso integravam as atividades escolares do Centro, pois a procura pela ampliação das interações entre os cursistas de diversas regiões do estado e oportunidade de descobrir os aspectos culturais e históricos contribuía com a formação profissional dos professores no CTM-Cuiabá.

Nós íamos fazer excursão [...] em Santo Antônio, passava o dia passeando, para conhecer, só as professoras. Para conhecer a cidade, conhecer outros colegas, ter mais entrosamento, mais conhecimento com os professores,

ganhar experiência um com o outro. Passeava bastante, ia no lago até a pé, porque era pertinho (RUTE, 2012).

Os passeios foram o mecanismo adotado pelo Centro para o desenvolvimento intelectual e cultural dos cursistas, pois os mesmos conheciam a história do lugar visitado e a cultural local, além de permitir se relacionar também com outras pessoas da comunidade, conforme foi mencionado por uma professora leiga que realizou o Curso de Férias.

Outro aspecto do Centro foi a influência da perspectiva advinda do PABAE para a formação docente, já que havia a ênfase no aprendizado de metodologias de ensino com base em uma concepção prática, que valorizava o aprendizado a partir da demonstração de como se ensina os conteúdos, assim como as sistemáticas de ensino são apreendidas pela preparação de materiais para as aulas.

Sendo assim, observar as aulas realizadas nos grupos escolares com a orientação dos professores do CTM-Cuiabá visavam instrumentalizar os bolsistas para a associação entre os conteúdos e o desenvolvimento da prática em sala, a partir da observação das aulas.

As visitas a turmas de alunos de outras instituições ampliavam as experiências dos cursistas no processo de observação e de prática dos conhecimentos das matérias do currículo, pois os mesmos tinham a oportunidade de também observar a aplicação das aulas dos professores do curso e dos próprios colegas, na chamada sala de demonstração ou classe experimental que funcionava anexa ao Centro.

Essa situação indica a inserção da perspectiva tecnicista no funcionamento dos cursos, já que as matérias ministradas articulavam o conhecimento teórico com o desenvolvimento do como se aplicava na prática os conteúdos em aula, com base na demonstração e na aplicação dos métodos de ensino por parte dos professores bolsistas, seja em visitas a instituições escolares de Cuiabá ou na própria sala de demonstração do CTM-Cuiabá. O oferecimento de diversos cursos no Centro, com um cotidiano voltado para o aprimoramento de práticas escolares junto aos professores leigos e normalistas nos anos 1960 contribuíram para a reorganização do quadro de funcionários da educação do Estado e os seus respectivos salários, a partir da legislação de 1965. Para tanto a tabela a seguir, evidencia essa nova organização da carreira docente no estado, quando o nível exigência de conhecimentos educacionais se ampliaram, possibilitando o estabelecimento de requisitos para o ingresso nos demais cargos criados, bem como a definição de sua respectiva remuneração, de acordo com as funções apresentadas no campo do magistério.

Tabela 1 - Artigo 1.º - Quadro do Ensino Primário

Nível	Número de Cargos	Designação	Classe ou Padrão
I	40	Técnicos de educação ¹³	Z3
II	10	Delegados de ensino ¹⁴ de 1.ª categoria	Z2
III	10	Delegados de ensino de 2.ª categoria	Z1
IV	20	Delegados de ensino de 3.ª categoria	Z
V	20	Delegados de ensino de 4.ª categoria	Z
VI	24	Delegados de ensino de 5.ª categoria	X
VII	04	Diretores ¹⁵ de Escola Modelo	U
VIII	05	Diretores de Grupo Escolar	T
IX	20	Diretores de Grupo Escolar	S
X	20	Diretores de Grupo Escolar	R
XI	60	Diretores de Grupo Escolar	Q
XII	120	Diretores de Grupo Escolar	P
XIII	200	Professores Supervisores ¹⁶	O
XIV	25	Professores Especialistas ¹⁷	O
XV	200	Professores	N
XVI	300	Professores	M
XVII	400	Professores	L
XVIII	600	Professores	K
XIX	250	Regentes	M
XX	550	Regentes	L
XXI	1000	Regentes	K
XXII	1500	Regentes	J
Total	5378		

*Ver Artigo 11: + 1.500 monitores contratados anualmente (Total: 6.878)

Fonte: Lei n.º 2.399, de 25/02/1965 (MATO GROSSO, 1965c).

Como é possível perceber, a condição funcional dos professores estava associada à realização dos cursos oferecidos pelo CTM-Cuiabá com a aprovação do Decreto n.º 920, de 27 de abril de 1965, que estabeleceu a Lei n.º 2.399/1965. Conforme a referida legislação estadual, se constitui uma nova estrutura ao quadro do ensino primário do Estado nessa época (MATO GROSSO, 1965b). Fica evidente que organização condicionava a inserção dos professores em outras funções, desde que realizassem os aperfeiçoamentos. A aquisição dos

13 “Técnico de Educação é aquele que dispõe de curso do PABAE ou CRPE e demais Centros de Pesquisas mantidos pelo INEP, lotados no Centro de Pesquisa e Pedagogia que fica criado por força desta lei, subordinado à Secretaria de Educação e Cultura” (MATO GROSSO, 1965c).

14 “Os cargos de Delegado de Ensino serão exercidos por professores que tenham feito o Curso Padrão de Supervisão do INEP, nos Centros de Treinamento do Magistério, PABAE ou CRPE” (MATO GROSSO, 1965c).

15 “Os cargos de Diretores serão providos por professores que tenham comprovada competência aferida através da contagem de pontos em critério a ser fixado pela Secretaria de Educação e Cultura” (MATO GROSSO, 1965c).

16 “O cargo de Professor Supervisor será provido por possuidores de Curso de Supervisão feito nos Centros de Treinamento Padrão do INEP” (MATO GROSSO, 1965c).

17 “São Professores Especialistas aqueles portadores de diploma de Curso Especializado de Educação Física para Paraplégicos, Surdos e Mudos ou Cursos do CRPE ou do PABAE e que estejam em exercício nos Centros de Treinamento do Magistério ou ministrem cursos de sua especialidade fazendo jus ao pró-labore devido aos supervisores” (MATO GROSSO, 1965c).

conhecimentos pedagógicos dos diversos cursos e a sua conclusão era o requisito para o progresso no campo educacional, inclusive uma possibilidade de obter vantagens financeiras em relação ao salário oriundo das funções assinaladas na legislação.

Assim, verifica-se que houve a constituição de uma nova hierarquia na área da educação em Mato Grosso com a criação do CTM-Cuiabá, que, conseqüentemente, propiciou o surgimento de novos cargos, bem como a qualificação profissional se tornou uma exigência primordial para ocupá-los. Além do Centro, os professores que conseguiram realizar cursos no PABAAE ou no CRPE, obtendo assim a condição para pleitear o ingresso em funções do quadro estadual.

A reorganização do quadro funcional de ensino interferiu no processo de profissionalização da docência no estado ao solidificar a qualificação profissional como requisito fundamental para o ingresso, a manutenção e o avanço no campo do magistério primário. Portanto, o professor que almejava a função de Técnico de Educação e Delegado de Ensino estava condicionado à conclusão das formações no PABAAE e CRPE, assim como a atividade de professor supervisor deveria ser desempenhada mediante a realização do Curso de Supervisão do Ensino Primário. O universo de ascensão de cargos para os normalistas se ampliou em Mato Grosso a partir da definição desse quadro e o reconhecimento estatal dos cursos de supervisão e de especialização em educação.

Essa legislação incidiu também para leigos, já que eram maioria no quadro de docentes no estado. Nesse sentido, de acordo com a legislação, tais profissionais são denominados de monitores leigos, que, na ausência de professores para as escolas, eles podem ser contratados por um ano, mediante teste de eficiência. Pela classificação estabelecida na Lei n.º 2.399/1965, determina o enquadramento do professor e do regente de ensino:

Artigo 7.º - Professor é aquele nomeado para o Quadro, portador de Diploma expedido por Escola Normal de 2.º Ciclo.

Artigo 8.º - Regente é aquele nomeado para o Quadro, portador de Diploma expedido por Escola Normal de 1.º Ciclo, ou certificado de conclusão de curso ginasial ou técnico (MATO GROSSO, 1965c).

A presença do leigo, enquanto monitor, está na última escala da hierarquia do campo do magistério de Mato Grosso, pois o regente de ensino e o professor estão associados a uma formação advinda da Escola Normal. Dessa forma, esses professores leigos, considerados como um problema para o desenvolvimento do ensino estadual, poderiam, a partir conclusão de cursos destinados ao seu aperfeiçoamento pedagógico no CTM-Cuiabá, pleitear a condição de regentes.

A legislação previa que os monitores leigos com mais de três anos atuando no magistério primário obteriam a oportunidade de se inscrever nos cursos do Centro. Sendo assim, os professores leigos que eram considerados pela gestão estadual como despreparados para o exercício do magistério nas escolas primárias do estado, poderiam sair da condição de desqualificados para o *status* de regentes de ensino, ou seja, estariam enquadrados pelo governo como profissionais com formação qualificada para a função.

Diante do exposto, é possível dizer que o encadeamento de possibilidades de ascensão na carreira ocorreu com base na referida legislação, pois os leigos poderiam ascender em sua função ao concluírem os cursos do CTM-Cuiabá. Além disso, os regentes de ensino que realizassem as formações nos Centro de Treinamento padrão do INEP seriam promovidos a professor e o mesmo aconteceria com os professores normalistas que poderiam exercer a função de docentes especialistas ou supervisores, além de diretores, delegados de ensino ou técnicos de educação.

A formação especializada para a prática profissional no magistério adquiriu nos anos 1960 o reconhecimento estatal, a partir dos investimentos na criação do Centro de Treinamento de Cuiabá e na legislação educacional do ano de 1965. A interferência governamental no aprimoramento dos professores permitiu à docência ser percebida com uma atividade que deveriam ser realizadas por pessoas que possuíssem tais conhecimentos científicos avançados, com um tempo para o treinamento voltado para a aquisição de valores, normas e técnicas apropriadas para o exercício profissional do magistério.

Apesar do esforço estatal em promover os professores leigos a categoria de regentes de ensino, ainda havia a preocupação com a oferta necessária de profissionais nas diferentes regiões do estado, porque o Artigo 11, da referida Lei, o governo destinava um orçamento específico anual para a contratação de monitores leigos. Nesse sentido, a presença de docentes leigos no magistério primário permanecia no estado, mesmo com a oferta de aperfeiçoamentos no CTM-Cuiabá e pelo trabalho de Supervisão do Ensino Primário realizado nas escolas do interior.

Tal situação evidencia que os cursos ofertados pelo Centro e o treinamento desses educadores realizado pelo Serviço de Supervisão do Ensino Primário não foram suficientes para aperfeiçoar aqueles não titulados. Além disso, os investimentos na formação docente advindo do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do governo estadual e dos organismos internacionais, foram prejudicados pela não continuidade do professor leigo treinado na atividade. Conforme os dados indicados do Centro e do Serviço de Supervisão, um total de 3.426 professores foram treinados entre os anos 1967 a 1970, sendo que apenas

1.371 ainda estavam exercendo o magistério primário no estado no ano de 1970 (ALVES, 1972).

Uma das explicações para esse fato foi mencionado por Alves ao destacar que a disputa política em Mato Grosso nessa época interferiu no recrutamento dos profissionais para as escolas primárias, pois muitos docentes em exercício eram exonerados para a contratação de professores aliados a liderança política local. Assim, quando havia a alternância de mandato na política mato-grossense, tanto de âmbito municipal como estadual aconteciam as exonerações e as contratações conforme o atrelamento que possuíam com o governo da situação ou de oposição. Esse conflito político prejudicou a iniciativa estatal de realizar o aperfeiçoamento de educadores, pois “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).

A ausência do professor leigo treinado no magistério também pode ser explicada pelo baixo rendimento salarial que recebiam, “pois, tendo melhores condições de preparo, nas regiões onde o mercado de trabalho se diversifica um pouco mais, pode aspirar ao exercício de atividades mais rendosas” (ALVES, 1972, p. 19).

A remuneração e o reconhecimento social enquanto profissionais do ensino compreende os aspectos relativo ao avanço do processo de profissionalização docente. Nesse sentido, existe uma dificuldade em aferir a capacidade de ganho salarial dos professores devido as variações da moeda ao longo do tempo, bem como os gastos necessários para o consumo adequado também se modificam conforme a época, além dos grupos sociais da procedência dos docentes se alteraram de acordo com o período histórico (LUGLI; VICENTINI, 2009).

Os respectivos autores ressaltam que a adequação salarial de uma época pode ser verificada de acordo com o grau de satisfação dos profissionais em relação à remuneração que recebiam em um determinado período. “Tal satisfação pode ser identificada tanto pelo movimento do grupo dos professores por melhores salários, como nos momentos de escassa procura pela profissão e mesmo na menção ao prestígio social” (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 91).

Nesse sentido, as representações dos professores leigos sobre a profissionalização docente promovida pelo oferecimento de cursos de aperfeiçoamento no CTM-Cuiabá, pela reorganização do quadro de professores primários e a sua respectiva remuneração advindo da legislação de 1965 são aspectos fundamentais que podem contribuir para a percepção dos

níveis de satisfação dos mesmos em relação aos salários recebidos, como forma de compreender os avanços e recuos do processo pela qual a docência adquire o *status* de profissão em Mato Grosso nos anos 1960.

O salário dos professores é uma parte relevante para a elevação de seu estatuto social e econômico, conforme salientou Nóvoa (1995a, p. 21), “gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores”.

A profissionalização é marcada pelo processo de constituição da profissionalidade e do profissionalismo. Assim, o aspecto da profissionalidade dos professores de Mato Grosso adquiriu um avanço a partir da criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e do Serviço de Supervisão do Ensino Primário, ao contribuir com o fortalecimento de conhecimentos e técnicas condizentes com o exercício profissional do magistério. Tanto é que a docência passou a ser percebida como uma atividade que se exige uma formação qualificada, com base em saberes científicos da área da educação. Essa profissionalidade da docência obteve maiores projeções por meio da difusão de um conjunto de valores, normas e técnicas de ensino aos professores nos cursos de aperfeiçoamento e pelo trabalho de supervisão realizado nas escolas primárias do estado nos anos 1960.

No entanto, o profissionalismo da docência em Mato Grosso não obteve grandes avanços, apesar da definição da legislação estadual em relação a plano de carreira e dos salários dos educadores, conforme a sua categoria, nível e classe. O progresso da profissionalidade da docência no estado, ao se procurar alterar o quadro de pessoas despreparadas no magistério para a inserção de uma base científica de conhecimentos para prática do magistério não foi acompanhado pelo reconhecimento de sua função por meio de uma remuneração condizente com a relevância de seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade. A Lei n.º 2.404, de 28 de junho de 1965, “valoriza padrões, símbolos e referências dos vencimentos e vantagens dos servidores do Estado e dá outras providências” (MATO GROSSO, 1965d). A referida lei estabelece as tabelas salariais dos professores conforme os níveis e os padrões de cada categoria do profissional do ensino público estadual.

Os técnicos de educação, delegados de ensino, diretores professores de Escolas Normais, professores supervisores e especialistas em educação se constituíram em grupos restritos que recebiam os melhores salários em comparação aos demais profissionais do quadro de servidores do ensino estadual. Conforme o Artigo 20, “os Delegados de Ensino Primário serão reclassificados no padrão X, da Tabela I. De acordo com essa tabela, o delegado receberia Cr\$70.000 (setenta mil cruzeiros)” (MATO GROSSO, 1965d).

Vale mencionar que o Cruzeiro foi criado no dia 5 de outubro de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas. Foi determinado pela gestão pública o corte de zeros e a definição que cada cruzeiro equivaleria a mil réis. No dia 13 de fevereiro de 1967, já no período da Ditadura Militar, instituiu-se o Cruzeiro Novo, que circulou no país até o dia 14 de maio de 1970. O governo definiu que ele perderia os três zeros. Nesse mesmo ano, a moeda brasileira voltou a se chamar Cruzeiro e perdurou com essa denominação até 1986. O seu valor não foi modificado em relação ao Cruzeiro Novo, porém, novas cédulas foram criadas.

De acordo com o Artigo 27, ficam as seguintes tabelas: Tabela XII, com os padrões K a O, para as Professoras normalistas. Essa tabela estabelecia os seguintes valores para os padrões: K: Cr\$55.000; L: Cr\$56.000; M: Cr\$57.000; N: Cr\$ 58.000 e O: Cr\$60.000. Enquanto no parágrafo único, a tabela V trazia que o professor primário leigo receberia: PF2: Cr\$45.000 e PF1: Cr\$ 50.000 (MATO GROSSO, 1965d). A criação de novos cargos no campo educacional de Mato Grosso propiciou a oportunidade de os professores progredirem para outras funções na área do ensino que instituía uma condição salarial melhor em relação às pessoas que se dedicavam ao magistério nas escolas primárias do estado.

Contudo, a maior parte deles era composta ainda por leigos, pois o CTM-Cuiabá e o Serviço de Supervisão não foram suficientes para aperfeiçoar a maioria daqueles que lecionavam nas escolas primárias do estado. Deste modo, os docentes leigos recebiam um salário inferior aos normalistas.

Ao estabelecer um confronto entre o salário do professor leigo em Mato Grosso e o definido na época, pode-se verificar que a sua remuneração era inferior ao mínimo determinado para a região, o que indica que o reconhecimento do estatuto social e econômico da maioria dos profissionais ainda carecia de uma maior valorização estatal. De acordo com o Decreto n.º 55.803, de 26 de fevereiro de 1965, da legislação federal, o salário mínimo da 21ª Região: Estado de Mato Grosso era de Cr\$ 51.840 (BRASIL, 1965c).

Entretanto, é de fundamental importância verificar a percepção que os professores tinham em relação ao salário que recebiam, se era suficiente para suprir os gastos necessários ao consumo socialmente adequado para a época. Nesse processo de profissionalização docente em Mato Grosso nos anos 1960, a profissionalidade foi um dos aspectos que obteve um desenvolvimento com a criação do CTM-Cuiabá, pois essa instituição formativa permitiu a difusão de um conjunto de conhecimentos e de técnicas que fortaleceram o magistério como uma atividade que deveria ser exercida por profissionais com base nos conhecimentos científicos. Sendo assim, no próximo capítulo serão abordados esses saberes que influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes por meio do currículo do Curso de

Treinamento de Professores Leigos, bem como colaboraram para a percepção da docência como uma atividade educacional.

CAPÍTULO II

O CURSO DE TREINAMENTO DE PROFESSORES LEIGOS: VESTÍGIOS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Este capítulo tem o objetivo de analisar a forma como foi organizado o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, um dos aperfeiçoamentos ofertados pelo CTM-Cuiabá nos anos 1960. Pretende-se analisar a matéria de Língua Pátria, com a intenção de compreender a difusão dos conhecimentos e dos saberes escolares voltados para a modificação das práticas pedagógicas dos docentes leigos de Mato Grosso.

A referida matéria foi abordada de maneira específica pela existência de um volume maior de materiais (livros) disponíveis, o que possibilitaria a realização de estudo mais detalhado, em detrimento das demais matérias do currículo, além do fato do aperfeiçoamento compreender a língua pátria como elemento primordial para o aprendizado de outros conteúdos do ensino primário.

As análises dos vestígios da organização curricular ocorreram por meio da consulta ao Relatório Geral dos Cursos do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, do Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos e dos livros elaborados pelo PABAE, que foram utilizados como subsídios para o treinamento dos professores participantes.

Portanto, cabe indagar: quais saberes foram considerados legítimos e essenciais para fazerem parte do currículo do Curso? Assim, este capítulo visa perceber como o currículo veiculava um universo de conhecimentos e práticas que os docentes leigos deveriam apreender em um período curto. O entendimento da forma como foi organizado, a distribuição das matérias a ser estudadas, o tempo para a realização, a carga horária de cada matéria e os seus respectivos conteúdos e práticas escolares podem indicar algumas especificidades do Curso vivenciado pelos professores leigos nessa época. Tais particularidades contribuíram para a construção dos seus “modos de ver” e “modos de fazer”, o que corresponde as representações que os docentes elaboraram diante da formação pedagógica que concretizaram e as práticas que desenvolveram, devido à realização do aperfeiçoamento educacional no CTM-Cuiabá.

O estudo do currículo do Curso de Treinamento contribuiu para se compreender as características profissionais que se almejavam para o professor mato-grossense, bem como permitiu verificar como a profissionalidade adquiriu elementos constitutivos que contribuíram para o estabelecimento de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício

do magistério primário nos anos 1960. Além disso, as percepções dos educadores leigos podem se estender para além da formação profissional que realizaram, abrangendo aspectos da profissionalização da docência, quanto as condições de trabalho, o ser professor, a carreira docente e o salário pago na época, mesmo após a finalização das especializações.

Sendo assim, a escolha do Curso de Treinamento de Professores Leigos como o único a ser analisado na pesquisa foi devido ao fato de ser uma formação voltada a uma categoria de professores que eram maioria no estado e que, apesar de serem considerados despreparados profissionalmente para exercerem o magistério, foram eles que contribuíram com a educação escolar em diferentes regiões de Mato Grosso, principalmente, nas áreas rurais, onde os investimentos estatais no ensino público eram restritos.

O referido curso tinha um tempo de duração de um ano e três meses, com a presença dos cursistas no CTM-Cuiabá durante a maior parte do ano, ou seja, possuía uma duração um pouco maior em relação ao Curso de Férias, também destinado aos leigos, mas realizado no período do recesso escolar e com o acompanhamento do Serviço de Supervisão do Ensino Primário, que atuava na orientação das atividades escolares.

Assim, a profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos 1960 estava associada ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes leigos por meio de um Curso de Treinamento, que estava voltado para a inserção de elementos considerados essenciais para a atuação docente.

2.1 A estrutura curricular do Curso de Treinamento de Professores Leigos

O currículo pode ser compreendido como uma construção social envolvido em processos de elaboração marcados pelos cenários sociais, políticos e econômicos que refletem determinados interesses de indivíduos e grupos inseridos na sociedade de uma época específica (GOODSON, 2008). Para tanto, a elaboração da estrutura curricular do Curso de Treinamento de Professores Leigos está relacionada às diversas conformações imersas no ambiente político, econômico, social e educacional dos anos 1950 e 1960.

O ambiente que envolve a produção do currículo se apresenta de maneira relevante quando se busca compreender a sua origem, as suas finalidades e os seus interesses envolvidos na seleção das matérias, na forma como foi organizado e na ênfase a determinados conhecimentos e não outros. Assim como na perspectiva educacional que o material formulado almeja ressaltar na formação de um cidadão com características específicas para se inserir na sociedade brasileira.

Nos anos 1950 e 1960, o Estado procurava, por meio de seus planejamentos educacionais e acordos de assistência técnica na área do ensino, definir caminhos para executar e justificar a organização do currículo das escolas e dos cursos de aperfeiçoamentos de professores que estavam sendo realizados na época, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2017, p. 15).

O intuito estatal de modificar a forma dos professores exercerem o magistério se relacionava à busca pela formação de um cidadão eficiente e produtivo, conforme os anseios mencionados nas mensagens presidenciais que vigoravam nesse período, assim como pela perspectiva tecnicista inserida na estrutura curricular do Curso de Treinamento de Professores Leigos em Mato Grosso, nos anos 1960.

A perspectiva governamental era de alterar o perfil dos docentes mato-grossenses. A intenção era que o magistério primário estivesse associado às atividades realizadas por pessoas preparadas por centros de formação, que tinham como base a fundamentação de conhecimentos científicos da área e de técnicas modernas de ensino, o que reservaria o exercício docente aos profissionais qualificados e, não, aos professores sem formação no magistério ou que não estavam subsidiados por conhecimentos e saberes modernos na área do ensino.

Nesse sentido, o tipo de ser humano desejável para a sociedade dos anos 1960 estava associado à intervenção dos professores em sala de aula do ensino primário, com a escolarização em massa da população brasileira. Para tanto, era preciso, primeiramente, modificar a prática pedagógica por meio da seleção de um currículo que correspondesse aos objetivos estatais para a sociedade da época.

O processo de industrialização e urbanização das cidades, além do incremento do comércio em diversos municípios, contribuiu para que os governos federal e estaduais procurassem viabilizar uma educação escolar que estivesse voltada para atuar como mecanismo colaborador com o desenvolvimento econômico do país. A dificuldade a ser enfrentada para esse empreendimento era o baixo rendimento das escolas primárias e a grande presença de professores sem habilitação para o magistério exercendo a atividade.

A articulação do governo brasileiro e o governo dos EUA, por meio do acordo entre os dois países, viabilizou a implantação do PABAE no Brasil, contribuindo para que esse programa influenciasse o currículo dos aperfeiçoamentos docente em diversas partes do país, como foi o caso do Curso de Treinamento de Professores Leigos realizado em Mato Grosso nos anos 1960.

Na pedagogia tradicional¹⁸, a centralidade do processo do ensino estava no professor, que ministrava as aulas por meio da exposição verbal dos conteúdos. Sendo assim, a autoridade maior era o docente, que tinha o poder de decisão em relação às aulas, assim como estabelecia um ensino baseado na memorização dos conteúdos, a partir de atividades de repetição e exercícios de fixação. A escola assumiu o papel de transmissora dos conhecimentos ao se caracterizar como hierárquica, conteudista e que direcionava o estabelecimento de normas rígidas de disciplina dos alunos.

Essa perspectiva de ensino pode ser evidenciada pela prática do “ditado”, adotada pelos docentes para ministrar aulas das diferentes matérias do ensino primário, que se caracterizava como uma das formas de memorização do conteúdo transmitido por meio da repetição, realizado pelo discente no quadro ou em exercícios inseridos no caderno/livro. As atividades direcionadas pelo professor efetivavam o processo de memorização dos conteúdos.

As características de um ensino tradicional podem ter continuado inseridas nas práticas dos educadores leigos de Mato Grosso, já que esses não realizaram o Curso Normal destinado à habilitação para o magistério e seus conhecimentos educacionais eram provenientes do curso primário que frequentaram, por absolver os métodos de seus professores na época que eram estudantes.

Apesar de alguns princípios escolanovistas terem sido apresentados no currículo das Escolas Normais de Mato Grosso, a formação de professores normalistas ainda era insuficiente para atender às escolas primárias do estado. Contudo, mesmo com o indício de que o escolanovismo tenha se inserido no Curso Normal, ainda se necessita de mais estudos para compreender em qual dimensão essa perspectiva foi realizada na prática pelos professores normalistas nas instituições educacionais mato-grossenses, bem como se os educadores formados nas Escolas Normais apreenderam esses princípios em sua prática profissional.

A maioria dos docentes do estado eram leigos, conforme tratado no capítulo anterior. Eles não tiveram a oportunidade de realizar o Curso Normal e apreender os princípios do escolanovismo. Dessa forma, os aspectos da pedagogia tradicional ainda poderiam prevalecer em suas práticas de ensino. Tal situação pode ser evidenciada pelo relato da professora leiga

18 As tendências pedagógicas são explicadas por Saviani: “Se na escola tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto a relação interpessoal, intersubjetiva; na produção tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1995, p. 24).

que lecionava em uma escola rural no interior do estado, no início dos anos 1960: “as minhas aulas era decoreba, era o ditado, era a cópia. Mandava ir ao quadro” (LUIZA, 2011).

Nos anos 1960, a participação desses profissionais no Curso de Treinamento de Professores Leigos acenava para a implantação de modificações nas práticas pedagógicas preestabelecidas, a partir da elaboração de um currículo voltado para a inserção da perspectiva tecnicista, pois os materiais pedagógicos elaborados pelo PABAEE auxiliavam os profissionais que ministravam as aulas nos aperfeiçoamentos do CTM-Cuiabá. Conseqüentemente, a estrutura curricular do curso poderia apresentar algumas características do tecnicismo dando ênfase à aprendizagem de técnicas de ensino, a partir da apreensão de como deveriam ser desenvolvidas por meio da prática e pelo uso de recursos materiais e audiovisuais.

Os cursistas não seriam a centralidade do processo de ensino, porque na perspectiva tecnicista esses professores seriam apenas executores do processo cujos conteúdos, objetivos, planejamentos e práticas seriam definidos, coordenados, controlados e estabelecidos pelos especialistas em educação.

A eficiência da educação escolar se efetivaria quando a organização do processo de ensino estivesse previamente estabelecida, desde os planejamentos, os objetivos e os meios com os quais eles apenas a executariam na prática, pois as suas intervenções no ensino seriam potencializadas na medida em que suas ações fossem elaboradas e pré-determinadas pelas autoridades da área.

Para compreender as características do Curso de Treinamento destinado aos professores leigos, foi analisada sua estrutura curricular, bem como efetuada uma comparação com alguns aspectos da Escola Normal de Mato Grosso, com a intenção de destacar o que a proposta se diferenciava daquela estabelecida pelo Curso Normal.

Deste modo, foram realizadas algumas considerações que abarcam o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos (1965/1966) e o da Escola Normal de Mato Grosso, que teve o Regulamento do Ensino Normal alterado durante o governo de Ponce de Arruda (1956-1961), pelo Decreto n.º 555, de 31 de outubro de 1958 (MATO GROSSO, 1958), que modificava o Artigo 4.º do Decreto n.º 590, de 1948, entrando em funcionamento no ano 1959, assim como o currículo das Escolas Normais do Estado de 1968.

Quadro 6 - Currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos – 1965/1966

Matérias¹⁹	Nº de aulas por semana	Professores das matérias
1 Linguagem escrita (conteúdo)	12	Terezinha Padilha / Antônia Rodrigues da Silva
2 Linguagem oral (dicação)		
3 Aritmética (conteúdo)	09	Udemir Amorim de Oliveira e Maria José Soares
4 Psicologia educacional	06	Yêda Galindo Bezerra
5 Currículo e supervisão	06	Janete Jacob
6 Noções de enfermagem	12	Lizete Pinheiro da Silva
7 Metodologia da Língua Pátria	12	
8 Metodologia da Aritmética	12	Emília de Figueiredo e Eunice Soares
9 Metodologia de Ciências Naturais	12	Siler Jean da Silva
10 Metodologia dos Estudos Sociais	09	Eulália Guia Albuquerque e Lizete Vieira Pacheco
11 Estudo dirigido		
Práticas educativas		
1 Recreação e Jogos		Eldice Figueiredo
2 Artes aplicadas		Leda Thommem
3 Artes Industriais		Arimélia Costa
4 Canto e Teatro		

Fonte: Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos (BRASIL, 1965a)
Relatório Geral dos Cursos do CTM-Cuiabá (MT), (BRASIL, 1965b).

O currículo da Escola Normal do estado apresentava a preocupação com a formação de professores baseada em conhecimentos relativos ao processo de desenvolvimento da criança, como forma de articulá-los ao ensino dos conteúdos do ensino primário, pois a presença da matéria de Psicologia Educacional pode ser verificada no quadro a seguir.

Quadro 7 - Currículo da Escola Normal de Mato Grosso – 1958/1959

1º Série	2º Série	3º Série
1º Português	1º Biologia educacional	1º Psicologia educacional
2º Matemática	2º Psicologia educacional	2º Sociologia educacional
3º Física e Química	3º Higiene e Educação Sanitária	3º História e Filosofia da Educação
4º Anatomia e Fisiologia Humana	4º Metodologia do Ensino Primário	4º Higiene e Puericultura
5º Música e Canto	5º Desenho e Artes aplicadas	5º Metodologia do Ensino Primário (Prática do Ensino)
6º Desenho e Artes aplicadas	6º Música e Canto	6º Desenho e Artes Aplicadas
7º Educação Física, Recreação e Jogos	7º Educação Física, Recreação e Jogos	7º Música e Canto
8º Francês	8º Francês	8º Educação Física, Recreação e Jogos

¹⁹ Foi empregado o termo “matéria” para se referir ao currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, predominantemente utilizado no relatório do aperfeiçoamento.

9º Geografia da América e do Brasil	9º Inglês	
-------------------------------------	-----------	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme Decreto n.º 555 (MATO GROSSO, 1958).

Já o currículo das Escolas Normais de Mato Grosso, conforme a Resolução n.º 01, de 07 de fevereiro de 1960, do Conselho Estadual de Educação, estabelecia a carga horária semanal de estudo durante os três anos de Curso Normal.

Quadro 8 - Currículo das Escolas Normais de Mato Grosso - 1968

Disciplinas obrigatórias do sistema federal	Carga horária semanal 1º ano	Carga horária semanal 2º ano	Carga horária semanal 3º ano
Português	4	4	4
Matemática	3	3	3
História	2	2	-
Geografia	2	2	-
Ciências	3	2	-
Disciplinas obrigatórias específicas do Curso			
Psicologia Geral e Educacional	-	-	3
Metodologia e Prática de Ensino	2	3	3
História e Filosofia da Educação	-	-	3
Sociologia Geral e Educacional	-	-	3
Disciplinas optativas			
Inglês/Francês	2	2	-
Práticas educativas			
Educação Artística	1	1	1
Desenho e Artes Infantis	2	2	1
Educação Física Recreação e Jogos	2	2	2
Religião	1	1	1

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme as informações do livro *O ensino em Mato Grosso* (ALVES, 1972).

O currículo do ano de 1968, definido pela referida resolução estadual, pode ser evidenciado pelas ofertadas das matérias do Curso Normal de Parnaíba (MT) entre os anos de 1967 e 1969, que compreendia, na primeira série: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Metodologia, Inglês, Desenho, Educação Artística e Educação Física. Na segunda série estavam: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Metodologia, Inglês, Desenho, Educação Artística e Educação Física. Já na terceira série seriam: Português, Matemática, Biologia, Metodologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Educação Artística, Educação Cívica e Educação Física.

Sendo assim, iniciou-se a verificação do currículo da Escola Normal do estado, definido em 1958 e que funcionou nos anos seguintes, ao adentrar a década de 1960, bem

como o currículo do Ensino Normal estabelecido no ano de 1968. Após essa averiguação, buscou-se efetuar alguns apontamentos com o currículo definido para o curso destinado aos professores leigos.

A matéria de Metodologia de Ensino/Prática de Ensino foi inserida na Escola Normal do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, nos dois últimos anos do Curso, além de envolver o estudo das diferentes metodologias de ensino em uma única matéria. Essa perspectiva revela que a formação do professor não tinha ainda grande ênfase no aprendizado dos métodos de ensino, pois o seu caráter se apresentava com um aspecto mais informativo, ao acenar para os conteúdos a serem ministrados e as técnicas que deveriam ser utilizadas. A parte prática que envolvia o aprendizado dos cursistas em formação, por meio de atividades específicas, deveria ocorrer apenas nos períodos finais do aperfeiçoamento.

Observa-se a destinação do currículo com base nas matérias que possibilitavam o envolvimento direto dos alunos em atividades com as quais poderiam construir as suas próprias experiências e, a partir delas, adquirirem maior liberdade para obterem um desenvolvimento espontâneo, pela iniciativa própria de construir relações de aprendizado. Nesse sentido, a estrutura curricular priorizava a organização de matérias que proporcionavam oportunidades para as crianças serem as protagonistas de suas ações, de serem livres para experimentar diversas situações voltadas para o seu crescimento físico, intelectual e emocional.

Assim sendo, verifica-se que as matérias de Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Educação Física, Recreação e Jogos aparecerem inseridas no currículo nos três anos do curso. São matérias que permitiam aos alunos desenvolverem a parte física, por meio de atividades que estimulassem a prática de exercícios de maneira individual ou coletiva, bem como o raciocínio, já que estavam envolvidos em jogos e recreações que admitiam o trabalho em equipe, o aprendizado das regras e a sua aplicação nos momentos de interação em grupo com outras crianças.

A Música e o Canto eram voltados para o aprendizado de cantos e hinos patrióticos ou aqueles relacionados à cultura brasileira, como também tinham a finalidade de contribuir com um ambiente atrativo na escola, possibilitando o desenvolvimento da atenção, concentração e organização do trabalho individual e coletivo. As matérias destinadas às práticas educativas tinham a função de oportunizar as crianças o despertar pelo aprendizado, com base na sua própria descoberta dos conhecimentos, a partir de vivências práticas efetuadas em sala de aula. O professor exercia a função de criar as situações com as quais todos poderiam se desenvolver em seus diferentes aspectos.

A criatividade foi um dos aspectos que poderiam ser ampliados com a prática dos desenhos e artes aplicadas, pois os discentes seriam estimulados a pensar, a refletir e a executar, por meio de ações práticas, as suas ideias a partir do uso das cores, dos traços nos papéis, das pinturas ou do manuseio de materiais concretos que permitam a articulação com os seus pensamentos.

As práticas educativas eram realizadas com o subsídio dos conhecimentos científicos, que seriam a base de orientação teórica para que os docentes exercitassem as atividades práticas, sabendo o que deveriam fazer para proporcionar o crescimento dos alunos. Dessa forma, era preciso compreender as diversas formas pelas quais a criança poderia se desenvolver, pois esses saberes eram fundamentais para instrumentalizar o professor para a construção de relações de ensino-aprendizagem no ensino primário.

Nesse sentido, a formação do cursista deveria envolver a compreensão das fases do desenvolvimento e a apreensão dos conhecimentos relativos aos aspectos que envolvam a sua profissão, de obter fundamentos que o auxiliem a pensar sobre sua prática, seja os conteúdos a serem ministrados, as suas relações com a sociedade e as diferentes formas de ensinar e de aprender.

Observa-se que o currículo subsidiava os professores com esses conhecimentos sobre a criança, mas também propiciava matérias relacionadas à atividade profissional, como: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia Educacional, que são fundamentos relevantes para serem utilizados pelo educador no sentido de refletir sobre a sua prática pedagógica em sala de aula. Tal situação se evidenciou quando o currículo destinava o estudo dos conteúdos das matérias de Português, Matemática, Física, Química e Geografia da América e do Brasil, apenas no primeiro ano do Curso, propiciando a dedicação de maior tempo das aulas direcionadas ao aprendizado das atividades práticas com os alunos, aos fundamentos teóricos que auxiliariam o professor na compreensão do desenvolvimento das crianças e às suas práticas pedagógicas.

Tal organização acenava para a perspectiva educacional escolanovista, que se apresentava no cenário brasileiro do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, apesar das discussões dos intelectuais da educação sobre a Escola Nova datarem de 1920.

Essa perspectiva educacional ainda se apresentava no currículo da Escola Normal de Mato Grosso em 1968, pois as matérias que envolviam as práticas educativas continuavam a ser ministradas nos três anos do Curso. Contudo, as matérias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências adquiriram maior importância quando incidiram os seus estudos para além do primeiro ano, já que elas foram inseridas também no segundo e terceiro

ano, priorizando, principalmente, o Português e a Matemática, que deveriam ser ministrados ao longo dos três anos. Esses conteúdos também tinham carga horária semanal maior que a estabelecida para as matérias de História, Geografia e Ciências.

Sendo assim, o aprendizado da leitura, da escrita e das operações matemáticas se constituíram como conhecimentos básicos e considerados relevantes para a vivência das pessoas na sociedade. Estabeleceram-se como elementos necessários para o aprendizado de comportamentos, valores e regras sociais, além de serem requisitos para a aquisição de novos conhecimentos e para a aprendizagem de outras matérias do currículo.

Além disso, observa-se que a formação do professor com base nos saberes relacionados à metodologia e à prática de ensino foram priorizados como essenciais para a formação de um educador eficiente. Isso porque a matéria de Metodologia e Prática de Ensino foi inserida no currículo nos três anos do Curso, enquanto no currículo da Escola Normal de 1958-1959 destinava esse estudo apenas nos dois últimos anos. Contudo, nota-se que os elementos da esfera psicológica, filosófica, histórica e sociológica, considerados relevantes para reflexão das práticas pedagógicas em sala de aula, ficaram restritos às etapas de conclusão das formações.

Verifica-se que a destinação do currículo do Ensino Normal do final dos anos 1960 estava voltada para formação do professor com base na aquisição de metodologias de ensino, bem como na construção da capacidade de realizar atividades práticas que contribuíssem com o desenvolvimento físico, intelectual e psicológico dos alunos. Assim, esse material ainda reproduzia a orientação escolanovista, porém, já apresentava também uma perspectiva tecnicista, ao direcionar maior ênfase ao aprendizado das técnicas de ensino.

Apesar desse direcionamento, o referido programa não proporcionava uma formação mais consistente na questão da metodologia de ensino e na fundamentação científica dos processos de ensino, pois a carga horária para o estudo da Metodologia e Prática de Ensino ainda era pequena, mesmo com a sua inserção nos três anos do Curso. Tal problemática também acontecia com as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Psicologia Educacional, que eram discutidas no último ano e com uma carga horária reduzida, o que não colaborava para um aprendizado ampliado das questões ligadas ao método de ensino e reflexões quanto a prática pedagógica em sala de aula.

Contudo, apesar de o currículo ter apresentado algumas evidências quanto a uma orientação voltada para o método de ensino, o seu caráter conteudista ainda não foi afastado da formação do professor, pois a abordagem dos conteúdos não se relacionava com as experiências dos alunos. Conforme salientou Alves (1972, p. 24), “nota-se a ausência de

Metodologias Especiais entre as áreas do currículo; os professores utilizam, invariavelmente, como recurso básico de ensino, a exposição oral, e a falta de preparo dos professores de Metodologia e Prática Ensino”.

Nesse sentido, o currículo da Escola Normal do final dos anos 1960 estava composto por elementos que acenavam para uma formação conteudista, ainda sem apresentar uma procura mais consistente quanto ao envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem das matérias Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, por exemplo. Porém, esse currículo evidenciava a tendência educacional da época, ao inserir, mesmo de maneira restrita, com pouca carga horária e no último ano do Curso Normal, temáticas destinadas à formação específica para o magistério, como: Psicologia Educacional, História, Filosofia e Sociologia Educacional, além de fomentar a prática pedagógica dos professores com base nos conhecimentos dos métodos de ensino, apesar de não ampliá-las especificamente para cada área do currículo.

A organização e o planejamento do Curso de Treinamento de Professores Leigos apresentavam algumas aproximações com a estrutura curricular das Escolas Normais de Mato Grosso expostas anteriormente, pois as matérias relacionadas às práticas educativas são evidenciadas. Tais documentos trazem uma preocupação com a formação de docentes e são voltados para a compreensão de como elaborar as condições de ensino para que os alunos consigam desenvolver os seus aspectos físicos, intelectual e emocional, a partir de atividades práticas que os possibilitem adquirir as suas próprias experiências.

A atividade livre e espontânea, por exemplo, visa contribuir para que a criança tenha maior liberdade e autonomia no seu aprendizado, cujas faculdades sejam desenvolvidas com exercícios físicos, com trabalhos em equipe, por meios de jogos e recreações, além da atividade musical, teatral e do manuseio de materiais que poderiam proporcionar a construção da capacidade de executar tarefas, de compreender e de respeitar as regras, como também pela constituição de comportamentos voltados para a habilidade de observação, confecção de materiais destinados à resolução de problemas e estímulo ao raciocínio e ao trabalho em grupo (VIDAL, 2003).

Nota-se a preocupação com a participação mais ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, quando os mesmos têm a oportunidade de construir as suas relações individuais e coletivas, com base nas vivências estabelecidas no trabalho prático, ou seja, nessa época, estava sendo questionada a passividade dos estudantes que apenas escutam a aula do professor, já que a tendência era valorizar as experiências desenvolvidas pelos alunos, procurando envolvê-los diretamente nas relações com um conjunto de recursos materiais,

assim como nas interações com os próprios colegas e corpo docente. Assim, o professor apresentava o papel de mediar essas relações, contribuindo para a inserção mais efetiva dos alunos na escola, ao estabelecer o desenvolvimento das crianças como o foco central na educação escolar (LOURENÇO FILHO, 1978).

Além disso, as formas como as crianças aprendem, respeitando as fases do seu desenvolvimento psicológico foi um dos elementos presentes nos currículos das Escolas Normais e do Curso de Treinamento. Sendo assim, os princípios do escolanovismo continuavam a fazer parte da formação do professor, ao valorizarem os conhecimentos da psicologia na área educacional. Contudo, as matérias direcionadas para reflexão da prática pedagógica em sala de aula não eram enfatizadas no planejamento pedagógico e metodológico do Curso de Treinamento, como foi no das Escolas Normais de Mato Grosso, que apresentavam o estudo da Sociologia, Filosofia e História da Educação, já que eram específicas para a formação profissional do professor. Essa circunstância evidencia que o currículo destinado aos profissionais leigos tinha uma preocupação maior com o treinamento dos mesmos em relação a como ensinar os alunos, e, não, aos questionamentos e às considerações acerca das relações entre o contexto social e econômico do país com aquilo que estava sendo abordado em sala de aula.

Portanto, a formação pedagógica dos docentes leigos era prioridade, pois das 11 matérias do Curso de Treinamento, quatro estavam destinadas ao aprendizado de práticas educacionais.. Além disso, nas Escolas Normais do estado, essa temática se concentrava em uma única matéria, denominada de Metodologia e Prática de Ensino. Diferentemente no Curso de Treinamento, tal aprendizado acontecia de maneira separada, procurando concentrar maior tempo e dedicação ao estudo específico de cada uma das matérias do ensino primário como: Metodologia da Língua Pátria, Metodologia de Aritmética, Metodologia de Ciências Naturais e Metodologia de Estudos Sociais.

Essa perspectiva educacional do Curso de Treinamento revela a ênfase na formação baseada na apreensão de práticas específicas, que subsidiariam os professores em como ensinar seus alunos na sala de aula. Porém, ao analisar os livros elaborados pelo PABAE, não somente se evidenciou a orientação tecnicista da educação, a partir da compreensão e da aplicação de diversas atividades atreladas às suas respectivas técnicas de ensino e ao uso de recursos de materiais audiovisuais na aplicação das aulas, mas, também, haviam elementos do escolanovismo presentes na formação do docente leigo no referido aperfeiçoamento, pois, a formação desse profissional estava direcionada para a compreensão que o exercício da prática pedagógica. Essa, por sua vez, deveria levar em consideração as fases de desenvolvimento

dos discentes, ao se concentrar também nos aspectos relacionados à construção de suas próprias experiências, com base na observação, discussão e experiências vivências advindas das excursões na comunidade, das entrevistas e de atividades que estimulem o crescimento físico, intelectual e psicológico das crianças. Tudo isso, articulado com o tecnicismo, constituía a base da formação dos educadores, no Curso de Treinamento de Professores Leigos realizado nos anos 1960, já que cabia ao profissional aprender a fazer fazendo.

Sendo assim, procurou-se apresentar como esses aspectos estiveram inseridos no currículo do Curso de Treinamento, ao efetuar algumas considerações acerca da forma como estava organizado. O que permite verificar que a estrutura curricular do aperfeiçoamento direcionava para uma formação com base no aprendizado de conhecimentos e de técnicas necessárias para propiciar o professor à capacidade de alfabetizar seus alunos, bem como apreender instrumentos educacionais para desenvolver neles as habilidades de ler e de escrever. O currículo priorizava, ainda, o aprendizado por meio de atividades práticas voltadas para a assimilação das técnicas de ensino, como forma de instrumentalizar o educador com um conjunto de mecanismos que poderiam ser utilizados para o incremento da leitura, da escrita e da capacidade de comunicação oral.

A distribuição das disciplinas e a sua respectiva carga horária privilegiavam o aprendizado das metodologias das matérias do ensino primário, o que precisaria estar articulado com a elaboração de materiais. Essa perspectiva visava proporcionar aos cursistas o domínio de técnicas direcionadas ao uso dos recursos audiovisuais e dos materiais didáticos, já que essa forma de apreender as práticas pedagógicas poderia oferecer aos alunos a oportunidade de um aprendizado dos conteúdos de maneira mais prática, contribuindo para o ensino mais efetivo em sala de aula.

A carga horária do currículo evidencia a perspectiva estatal ao estabelecer as características que deveriam ser inseridas no perfil do professor leigo, pois se esse profissional era representado como incapacitado para ensinar, a perspectiva do curso foi priorizar uma quantidade maior de horas para o desenvolvimento e aplicação das metodologias de ensino junto a esses docentes, como forma de subsidiá-los com os mecanismos necessários para ensinar os alunos das escolas primárias do estado. O aprender a ensinar era a característica que promoveria os docentes leigos em professores habilitados profissionalmente com as modernas técnicas de ensino. Para tanto, era preciso organizar diversas atividades para os bolsistas praticassem a capacidade de ensinar, com base nos métodos e no uso de materiais escolares como suporte.

De tal modo que essas atividades foram estudadas durante o todo o curso e tais educadores instrumentalizados com diversas maneiras de ensinar, a partir da realização de exercícios direcionados ao desenvolvimento de materiais. Essa perspectiva foi incrementada na prática ao serem empregadas nas escolas visitadas ou mesmo na Sala de Experimentação, anexa ao CTM-Cuiabá, o que ressaltava a conformação do currículo ao estabelecer que o aprendizado das técnicas de ensino ocorreria por meio de atividades práticas realizadas pelos próprios bolsistas.

Dessa forma, saber ensinar alguém a ler, a escrever e a se comunicar, era uma das atribuições essenciais dos profissionais que estavam em formação no Curso de Treinamento de Professores Leigos. Essa atribuição se apresentou como relevante na constituição curricular do aperfeiçoamento, ao se destinar um período maior de estudo que viabilizasse de maneira expressiva o desenvolvimento das técnicas de ensino. Nesse sentido, o programa proporcionava aos cursistas a discussão sobre a importância de cada matéria e cada metodologia de ensino, articuladas às atividades de produção recursos materiais e à realização de aulas práticas, seja pela observação ou pela aplicação das técnicas na Sala de Demonstração do CTM-Cuiabá.

Desse modo, a seleção dos conteúdos e das matérias que deveriam compor um currículo evidencia anseios específicos de uma época e de grupos que almejam definir os aspectos constitutivos da formação do professor, bem com as características do cidadão que pretende formar para a sociedade, conforme salienta Moreira e Tadeu (2011, p. 14) ao discorrer que

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

É importante destacar que um dos elementos apontados pelos autores foi que o currículo se insere no cenário de relações de poderes. Essas relações podem estar envolvidas com a articulação estratégica dos detentores do poder de impor uma determinada visão de mundo, de representações, de comportamentos e de identidades sociais ou particulares.

Nessa perspectiva, ele se apresenta como um caminho para mobilizar, organizar e atender aos interesses dominantes, ou seja, de fazer prevalecer uma concepção que se acredita que seja válida para ser seguida pelos demais componentes de um grupo social. Contudo, os interesses, as visões e as concepções que deveriam ser adotados são originários de uma

determinada sociedade, assim como de uma de época específica, ao ser construído por indivíduos e por grupos que assumiram posições privilegiadas capazes de oportunizar a elaboração de um currículo que atendesse aos seus anseios.

A seleção dos conhecimentos e da forma como eles devem ser ensinados nas escolas e nos cursos de formação de professores são definidos conforme interesses específicos, o que contribui para a escolha de vertentes educacionais e de uma estrutura curricular mais condizente com os objetivos que se pretende concretizar.

Sendo assim, os interesses governamentais dos anos 1960, que estavam associados à procura por atrelar a educação escolar com o desenvolvimento econômico do país, estabeleceu a conformação dos componentes curriculares de formação pedagógica do professor leigo que decorresse dos objetivos de proporcionar um ensino mais prático e preparatório para a vida em sociedade, considerando os anseios de formar um cidadão mais qualificado para colaborar de maneira eficiência com o progresso econômico-social que acenavam no país na época.

Nesse sentido, a construção do currículo pode estar relacionada ao ambiente social no qual foi elaborado, bem como a adoção da concepção curricular que mais interessa para concretizar os objetivos da educação escolar e na formação de um tipo de cidadão. Dessa forma, as reflexões sobre as teorias de currículo envolvem a busca por responder a diversas questões. Apesar disso

a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2017, p. 14-15).

Na diversidade de saberes existentes, aquilo que fará parte desse arcabouço de conhecimento é resultado de definições realizadas para responder à questão central sobre o que ensinar, e o que, afinal, é necessário às pessoas saberem para viver em sociedade. O aprendizado considerado válido também se relaciona ao tipo de ser humano desejável no ambiente social de uma época.

No caso específico dessa investigação, o currículo estava organizado em um bloco que se dividia em matérias que apresentavam algumas inserções de conteúdos e as suas respectivas metodologias, que foi o caso das disciplinas de Língua Pátria e de Aritmética. Nesse bloco, o currículo do Curso privilegiou os estudos metodológicos, pois havia quatro títulos voltados a

instrumentalizar os professores cursistas com técnicas de ensino específicas das matérias do ensino primário, tais como: Língua Pátria, Aritmética, Ciências Naturais e Estudos Sociais.

Para tanto, a conformação advinda dos componentes curriculares direcionava a formação de docentes com base no aprimoramento na capacidade de instruir os discentes, no sentido de subsidiá-los com técnicas de ensino capazes de proporcionar um aprendizado de maneira prática, com os quais os estudantes aprenderiam os conteúdos por meio da participação nas práticas em sala. Assim, o fundamental para os professores era saber como ensinar, para que isso pudesse se consolidar em seu perfil profissional, de maneira a ter ferramentas pedagógicas eficientes para ensinar os conhecimentos científicos aos seus alunos.

Apesar da participação dos docentes e discentes em uma interação maior no processo de aprendizagem, o objetivo é a racionalização dos meios, pois a centralidade está associada no como fazer e os meios para isso. Nessa situação, os personagens ocupam uma posição secundária, porque são apenas executores do que está preestabelecido pelos especialistas em educação.

Os professores que estavam no processo de aprimoramento pedagógico no Curso foram envolvidos em um currículo que procurava instrumentalizá-los de conhecimentos sobre o desenvolvimento emocional, intelectual e físico das crianças, como forma conhecê-los melhor, como também as suas formas de se comportar, de agir e de aprender. Os saberes advindos da matéria de Psicologia Educacional visavam proporcionar aos cursistas os elementos necessários para compreender as fases da criança e as suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, pois as formas de aprender estavam relacionadas às características específicas de cada faixa etária.

O tipo de ser humano desejável pode ser determinado pelo currículo apresentado na formação dos docentes, ao evidenciar o interesse de se conhecer como o discente se desenvolve e como esse conhecimento poderia ajudar o professor a auxiliá-los na construção de comportamentos considerados sadios e adequados ao envolvimento mais eficiente na sociedade que estava em transformação, a partir do incremento do processo produtivo no país. Sendo assim, a psicologia era um dos elementos preconizados pela Escola Nova, sendo empregada como um mecanismo que contribuiria para um aprendizado mais consistente e eficaz das crianças nas escolas primárias no Brasil (LOURENÇO FILHO, 1978).

A organização de um ambiente propício para o desenvolvimento dos estímulos dos alunos foi requerida dos cursistas em suas formações. Isso porque o ensino eficiente está relacionado à constituição de um cenário estimulador para a aprendizagem, a adequação dos professores a posturas profissionais que levem em consideração, no processo de ensino, a

articulação dos conteúdos e das técnicas mais apropriados a uma determinada fase do desenvolvimento dos sujeitos.

Conhecer a criança em seus diferentes comportamentos relativos às suas diversas fases era uma das características que o currículo procurava reforçar no perfil dos cursistas, ou seja, essa capacidade de interagir com alunos, procurando entender o seu funcionamento emocional, físico e intelectual, com a finalidade de motivá-los nas atividades, para que os mesmos estejam preparados para executar as tarefas propostas (LOURENÇO FILHO, 1978).

O ambiente social dos anos 1950 e 1960 requeria a participação de cidadãos que apresentassem, no mínimo, os conhecimentos básicos para a aquisição da capacidade de aprender as diretrizes e as funções advindas do contexto social e econômico preconizados na época. Dessa forma, a formação do cidadão com habilidades voltadas para uma atuação eficiente na sociedade, estava atrelada a uma educação escolar que proporcionasse um aprendizado concreto, prático e destinado a preparação do indivíduo para a construção de valores e comportamentos adequados, o que exigia a capacidade de iniciativa, a habilidade de resolução de problemas, que fosse alguém observador e colaborador, com ações efetivas para o progresso familiar, social e econômico do local onde vive.

Para tanto, a utilização da psicologia no ensino escolar permeava as discussões na esfera educacional durante décadas, desde os anos 1930, que se seguiram nos anos posteriores. Tais reflexões evidenciam os anseios de uma época, que procurava ampliar a escolarização para a população e organizar reformas educacionais que permitissem que, por meio da formação de professores, o ensino nas escolas brasileiras alcançasse um nível satisfatório de aprendizado dos alunos, com base no conhecimento das fases de desenvolvimento infantil. Para tanto, era preciso conhecer a fundo os indivíduos sociais, para depois inserir os saberes, de acordo com as diferentes maneiras que a criança pode se desenvolver. Assim, a escolha da orientação educacional do curricular permeia o contexto da época e leva em consideração os anseios e as concepções governamentais que coordenavam as ações na área da educação.

. A partir desse entendimento que foi feita a organização do Curso de Treinamento de Professores Leigos no CTM-Cuiabá. A matéria de Currículo e Supervisão ressaltava os conhecimentos relativos à questão conceitual sobre uma estrutura curricular e as diferenças entre o tradicional e o moderno. Já o enfoque na área de supervisão, apresentava as particularidades da administração escolar, necessárias na formação dos professores.

Além disso, os bolsistas do Curso estavam recebendo ensinamentos voltados à prática da supervisão do ensino, ampliando assim a sua capacidade de atuação, pois os mesmos seriam instrumentalizados com conhecimentos direcionados à coordenação das relações gerais entre os

membros inseridos na escola. Os cursistas recebiam ensinamentos sobre planejamento e organização de atividades pedagógicas que seriam realizadas em conjunto com os demais profissionais e alunos, bem como informações para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo, das práticas escolares individuais de cada professor e das relações com a comunidade na qual a escola estava inserida.

O currículo, evidenciado nessa disciplina, procurava enfatizar não somente o ato de aprender a ministrar aulas, mas desenvolver mecanismos relacionais que permitissem o docente planejar atividades em grupos, entender o funcionamento da unidade educacional como um todo, saber se relacionar com o colega de trabalho, bem como pensar e discutir os problemas da escola e a montagem dos planos de aulas, por exemplo. Esses eram os elementos necessários no aperfeiçoamento desses profissionais, pois saber identificar os problemas da escola, discutir as soluções, organizar as atividades, estabelecer as metas a serem executadas, assim como avaliar os seus resultados, pareciam ser as características essenciais que deveriam ser incorporadas às práticas escolares dos professores leigos que estavam realizando o treinamento.

A inserção da matéria no currículo destaca os aspectos de se planejar as ações, como algo que se acenava em outros setores, quando o planejamento econômico adquiriu maior evidência nos anos 1950, período o governo federal procurou elaborar plano de intervenções em diferentes áreas, destinada ao desenvolvimento do país. Essa perspectiva também se iniciou no setor educacional, ao se considerar que o ensino deveria se efetuar com base em planejamentos, com o estabelecimento de objetivos, os meios de concretizar as ações e, conseqüentemente, os resultados esperados.

Já a disciplina Noções de Enfermagem se apresentava como uma forma de subsidiar os professores com conhecimentos científicos básicos para trabalharem com a questão da saúde. Foi possível verificar que os conteúdos dessa matéria estavam relacionados ao estudo de várias doenças, suas características, sintomas e tratamentos. Além disso, proporcionava o aprendizado de habilidades necessárias para atuarem em situações que poderiam envolver acidentes, doenças contagiosas, infecções oriundas de insetos e animais, além de outros problemas de saúde, como forma de conhecer as suas causas, sintomas e tratamento. Os conhecimentos que os cursistas deveriam aprender sobre noções de enfermagem indicam que eles teriam a capacidade, para enfrentar problemas relacionados à saúde dos alunos e da comunidade escolar. A matéria aponta para a possibilidade dos professores absolverem conhecimentos que avançariam para além das orientações iniciais sobre higiene básica, com ensinamentos direcionados ao asseio geral, como na casa e na escola, o uso adequado das vestimentas, dos calçados, a limpeza das unhas, dentes, boca e demais partes do corpo, assim

como a compreensão sobre infecções advindas de animais domésticos e como arejar a residências.

A ideia era proporcionar o acesso a saberes úteis, práticos e efetivos, considerados importantes na tarefa de construir hábitos salutareos nas pessoas, promovendo, com isso, o bem-estar na sociedade. Além das informações das diversas matérias de ensino, os cursistas ampliavam seus conhecimentos, propiciando o estabelecimento de relação entre a educação e a saúde. Essa interação contribuiria para que a escola também exercesse uma ação educadora dos hábitos das pessoas. Assim, a intenção do currículo, por meio dessa matéria, foi a de atribuir ao professor a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de um ser humano saudável, capacitado a adotar medidas básicas de prevenção de enfermidades ou com noções mínimas para resolver problemas relativos às doenças adquiridas.

Sendo assim, a capacidade produtiva dos trabalhadores estaria relacionada à apreensão de conhecimentos básicos ligados a saúde, boa alimentação e prevenção de doenças. Essas práticas comportamentais seriam difundidas pelos educadores como forma de colaborar para o desenvolvimento de recursos humanos, a partir dos princípios requeridos por uma sociedade em crescimento industrial, urbano e comercial.

Essa ampliação pode indicar que os diversos saberes relacionados à enfermagem, poderiam não ser, em sua maioria, ensinados aos alunos, mas fariam parte das habilidades dos professores para exercerem as orientações necessárias para a resolução dos problemas de saúde. Desse modo, eles teriam as condições para identificar as diversas doenças que os discentes poderiam apresentar na escola e já exercerem as explanações iniciais necessárias para resolver a dificuldade ou realizar os encaminhamentos para os centros de saúde, a fim de realizar tratamentos mais apurados.

Além disso, esses conhecimentos estariam instrumentalizando o profissional a enfrentar situações que envolvam acidentes na unidade educacional. Nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, o acesso ao tratamento médico eram muito difícil, porque não havia a disponibilidade de hospitais ou centros de saúde em áreas rurais. Os professores poderiam ser essa figura com conhecimentos básicos para orientar na resolução de problemas de saúde dos alunos, assim como das pessoas que viviam nessas comunidades rurais.

Já as matérias de “Psicologia Educacional” e “Currículo e Supervisão” procuravam ampliar os conhecimentos dos cursistas ao proporcionar o desenvolvimento de saberes e práticas escolares que poderia auxiliá-los nos planejamentos das aulas, na compreensão das fases do desenvolvimento das crianças, pois isso contribuiria com a organização do ambiente

escolar, na articulação dos conteúdos e das práticas pedagógicas voltadas especificamente para cada faixa etária, nível intelectual e físico adequados à capacidade de aprendizado das crianças.

Os profissionais adquiriam saberes que também possibilitariam exercer funções não diretamente relacionadas à sala de aula, mas expandiriam as suas ações para o entendimento e o desempenho de atividades burocráticas, nas maneiras de se relacionar com colegas, alunos, pais de alunos e a comunidade na qual a escola estava localizada. Sendo assim, essas matérias procuravam aumentar a função educativa da escola, ao ampliar as suas ações com a comunidade, exercendo um papel de intervenção no ambiente social do país.

Além disso, as noções de enfermagem seriam saberes que levariam os futuros professores a terem a capacidade de difundir posturas relacionadas às práticas que ajudariam os alunos a evitar enfermidades. Tais conhecimentos poderiam, ainda, inseri-los como lideranças em suas comunidades, já que atuariam em diferentes áreas de conhecimentos científicos, possibilitando não somente os discentes a adquirirem hábitos voltados à preservação da saúde, mas, também, auxiliariam as pessoas de sua região em seus diferentes aspectos. Por meio de uma educação instrutiva, eles disseminariam valores, sentimentos, comportamentos e modos de agir diante de várias situações.

Assim, o bloco de matérias do currículo do curso que priorizava o aprendizado das metodologias de ensino, as suas relações com os conteúdos, principalmente, o direcionamento maior para o Português/Língua Pátria e Aritmética, ressaltava a relevância dos conteúdos para a formação de um cidadão com capacidades práticas e utilitárias, em uma sociedade moderna, direcionada à expansão comercial e industrial. Além disso, as capacidades de se comunicar, ler, escrever e realizar as operações matemáticas fundamentaria a constituição de um trabalhador mais apto a aprender novas funções, a desempenhar com disciplina, atenção e eficiência as atividades produtivas, ou seja, os conhecimentos escolares básicos que os alunos das escolas necessitariam aprender.

Nessa perspectiva, o processo de escolarização da sociedade e o currículo se apresentam como relevantes para se compreender a mobilização de interesses em determinada conformação social. Quando a escolarização estava se consolidando como uma atividade de massa, o currículo foi se articulando como elemento importante na instrução da população, porque a sua estruturação foi se associando cada vez mais a escola, o que ampliou os interesses de fazer com que essa integração revelasse o poder de configurar um enredo educacional a ser seguido pelos membros da sociedade (GOODSON, 2008).

Já o bloco de disciplinas instrutivas contribuiria para o aperfeiçoamento de professores com base em métodos de ensino e na apreensão de conteúdos que desenvolveriam nas crianças

os conhecimentos básicos das ciências, além de propiciar aos futuros docentes saberes complementares que os ajudariam a consolidar em suas práticas profissionais uma maior eficiência no ato de ensinar. Seria ainda uma oportunidade para a inserção de elementos essenciais para participação mais efetiva desses profissionais no ambiente escolar, seja na resolução dos problemas de enfermidades, na difusão de hábitos salutareos ou no planejamento de atividades que envolveriam a escola de maneira geral.

As matérias que constituíam as chamadas práticas educativas eram: Recreação e Jogos, Artes Aplicadas, Artes Infantis e Canto e Teatro. Elas subsidiavam os cursistas com várias técnicas direcionadas ao desenvolvimento de posturas comportamentais. As técnicas apreendidas ressaltavam o sentido educativo que deveria ser promovido nas crianças, pois a sua efetivação visava estimular a disciplina, o caráter, a iniciativa, a socialização entre os alunos, o respeito as regras e as pessoas, seja o professor ou o colega de turma, além de despertar a educação dos sentidos, estimular a capacidade de organizar e executar tarefas.

Tais conteúdos também contribuía para organizar os passos iniciais para o mundo do trabalho, ao exercitar atividades manuais com base na confecção de materiais. Assim, os cursistas estariam imbuídos de promover junto aos alunos algumas situações de aprendizado, no sentido de propiciar a construção de habilidades de concentração, raciocínio, capacidade de trabalhar em grupo e de maneira individual, bem como desenvolver a atenção nas atividades e agilidade ao trabalho. A observação, percepção e a destreza no manuseio de materiais eram características requeridas nas forças de produção.

Por esse motivo, as matérias inseridas na parte das práticas educativas contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades que auxiliariam no aprendizado dos alunos do ensino primário e na difusão de posturas adequadas para vida em sociedade, bem como para o preparo de práticas do trabalho aos futuros trabalhadores.

Sendo assim, o currículo pode evidenciar as reflexões, as projeções e as expectativas dos grupos sociais quanto às problemáticas da sociedade de uma determinada época, quando as visões e os problemas são inseridos no campo da educação, contribuindo para as definições sobre o que dever ser inserido no planejamento curricular da escola, os conteúdos e as práticas a serem trabalhadas, as suas abordagens e como devem ser concretizados esses anseios. Isso porque,

o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como “problemas” sociais. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, como problemas sociais: A, trânsito,

violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental (GOODSON, 2008, p. 09).

Portanto, as questões sociais de maior relevância podem ser inseridas no currículo como forma de proporcionar a sociedade os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. Vale destacar que a ineficiência do ensino nas escolas brasileiras foi um fator que se apresentou como uma problemática para os órgãos governamentais que almejavam o progresso nacional. Dessa forma, a formação do cidadão com base em um ensino apenas conteudista e verbalista, no qual os alunos são direcionados a passividade, ao se preocupar com a memorização dos conteúdos, não colaborava para a constituição das características requisitadas pela sociedade moderna. Por isso, as matérias selecionadas para o currículo destinado à formação dos professores deveriam estar voltadas para a resolução dessas dificuldades apresentadas na sociedade da época.

Pensando nisso que os docentes em aperfeiçoamento adquiririam os saberes e as técnicas necessárias para serem os propagadores de comportamentos e de práticas condizentes ao que era exigido em uma sociedade moderna, direcionada para o desenvolvimento econômico. A inserção das práticas educativas na estrutura do currículo do Curso de Formação era uma forma de assegurar a estimulação de hábitos necessários a um efetivo aprendizado, o cultivo de posturas que auxiliariam no desenvolvimento de trabalhadores mais eficientes em suas atuações nas forças de produção e, conseqüentemente, contribuiria com o crescimento econômico do país.

Ao exercitarem a confecção de algum material, os alunos aprenderiam uma série de valores e de posturas requeridas nas atividades produtivas, pois esses ensinamentos ocorreriam por meio do aprendizado de princípios gerais de um ofício manual. De tal modo que eles já iniciariam a sua inserção, mesmo que gradativa, no cenário das forças de produção, já que a educação, conforme as mensagens presidenciais, poderia colaborar com o progresso econômico do país, ao formar cidadãos capazes de ser trabalhadores eficientes no mercado de trabalho.

Os valores, os conhecimentos, as práticas escolares e os comportamentos que estavam sendo determinados pela forma como o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos foi organizado, procurava priorizar a aquisição de metodologias de ensino e de práticas educacionais com a intenção de instrumentalizar os cursistas com técnicas que seriam aplicadas junto aos alunos. A finalidade era propiciar um ensino eficiente nas escolas primárias e contribuir para a formação dos futuros trabalhadores nos princípios requeridos pela sociedade industrial moderna.

Nesse sentido, a matéria Metodologia da Língua Pátria seria ministrada em um tempo maior de duração e teria uma carga horária mais elevada em relação a outras disciplinas. Mesmo porque esse aprendizado, associado às atividades práticas, ressaltava como deveriam ser aplicadas as técnicas de ensino. Contudo, inicialmente, a matéria procurava subsidiar os professores de fundamentos que destacavam a importância do indivíduo aprender a ler, a escrever e a se comunicar na sociedade.

Os docentes teriam que ter, em seu conjunto de conhecimentos, argumentos necessários para incentivar e estimular os discentes para as práticas de leitura e de escrita. Se nos alunos não despertasse essa vontade de ler e escrever, eles dificultariam o seu próprio aprendizado, fato esse que os professores bolsistas do Curso buscavam modificar, a partir de subsídios metodológicos que eram utilizados com os alunos, com o intuito de não somente despertar o interesse pela leitura, escrita e comunicação oral, mas desenvolver cada uma delas durante as aulas.

A matéria Língua Pátria, por exemplo, correspondia ao aprendizado de conhecimentos e de metodologias para o desenvolvimento da etapa de preparação para a aprendizagem da leitura e da linguagem oral, a partir de fundamentos direcionados para comunicação. As metodologias de ensino eram aliadas a descrição do como fazer, subsidiando os professores com várias atividades programadas para serem aplicadas com os alunos.

A disciplina também pode ter apresentado uma articulação com o ensino do Português, apesar disso não ser mencionado especificamente no início da página do Relatório do Curso. O que pode indicar que as temáticas estivessem associadas é porque seus conteúdos estavam voltados ao estudo da gramática, na realização de atividades para desenvolver a dicção e na aprendizagem dos componentes necessários para elaborar uma redação. Tal informação estava exposta nas páginas seguintes do referido documento.

Portanto, é possível dizer que as matérias Língua Pátria e Português apresentavam algumas aproximações nos apontamentos dos conteúdos a serem ministrados. Mas o que realmente se verificou foi uma associação com base na inserção de técnicas de ensino que deveriam ser apreendidas pelos professores bolsistas do curso, assim como pelo aprendizado de métodos a partir da elaboração de materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados como recursos nas aulas. A ênfase era a aprendizagem de diversas atividades práticas, que visavam fazer com que os cursistas assimilassem a maneira correta de aplicá-las.

A Língua Pátria, em seus aspectos direcionados para a linguagem escrita e oral e a matéria de Português, com o estudo dos conteúdos da gramática, dicção e redação, foram direcionados para que os educadores aprendessem seus conteúdos básicos, com uma ênfase

maior na apreensão das técnicas de ensino específicas e ao se dedicarem um tempo e carga horária maior para o desenvolvimento do ensino. As matérias de Aritmética e de Metodologia de Aritmética também apontavam para esse caminho de disponibilizar maior tempo e horário para o aprendizado dos cursistas.

Já as disciplinas Língua Pátria/Português e Aritmética e Metodologia de Aritmética privilegiaram o aprendizado de suas metodologias de ensino. Tal situação pode indicar que o currículo do curso ratificava o objetivo de direcionar a formação de professores para que apresentassem uma capacidade de ensinar os alunos a ler, a escrever e a se comunicar na sociedade, bem como obtivessem os conhecimentos básicos para lecionar sobre as operações numéricas, ou seja, os cálculos de adição, subtração, divisão e multiplicação.

Dessa forma, os conhecimentos científicos relativos a essas matérias, aliados ao estudo dos métodos de ensino específicos que estavam inseridos no currículo do treinamento, como forma de proporcionar uma formação docente fundamentalmente prática, com uma perspectiva utilitária dos conhecimentos e o aprendizado de noções básicas das ciências, foram essenciais para preparar os alunos, isto é, os futuros trabalhadores, para atuarem com eficiência em suas atividades práticas na sociedade, para o desempenho de tarefas nos comércios e nas indústrias. Por isso, saber ler, escrever, comunicar-se e realizar as operações básicas de cálculos eram elementos importantes para o exercício eficiente das atividades produtivas.

Os conteúdos e as matérias elencadas no currículo retratavam a forma de organizá-los e as suas relações com os conhecimentos científicos, assim como a definição quanto à orientação pedagógica que será utilizada para colaborar com a difusão de saberes e de comportamentos nas pessoas. A escolha e a organização do conhecimento escolar não se instituem a partir de conhecimentos puros, mas por meio de aspectos sociais que estão no jogo das relações direcionadas para o controle e a legitimação dos objetivos de dominação conduzidos por causas ligadas ao gênero, à raça e à classe. Uma vez que “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos formais, tais como interesses, rituais e conflitos simbólicos” (GOODSON, 2008, p. 08).

Assim sendo, o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos acena para a seleção de concepções educacionais, dos métodos de ensino e de matérias direcionadas à construção de um perfil profissional que estivesse condizente com uma prática pedagógica nas escolas, de maneira a proporcionar a formação de cidadãos voltados para uma atuação eficiente na sociedade moderna e que fossem capazes de colaborar com os anseios desenvolvimentistas

dos governos da época. Contudo, essas proposições advindas no currículo da formação de professores leigos apontam para os interesses mais relacionados com o crescimento urbano-industrial do país, sem indicar que o Brasil possuía uma grande quantidade de pessoas que viviam na zona rural, como é caso do estado de Mato Grosso nos anos 1960.

Diante disso, o currículo se organizava de maneira a permitir que o docente bolsista assimilasse como deveriam ser aplicadas as técnicas de ensino, obtendo, com isso, maior eficiência, a partir da articulação com o planejamento das atividades, de acordo com as etapas de desenvolvimento dos alunos. Para se criar um ambiente propício a inserção dos discentes nas atividades de transmissão dos conhecimentos, os cursistas precisavam aprender as fases de desenvolvimento das crianças.

No início da década de 60, desde a realização da implantação do PABAE no Brasil, a perspectiva governamental foi a de priorizar o aperfeiçoamento dos professores leigos, pois eram considerados um problema que dificultava o desenvolvimento do ensino primário. Essa era a representação governamental em relação a esses indivíduos, como docentes não profissionais, uma vez que sua atuação nas escolas primárias significava um ensino ineficiente, sem proporcionar um rendimento escolar adequado.

Por isso, os cursistas precisavam saber ensinar e, também, aprender técnicas de ensino consideradas modernas, para que realmente propiciassem aos alunos do curso primário uma educação escolar mais voltada para o aprendizado prático dos conteúdos das matérias, com base na utilização dos conhecimentos científicos da área educacional.

Os educadores ainda teriam que compreender a organização do currículo, a sua sistemática e aplicação em sala de aula, já que a proposta do Curso de Treinamento indicava a inserção de saberes e de práticas no perfil dos professores leigos, ao subsidiá-los com instrumentos que valorizavam a organização escolar, o estabelecimento de metas, a aplicação e a avaliação do planejamento escolar, constituindo nos docentes uma postura profissional voltada para a praticidade do ensino, da utilidade, da efetividade e de eficiência dos conhecimentos ensinados, já que esses teriam que ser avaliados, como forma de aferir se os objetivos foram concretizados.

O objetivo estatal era criar as condições de aprimoramento pedagógico necessárias no Curso de Treinamento, que modificasse a condição dos professores leigos para docentes habilitados, em uma formação voltada para compreender os saberes científicos das matérias, com ênfase no aprendizado das técnicas de ensino. Tudo isso possibilitaria aos alunos das escolas um estudo mais prático, com uma participação mais efetiva em atividades concretas,

articulados com os conteúdos os quais os professores tinham o papel de ensinar, a partir do uso de recursos audiovisuais e exemplos práticos atrelados aos assuntos da matéria.

A organização do aperfeiçoamento privilegiava uma estrutura curricular para a aprendizagem dos métodos de ensino de diversas matérias, feito de forma separada e individualizada, com destaque para as disciplinas metodológicas de Língua Pátria, de Aritmética, de Ciências Naturais e de Estudos Sociais.

É oportuno destacar aqui que a formação de professores normalistas nas Escolas Normais, conforme o Decreto n.º 590, de 1948, estabelecia o Ensino Normal em dois anos e a inserção no currículo do curso da matéria de Metodologia do Ensino Primário com duas aulas na 1ª série e três aulas de Metodologia e Prática de Ensino Primário. O Decreto n.º 555, de 1958, determinou a realização do Curso Normal em três séries. A disciplina Metodologia do Ensino Primário era ofertada na 2ª série, enquanto na 3ª série a mesma temática era voltada mais para a prática de ensino.

Contudo, o currículo do Curso Normal no final dos anos 1950 e 1960 não apresentava uma ênfase maior na área metodológica do ensino primário em relação ao do Curso de Treinamento de Professores Leigos. Na formação de professores normalistas, a matéria de metodologia indicava que as aulas poderiam abordar, de maneira conjunta, os métodos de ensino das demais disciplinas, como: português, matemática, física e química.

No caso do treinamento para docentes leigos, a prioridade do aprendizado das metodologias de ensino indicava os interesses governamentais quanto à definição de uma conformação curricular direcionada para a inserção de novas práticas pedagógicas a esses docentes e, principalmente, que obtivessem instrumentos técnicos essenciais que os levariam a capacidade do como fazer, do como ensinar de maneira eficiente, para que os alunos conseguissem aprender os conteúdos apresentados em sala. Mesmo porque as matérias e os conteúdos estavam associados às intencionalidades estatais de elaborar um projeto educacional que atendessem aos interesses atrelados a política desenvolvimentista, ou seja, ao crescimento econômico brasileiro.

Nesse sentido, não era somente expandir a escolarização e aumentar o número de pessoas alfabetizadas, era preciso ter professores com formação qualificada, com base na cultura científica, e, principalmente, que soubessem transmitir os conhecimentos das matérias, além de elaborarem um currículo direcionado à incorporação de princípios educativos da saúde, das artes, do trabalho manual, da boa alimentação e da disciplina, como forma de instruir e educar as pessoas às exigências de uma sociedade que buscava o desenvolvimento do país nos anos 1950 e 1960. Portanto, verifica-se que a constituição do currículo do Curso de

Treinamento estava relacionada às conformações econômicas e sociais instituídas na época, bem como ressaltavam as reflexões e as expectativas do campo social para o campo educacional, contribuindo para as definições dos conhecimentos escolar a serem apreendidos pelos professores e alunos.

Dessa forma, além do docente saber ensinar, era preciso criar as condições para que os discentes do ensino primário conseguissem efetivamente apreender os conhecimentos dos conteúdos do currículo proposto. Assim, o objetivo estatal foi o de priorizar a matéria “Língua Pátria”, a partir das atividades elaboradas e da definição de um tempo maior da carga horária do curso para o seu desenvolvimento. Pelo fato do treinamento compreender essa disciplina como essencial para o aprendizado das outras matérias, devido a sua finalidade de ensinar os alunos a ler, a escrever e a se comunicar, a mesma também foi escolhida para ser analisada de maneira mais detalhada nessa pesquisa, buscando evidenciar as circunstâncias formativas que os professores vivenciaram no CTM-Cuiabá e, a partir dessas formações, elaboraram as suas representações quanto ao ser professor, a sua carreira, suas condições de trabalho e ao estatuto socioeconômico do professorado na época.

2.2 Língua Pátria: o período preparatório para a leitura

A linguagem escrita e a linguagem oral eram os assuntos que faziam parte da matéria Língua Pátria, e que foram ministrados para os professores leigos que realizaram o Curso de Treinamento de Professores Leigos. Os conteúdos da matéria foram elencados para serem ministrados, no primeiro momento, nos meses de junho a setembro, posteriormente, de outubro a dezembro de 1965.

Quadro 9 - Conteúdos trabalhados de junho a setembro de 1965

Matéria	Assunto	Tópicos	
LÍNGUA PÁTRIA	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	I. Leitura.	A. Conceitos; B. Considerações gerais; C. Para que lemos? D. Objetivos da leitura.
		II. Aspectos da leitura.	A. Leitura fundamental; B. Leitura informativa; C. Leitura Recreativa; D. Leitura Corretiva.
		III. Passos dados na aprendizagem da leitura.	A. Percepção; B. Compreensão; C. Reação; D. Integração.
		IV. Objetivos de cada estágio.	A. Valor do estágio para o professor; B. Valor do estágio para a criança; C. Sincretismo infantil.
		V.	
		VI.	
		VII. Planejamento de aulas de leitura.	A. Preparação para a leitura; B. Leitura silenciosa dirigida visando compreensão; C. Leitura oral; D. Atividades de leitura silenciosa; E. Atividades de enriquecimento; 1. Preparação compreende em: a. motivação; b. ensino de palavras novas.
		VIII. Maneira de motivar uma aula de leitura.	A. Através de: a. discussões; b. gravuras; c. perguntas; d. ligando experiências novas e experiências anteriores; e. tentando descobrir a sequência da própria história; f. desenvolvendo novos conceitos.
		IX. Apresentação de palavras novas.	A. As palavras novas podem ser reconhecidas de várias maneiras; a. pela visualização; b. perguntas; c. conversas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos (BRASIL, 1965a).

A partir deste quadro é possível observar que os conteúdos da matéria Língua Pátria foram estruturados de forma a proporcionar aos professores cursistas os conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura, os seus aspectos conceituais, os seus objetivos e a sua importância na sociedade, assim como propiciar o estudo de técnicas de ensino, já que a intenção era capacitar os educadores para organizarem o período preparatório para os alunos do ensino primário.

O currículo, com essa disciplina, procurava subsidiar os docentes de mecanismos técnicos considerados essenciais para se sistematizar a preparação para a leitura. Contudo, era preciso que os cursistas compreendessem a relevância da capacitação dos alunos do curso primário para tal prática, pois havia o entendimento que se aprendia a ler, de maneira eficiente se os alunos estivessem em condições adequadas para esse fim.

A leitura foi enfatizada como elemento importante para o prosseguimento das crianças no aprendizado de outras matérias. Sendo assim, verifica-se que o Curso de Treinamento de Professores Leigos buscava instrumentalizar os cursistas com técnicas para se estruturar a preparação dos aprendizes, para que adquirissem um nível adequado de desenvolvimento, para de fato, iniciarem o aprendizado da leitura.

Deste modo, os objetivos do período introdutório são:

1º - preparar a criança para aprender a ler, através de um treino adequado de pensamento e de linguagem; 2º - despertar interesse pela leitura e por aprender a ler; 3º - fazer a criança revelar-se em todos os aspectos – físico, moral, intelectual e social – para se lhe facilitar a classificação e o agrupamento (ABI-SÁBER²⁰, 1962, p. 06).

Antes de aprender a ler, a criança deveria estar envolvida em uma etapa preparatória, por meio de um treinamento. O pensamento, a linguagem e o desenvolvimento físico, moral, intelectual e social das crianças eram os aspectos que deveriam ser alcançados em situações de treino conduzidos pelos professores. Dessa forma, eles precisariam aplicar as técnicas adquiridas, pois as mesmas estavam voltadas para o despertar, para a motivação dos estudantes com a leitura, bem como na organização das condições que promoveriam os alunos a adquirirem o patamar necessário para aprenderem a ler. Observa-se que a orientação escolanovista permeava o currículo do curso, pois as crianças são consideradas como foco principal no processo de ensino-aprendizagem, quando são preconizados o respeito às atividades delas, ao ponderar as suas experiências anteriores a escola, os seus interesses e necessidades de novas vivências. Esse aspecto fica evidente nessa disciplina quando o educador é ensinado como despertar o interesse dos educandos em relação à leitura. A motivação dos alunos era associada a um melhor aprendizado.

As primeiras semanas de aulas do 1º ano do ensino primário se constituíram como o momento para a elaboração do treinamento, com o intuito que desenvolvessem as técnicas, práticas e habilidades fundamentais para o início do estudo da leitura (ABI-SÁBER, 1962).

20 Nazira Féres Abi-Sáber foi professora especializada em educação pré-primária do PABAAE e orientadora dos Jardins da Infância da Secretaria de Educação, de Minas Gerais. Autora das obras: *O período preparatório e a aprendizagem da leitura*, e *A criança de quatro anos*, publicados pelo PABAAE, em 1962.

A aprendizagem da leitura estava estritamente interligada ao período preparatório, porque era nesse momento que o discente iria adquirir a maturidade emocional, física e intelectual imprescindível para a leitura. Os aspectos que contribuiriam com o desenvolvimento das crianças ocorreriam por meio de treinamento, com atividades e exercícios planejados e executados pelos professores que estariam responsáveis pela aquisição do nível de maturidade dos estudantes.

Um das justificativas para não iniciar diretamente a criança na aprendizagem da leitura é o seu despreparo nesse processo. Tal situação contribuiu para que elas apresentassem diversas dificuldades de aprendizagem da leitura, propiciando, nessas circunstâncias, que muitos estudantes não conseguissem se desenvolver no ensino primário.

O que se vê porém, na maioria das vezes, é a pressa com que se inicia a pobre criança num ensino acadêmico, dando-se-lhe imediatamente, tarefas muito superiores às suas possibilidades e pondo-a muito depressa em contato com os livros. É um engano de consequências desastrosas, responsável na maioria das vezes, pelo fracasso do ensino no 1º ano (ABI-SÁBER, 1962, p. 05).

O ensino da leitura, de forma direta, sem antes preparar o aluno para tal era uma prática docente que não deveria mais ocorrer. Assim, os cursistas estavam recebendo a determinação para a eliminação dessa prática, já que isso poderia gerar consequências negativas para o aprendizado. O contato antecipado com os livros, e o início da leitura prematura foi associado à ideia de ineficácia da educação escolar.

Dessa forma, os professores do ensino primário que continuassem exercendo as atividades sem o devido preparo dos discentes, estavam sujeitos a desencadear a ineficiência do aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, compreender que a preparação e a aprendizagem são dois elementos articulados e essenciais para o sucesso dos estudantes na escola primária era o mecanismo definidor da prática docente dos educadores, além da necessidade de inserir em suas atividades os instrumentos técnicos para executar o treinamento que antecede ao início do aprender a ler.

Os argumentos que justificam a alteração na postura profissional dos professores foram discutidos também por Ragan em seu livro: *Currículo primário moderno* (1975). Para o autor desta obra que subsidiava as aulas do Curso de Treinamento de Professores Leigos, era preciso que os aprendizes dos anos iniciais adquirissem experiências relacionais por meio

de várias atividades escolares que contribuíssem para a sua integração na escola e pelo seu despertar para gosto da leitura,

Pouco se lucra em passar rapidamente para um programa de leitura em livro, antes que aja evidência de que a criança esteja pronta para isto. A maioria das crianças que entra no primeiro ano necessita de tempo para continuar a crescer, para ajustar-se à vida do grupo e para experimentar sucesso em pequenos empreendimentos adequados ao seu nível de maturidade. Elas precisam cultivar um interesse maior pelo ambiente, para desenvolver conceitos, para usar mais efetivamente a linguagem oral, para seguir ordens e criar o desejo de aprender a ler (RAGAN, 1975, p. 192).

A inserção dos discentes no ambiente escolar e no 1º ano do ensino fundamental foi ressaltado como fator importante na vida das crianças, principalmente para a continuidade de seu crescimento e o desenvolvimento do aprendizado. Para isso, era necessário que o professor propiciasse o tempo necessário aos alunos criarem as relações nos grupos, com os colegas de turma, com os professores e diretores.

A interação com a escola foi enfatizada como elemento relevante para incrementar a aprendizagem. Assim, a perspectiva formativa evidenciada por essa matéria, indica que os professores leigos deveriam assumir uma postura profissional que valorizasse a socialização dos alunos na instituição escolar, pois o interesse pela escola e pela leitura deveria ser estimulado e desenvolvido sob a coordenação de atividades sistematizadas e aplicadas pelo docente, com o desígnio de promover a maturidade intelectual, física e emocional da criança, para que a mesma estivesse no nível ideal para aprender a ler.

Para tanto, era preciso que as crianças adquirissem o comportamento de seguir ordens, como uma forma de fazer com que realizassem as atividades propostas pelos professores. Seguir comandos, por parte dos alunos, também foi um componente necessário para a eficiência dos exercícios realizados professores, já que a maturação almejada ocorreria pela sua inserção nas atividades previamente planejadas.

Nesse sentido, a introdução dos alunos na escola de maneira estruturada, organizada, por meio da definição de objetivos a serem alcançados, no estabelecimento de procedimentos técnicos a serem efetivados pelos docentes, se tornaram os requisitos a serem inseridos na conduta profissional dos cursistas, para que adotassem, em sua prática pedagógica, a preparação para o aprendizado.

Os professores cursistas precisariam adquirir ferramentas necessárias para promover uma inclusão dos alunos na escola de maneira que eles desenvolvessem um interesse maior

pela instituição escolar, pois esse entusiasmo iria auxiliar na constituição do desejo pelo aprendizado da leitura.

O interesse pela leitura advinda dos alunos estaria relacionado a organização de diversas tarefas, em que os professores teriam a atribuição de promover o seu crescimento, atrelado a integração no processo de educação escolar.

O educador, para concretizar o objetivo de desenvolver as crianças durante o período preparatório, teria que apreender diversos métodos e conhecimentos associados a aprendizagem da leitura, por meio de estudo de seus objetivos, sua importância em si, seus diferentes aspectos, seus caminhos para aprendizagem, a elaboração de planos de aula voltados para a leitura, as formas de motivar os estudantes a lerem, o como ensiná-los as palavras novas e os diferentes instrumentos técnicos para potencializar no estudante a maturação física, mental e afetiva considerados imprescindíveis para se aprender a ler.

Quadro 10 - Fatores essenciais para a aprendizagem da leitura

I - Fatores Físicos	II - Fatores Intelectuais	III - Fatores Emocionais
1. Saúde Geral 2. Senso de direção 3. Controle motor 4. Maturidade geral dos órgãos dos sentidos, muito especialmente, dos olhos e dos ouvidos 5. Diferença entre os sexos 6. Idade cronológica	1. Base de experiências 2. Idade mental 3. Discriminação visual 4. Discriminação auditiva 5. Atenção 6. Habilidade para resolver problemas 7. Desenvolvimento linguístico 8. Cooperação e participação em atividades de grupo 9. Hábito de seguir ordens 10. Capacidade de trabalhar independentemente	1. Sentimento de Segurança 2. Autoconfiança 3. Capacidade de conviver com colegas 4. Estabilidade geral 5. Otimismo e alegria

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações contidas no livro *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (ABI-SÁBER, 1962, p. 07-08).

Conforme mostra o quadro, os três fatores básicos para a aprendizagem da leitura envolvem um conjunto de 21 aspectos que necessitariam serem compreendidos pelos professores cursistas, para observar e aprimorar nos alunos esses elementos entendidos como primordiais para o sucesso no conhecimento da leitura e, conseqüentemente, em um melhor aproveitamento escolar nas demais matérias.

O estudo da leitura iniciava-se após o desenvolvimento dos três fatores em conjunto, que deveriam ocorrer durante o período preparatório. Os aspectos das condições intelectuais apresentam maior número de elementos a serem apreendidos pelos docentes, bem como incrementados nos alunos do ensino fundamental.

Essa situação indica que os discentes careceriam de apresentar as condições físicas, intelectuais e emocionais esperados para aprenderem a ler, pois a falta do crescimento dos tópicos relacionados a cada fator estaria associado ao aluno que apresentaria diversas dificuldades na leitura e no aprendizado dos conteúdos.

A preocupação dos professores cursistas, a partir dos ensinamentos da matéria, seria com as condições físicas das crianças, já que o controle motor, o senso de direção, a capacidade visual e auditiva são elementos primordiais para o incremento da leitura no universo das crianças. Assim, verificar, planejar e coordenar ações voltadas para a melhoria das circunstâncias gerais da saúde do discente era uma atribuição estabelecida aos docentes, que deveriam incorporar em suas práticas escolares.

A organização da matéria estava associada à constituição de uma conformação formativa, que deveria ser apreendida pelos professores leigos que realizavam o Curso de Treinamento, porque a aquisição de novas atribuições pelos docentes ressaltava a representação do profissional do ensino, que deve ser considerado como tal ao adquirir as características funcionais reconhecidas na área pedagógica. Diante disso, cabia ao educador leigo procurar a sua qualificação nos cursos de formação.

Sendo assim, outra preocupação que o professor deveria ter era com a presença de crianças com problemas de saúde na escola, advinda da falta de hábitos adequados de alimentação, pois isso pode provocar uma série de dificuldades físicas, desde a fragilidade dos organismos, à aquisição de doenças que prejudicam o rendimento escolar dos alunos (ABI-SÁBER, 1962).

O aprimoramento físico dos estudantes era uma das questões vitais para se aprender a ler bem. Dessa forma, os professores exerceriam ações que direcionariam o incremento desse quesito, como foi o caso da orientação de atividades que procuravam promover costumes relacionados à visão, que ajudariam no aprendizado da leitura. “O hábito de examinar uma página escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo é mais importante do que parece, porque permitirá a criança movimentos corretos dos olhos, no ato de ler” (ABI-SÁBER, 1962, p. 10).

Os professores cursistas estariam envolvidos não somente na compreensão dos fatores indispensáveis para o aprendizado da leitura, mas necessitariam de dominar as técnicas que orientariam os alunos no desenvolvimento de hábitos corretos, como foi mencionado pela autora, ao esclarecer sobre a importância dos movimentos dos olhos no ato de ler.

No aspecto intelectual, os professores seriam responsáveis pela ampliação da base de experiências das crianças, pois “nós só entendemos e interpretamos o que vemos, ouvimos ou

sentimos por meio de nossas próprias experiências, seja os reais como as de segunda mão ou imediatas” (ABI-SÁBER, 1962, p. 12).

A atribuição dos professores seria em proporcionar situações, por meio da organização de atividades que visavam ampliar as experiências dos alunos, de maneira a possibilitar um melhor aproveitamento na leitura. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de atenção, de cooperação e participação em atividades em grupos e individuais, o hábito de seguir ordens, bem como o gosto pela leitura são aspectos primordiais a serem explorados nos estudantes, como forma de alcançarem um nível intelectual necessário para se aprender a ler bem.

A matéria busca também orientar os professores cursistas sobre esses diversos aspectos a serem trabalhados com os alunos em relação ao aprimoramento intelectual, além de apresentar diversas maneiras de organização de atividades direcionadas para o desenvolvimento de cada elemento mencionado. Por exemplo, os docentes, precisariam introduzir os estudantes na escola, organizando a sua integração nas relações em grupos, após promoverem tarefas voltadas para exercício da capacidade de trabalhar de maneira individual, “um cuidado muito especial deverá ser dispensado ao trabalho independente, pois o trabalho em grupo só deverá ser iniciado depois que as crianças tiverem adquirido o hábito de trabalhar independentemente” (ABI-SÁBER, 1962, p. 18).

O gosto pela leitura pode ser estimulado nos estudantes quando os professores organizam situações em que a leitura esteja associada ao universo escolar que as crianças estão vivenciando, já que devemos rodear as crianças de “motivos” que as levem a se interessar pela leitura e a desenvolver o desejo de ler, como:

Por etiquetas sob as gravuras e objetos da sala de aula; organizar um cantinho para a biblioteca de classe (uma pequena estante ou mesa com livros interessantes); nas horas de folga, ler para as crianças trechos de páginas impressas ou títulos de gravuras; olhar gravuras e contar historinhas relativas as mesmas. A professora lerá o texto que acompanhe as gravuras a fim de suplementar os conhecimentos que as crianças tenham adquirido da observação delas; levar as crianças a ilustrarem as histórias que tenham ouvido, visitar outras séries durante as aulas de leitura e encorajar as crianças a fazerem perguntas a respeito de livros e histórias (ABI-SÁBER, 1962, p. 17).

Essas orientações encaminhadas para os professores estavam voltadas para a criação de um ambiente escolar que estivessem atrelados a questão da leitura, desde a inserção de livros na sala de aula, ao ato de contar historinhas com uso de gravuras. Deste modo, os cursistas estudavam a importância de cada elemento essencial e as formas de ordenar o

desenvolvimento das características intelectuais que auxiliariam os alunos no despertar do gosto pela leitura.

O fator emocional era um componente essencial para o aprendizado da leitura, e por isso os professores deveriam adotar em suas práticas escolares a realização de atividades que estivessem destinadas para ao desenvolvimento emocional dos alunos.

As dificuldades que surgem durante o processo de aprendizagem podem estar relacionadas com a instabilidade emocional, a problemas de relacionamento em grupos que influenciam na socialização na escola. “A criança que é infeliz, que tem dificuldade de aprender a viver em grupo carece de confiança em si mesma, tem grande dificuldade para aprender a ler. Estes alunos devem ser identificados e auxiliados a obter um feliz ajustamento à vida escolar” (RAGAN, 1975, p. 193).

A criança que se sente segura no ambiente escolar e que adquire uma satisfação em estar na escola, em suas relações com os colegas e professores, apresentam as condições para um resultado satisfatório no aprendizado da leitura. Dessa maneira, os cursistas são responsáveis pela introdução dos alunos na escola de forma a sentiram felizes na instituição lá, ao estabelecerem relações que permitam expressar a vontade de aprender.

Assim, os discentes que não estivessem à vontade na vida escolar necessitariam ser auxiliados pelos professores. Contudo, a atribuição desses profissionais era não permitir que os alunos estivessem inseguros na escola, ao desenvolverem atividades que proporcionassem a interação com os colegas, a autoconfiança e o sentimento de segurança. “A tarefa da professora, em resumo, é proporcionar uma boa dose de felicidade, otimismo e segurança” (ABI-SÁBER, 1962, p. 20).

Os professores cursistas receberiam os ensinamentos para inserirem em suas posturas profissionais, os recursos técnicos que permitissem a elaboração de atividades direcionadas para o crescimento emocional das crianças. Dessa forma, a capacidade de conviver com os colegas, a confiança e a segurança no ambiente escolar seriam promovidos pelos professores.

É preciso ensejar muitas oportunidades às crianças de brincarem juntas, se ajudarem umas às outras, esperarem a sua vez de falar ou agir. [...] Num brinquedo de bola ou peteca é bom que todos obedeçam à ordem, em vez de disputarem todos o direito de jogar em primeiro lugar. Quando brincarem com blocos de madeira, ajudarem-se uns aos outros em vez de guerrearem (ABI-SÁBER, 1962, p. 20).

Os fatores físicos, intelectuais e emocionais relacionados ao curso, como fundamentais para o estudo da leitura, foram elencados como mecanismos primordiais para instrumentalizar

os professores cursistas com conhecimentos sobre as questões relativas sobre cada fator, e suas relações com o processo de aprendizagem da leitura, assim como inserir em suas práticas pedagógicas as técnicas necessárias para desenvolverem o período preparatório para a leitura.

Assim, várias formas de organização e aplicação de tarefas voltadas para o treinamento dos estudantes do ensino primário para a aprendizagem da leitura foram apresentadas aos professores leigos que realizavam o curso. As condições necessárias para tal estudo ocorreriam mediante a apreensão, por parte dos docentes, das diversas atividades já estabelecidas para a preparação física, intelectual e emocional dos aprendizes. A seguir, apresentam-se os inúmeros exercícios elaborados para esses profissionais aprenderem, com a finalidade preparar os alunos para a leitura.

2.2.1 As atividades voltadas para o treinamento dos alunos

A preparação física dos alunos aconteceria por meio da aplicação de várias atividades direcionadas ao desenvolvimento de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à saúde, ordem, segurança e higiene elencados em vários itens, como: “1. Brinquedo ativo e alegre que exercite o corpo todo; 2. Descanso dos músculos por meio de jogos calmos; 3. Alimentação nutritiva; 4. Cuidados especiais em casos de doenças” (ABI-SÁBER, 1962, p. 21).

Dentre as diversas atividades indicadas para apreensão dos professores cursistas, como forma de serem utilizados como recursos na preparação dos alunos para a leitura estavam os “Exercícios Imitativos”. “Começar dos mais simples e fáceis e vão, aos poucos, se tornando mais complicados. 1. Um único tipo de movimento no qual se representa uma outra pessoa, um animal ou uma máquina. Exemplo: andar com pato, pular como sapo, passar roupa” (ABI-SÁBER, 1962, p. 21).

Os cursistas inseririam em suas práticas escolares essas dinâmicas para serem aplicadas junto aos seus alunos do ensino primário, ao apreenderem que as atividades de desenvolvimento físico aumentariam de intensidade até se tornarem mais complexas. Os exercícios de imitação oportunizavam os estudantes a desempenharem vários movimentos que trabalhassem várias partes do corpo.

Contudo, era preciso mostrar aos cursistas sobre “como ensinar os exercícios imitativos”. Nesta situação, a orientação era para que os professores apresentassem aos alunos o modelo a ser imitado, bem como realizariam os gestos que as crianças deveriam copiar. A segunda maneira de imitação poderia ocorrer a partir das respostas dos discentes aos modelos apresentados pelos docentes, estimulado com isso a iniciativa dos estudantes diante dos

exercícios. “A professora dirá: ‘Como faz o cavalo? Como anda o pato?’” (ABI-SÁBER, 1962, p. 25).

Dessa forma, essa matéria visava difundir aos professores leigos os passos necessários para a realização das atividades, já que esses docentes eram considerados desprovidos de conhecimentos pedagógicos oriundos de escolas de formação de educadores.

Nesse sentido, “as marchas, exercícios rítmicos e jogos” foram as atividades elencadas para serem assimiladas pelos professores cursistas para serem utilizados junto aos alunos, com o objetivo de proporcionarem o incremento da parte física deles. “As marchas deverão ser muito espontâneas, ritmadas e próprias ao desenvolvimento geral dos músculos, da capacidade criadora e do equilíbrio motor” (ABI-SÁBER, 1962, p. 27).

Os jogos também devem ser aplicados dos mais simples aos mais complicados para desenvolvimento físico dos alunos, assim como o controle motor, a atenção e a observação são elementos que também seriam estimulados a partir da realização das atividades com os discentes.

Além disso, a coordenação motora dos alunos era incentivada com base na realização de exercícios específicos destinados para essa finalidade, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 11 - Exercícios apropriados ao desenvolvimento da coordenação motora

1 – Desenho espontâneo e natural.	a) no quadro; b) em folhas de papel jornal; c) a <i>crayon</i> ; d) com lápis de cor; e) com barbante molhado na tinta.
2 – Pintura.	a) a pincel; b) a dedo.
3 – Recortes.	a) de papel de cor; b) de revistas e jornais.
4 – Colagem.	
5 – Dobradura.	
6 – Alinhavos.	
7 – Trabalhos com madeira e material de carpintaria: serrar, bater e pregar.	
8 – Modelagem.	a) com plasticilina; b) com argila.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do livro *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (ABI-SÁBER, 1962, p. 31).

O quadro permite entrever que são, no total, oito atividades direcionadas para o incremento da coordenação motora dos alunos do ensino primário, pelas quais os professores cursistas apreenderiam no curso, além da indicação dos materiais necessários para a realização dos exercícios.

As disciplinas que faziam parte das Práticas Educativas inseridas no currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos estavam ordenadas de forma a proporcionar o aprendizado dos conhecimentos direcionados para subsidiar os docentes no desenvolvimento

de atividades práticas com os alunos. Essas tarefas poderiam ser utilizadas durante o período preparatório para a leitura, já que muitas delas continham saberes provenientes das matérias: Recreação e Jogos, da Música e das Artes Aplicadas.

A preparação intelectual das crianças era um dos fatores que os professores cursistas aprenderiam não somente a parte teórica relativa a importância do fator intelectual na aprendizagem da leitura, mas as atividades necessárias para desenvolver essa área. Deste modo, um dos aspectos a ser trabalhado foi a experiência dos alunos que deveria ser enriquecida pela aplicação de várias atividades escolares.

Dentre as tarefas, estava a realização de excursões coordenadas pelos professores. Inicialmente, as crianças conheceriam os detalhes de cada ambiente da escola, as suas respectivas finalidades e organização, desde a sala de aula, a sala da diretoria, a cantina da escola, o jardim ou a horta da escola. Os lugares que não eram distantes da escola poderiam ser visitados pelos aprendizes, com o intuito de compreenderem o funcionamento de uma construção, de lojas, padarias, sapatarias, além de observar os edifícios e aspectos da natureza, como as árvores e os pássaros.

Os lugares distantes da escola também poderiam servir como atividade planejada pelos professores com o objetivo de ampliarem as vivências dos discentes. A visita às fazendas para observar a vida do campo, a criação dos animais, a ida às serrarias, às cachoeiras, rios, parques, zoológicos, rodoviárias, ferroviárias e aeroportos, bem como às bibliotecas públicas, correios, garagens e fábricas eram locais que os docentes levariam os estudantes para conhecerem as funções e a organização de cada local visitado. A visita coordenada pelos educadores tinha função de enriquecer as experiências dos alunos (ABI-SÁBER, 1962, p. 32-33).

Verifica-se que essa matéria do currículo do curso tinha elementos escolanovistas em sua composição, pois os seus procedimentos visavam orientar os professores a fomentar o interesse dos alunos pelo aprendizado com base na elaboração de atividades que estimulassem a aquisição de experiências, que se estendia para além da sala de aula, ao mobilizar a organização de excursões, jogos, brincadeiras, contação de histórias, dramatizações, músicas e o manuseio de objetos.

Além das excursões, a realização das chamadas “construções” era uma atividade em que os alunos do ensino primário poderiam ampliar as suas vivências ao concretizarem a tarefa de produzir brinquedos (de pano, madeira, caixas, papel e papelão) e álbuns (de frutas, vegetais e animais, brinquedos da fazenda e da cidade) (ABI-SÁBER, 1962, p. 33).

Várias atividades foram elencadas para os professores cursistas trabalharem no ensino primário destinadas ao enriquecimento das experiências dos alunos, como as “atividades variadas”, a “contação de histórias”, as “coleções”, a “jardinagem”, a “observações” e a “música”. Os inúmeros exercícios consistiam na realização de dramatizações de histórias, a organização de festinhas em comemoração aos aniversários dos próprios estudantes ou das datas cívicas, assim como a confecção de presentes para os pais, mães e colegas de sala. Essas tarefas seriam planejadas e executadas sob a coordenação dos docentes e a participação dos aprendizes.

As histórias poderiam ser contadas ou lidas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Além de lerem ou contarem narrativas já prontas, os estudantes poderiam criar as suas histórias para contar ou representá-las por meio de um pequeno teatro ou pelo uso de fantoches. A atividade chamada de “coleções” visava oportunizar aos discentes a organização de várias coleções na sala de aula, desde a coleção de folhas, plantas, flores, rocha e concha. A “jardinagem” tinha a intenção de promover a aquisição de vivências relacionadas à natureza, às condições da terra, das plantas e dos animais. Os exercícios de semear, adubar, regar as plantas e a limpar a terra estariam voltadas para a aquisição de experiências sobre a natureza (ABI-SÁBER, 1962, p. 35).

A atividade de “observação” era destinada à organização dos alunos em grupos, para a realização de observações sobre a comunidade em seus diversos aspectos, como a vida dos animais domésticos, das plantas e das pessoas para, em seguida, elaborarem um relatório oral, com a intenção de relatarem aquilo que constataram. A “música” era um componente que os professores cursistas poderiam utilizar como mecanismo que ajudaria os alunos a adquirirem experiências, ao prepararem as chamadas “cantigas de roda”, as canções regionais e folclóricas cantadas pelos alunos. “A audição de música (em tom bem suave) é excelente exercício de educação do ouvido e do gosto artístico das crianças” (ABI-SÁBER, 1962, p. 36).

O desenvolvimento da “linguagem oral” nos alunos do ensino primário também era um dos tópicos do fator intelectual considerado primordial para o aprendizado da leitura. Dessa forma, o estudo da linguagem oral foi apresentado aos docentes leigos que realizaram o curso, por meio da inserção em seu currículo escolar, pois “em um mundo como o nosso, tão dependente dos símbolos verbais, o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado

aos aspectos primordiais da comunicação e inter-relações dos indivíduos. A linguagem é, portanto, um instrumento social de primeira grandeza” (ARAÚJO²¹, 1962, p. 13).

O curso ressaltou a importância da linguagem oral, os seus pontos conceituais, bem como as atividades elencadas para os professores cursistas trabalharem como os alunos da escola primária, ao serem difundidos no curso, com o objetivo de inserir as técnicas de ensino nas práticas pedagógicas dos docentes leigos nos anos 1960.

A importância da linguagem oral foi um dos elementos apresentados aos professores cursistas, com a finalidade de assimilarem a relevância do aprendizado da comunicação verbal para o desenvolvimento escolar dos alunos, bem como para a preparação deles para o convívio social.

A comunicação oral foi ressaltada pela autora como elemento primordial para o desenvolvimento das relações sociais em uma época que a estudiosa considerava que as inter-relações entre os indivíduos foram dinamizadas. Dessa maneira, aprender a se comunicar bem foi destacado como característica essencial para o indivíduo atuar com eficiência na sociedade.

[...] pela comunicação e, sobretudo, pela comunicação oral, recebemos as solicitações do meio que nos cerca, reagindo ou ajustando-nos, reconhecemos a necessidade de um bom programa de linguagem na escola: um programa vivo, real, adaptado às tendências e necessidades do mundo moderno (ARAÚJO, 1962, p. 14).

A troca de ideias, as conversas, as leituras e as informações difundidas pela televisão, rádio, revistas e jornais, além de um espaço social marcado pela busca pelo progresso econômico e pela inserção de um trabalhador cada vez mais qualificado no mercado de trabalho, contribuíram para a necessidade de elencar a comunicação verbal como um dos aspectos importantes nas relações sociais no mundo moderno. Desse modo, a autora destaca que é preciso organizar um desenvolvimento da linguagem oral dos alunos que estivessem atrelados às tendências da sociedade da época. Nesse sentido, observam-se as necessidades e expectativas do ambiente social sendo inseridas como elementos problemáticos no campo educacional, pois o currículo da formação dos professores e a escola têm o papel de atuar na contribuição da resolução das adversidades sociais ou na inserção dos desejos atribuídos ao contexto de um determinado momento, que enfatizava o crescimento da comunicação oral como requisito para a vida em sociedade que estava em transformação na época.

21 Maria Yvonne Atalécio de Araújo foi professora de Didática da Linguagem do PABAE e autora da obra *Experiências de linguagem oral na escola primária*, publicada pelo PABAE, em 1962.

Para o desenvolvimento da linguagem oral nas escolas, os professores cursistas teriam que aprender sobre diversos aspectos imprescindíveis para o incremento da linguagem oral, assim como a apreensão de algumas técnicas voltadas a organização e aplicação de atividades direcionadas a oportunizar a expressão oral dos alunos do ensino primário nas diversas circunstâncias requeridas.

O ambiente da sala de aula foi elencado com fator importante para construir uma atmosfera salutar que estimulasse as crianças a se expressarem. Assim, era parte dos objetivos do currículo do curso proporcionar aos professores cursistas a possibilidade de inserirem em suas práticas escolares ações voltadas para a preparação da sala de aula. Contudo, as carteiras dispostas em filas não ajudam no desenvolvimento da linguagem oral junto aos alunos, pois o ambiente em que eles estão de costas para o colega dificulta a realização de conversas, discussões e apresentações orais, conforme foi mencionado por Ragan (1975, p. 213), “filas de carteiras presas ao solo, horários rígidos e atividades artificiais de aprendizagem, centralizadas em exercícios, são prejudiciais ao desenvolvimento da linguagem”.

As manifestações das crianças e as suas reações diante da fala do colega são mais propícias perante a organização da sala de aula na forma de círculo, para que eles fiquem de frente para o outro ou de maneira que os alunos estejam mais próximos entre si.

Assim, as carteiras móveis contribuem para que o professor coordene um número maior de atividades pela qual orientará os alunos na execução. Contudo, as situações das escolas brasileiras muitas vezes não permitem essa organização da sala, conforme salientou Araújo (1962, p. 18), “às vezes, porém, devido às condições físicas da classe, esse agrupamento torna-se difícil: ora as carteiras são fixas; ora as classes são por demais exíguas e inadequadas para qualquer modificação”.

A situação das condições das classes mencionadas pela autora, como elemento que dificultaria a implementação de atividades referentes à linguagem oral junto aos alunos, pode ter se apresentado nas escolas primárias de Mato Grosso nos anos de 1960, principalmente a falta de estrutura física das instituições isoladas rurais, que constituía a maioria dos estabelecimentos escolares do estado, assim como era marcado pela grande presença de professores leigos ministrando aulas.

Dessa forma, como esses docentes organizavam as suas aulas, no que se refere a preparação dos estudantes para o desenvolvimento da linguagem oral? Esses professores tinham, em sua prática pedagógica, o entendimento da necessidade de desenvolver a linguagem oral dos alunos? Com a realização do Curso de Treinamento, como essa questão se constituiu na prática escolar dos educadores leigos?

A linguagem oral foi apresentada de maneira a entender que as suas manifestações ocorressem geralmente em três grupos distintos, como as conversas informais em pequenas turmas que se realizam para as manifestações espontâneas e naturais, que visam o entretenimento, como por exemplo, os recados, os convites e troca de ideias, já a segunda situação se caracteriza pela linguagem em equipes maiores.

Essa situação de linguagem ocorre nas escolas, nas atividades de leitura oral, nas reuniões e discussões. Enquanto que na terceira situação, as manifestações orais ocorrem em grupos formais. Elas são semelhantes à da segunda situação, porém são circunstâncias mais complexas, que necessitam de objetivos mais definidos, preparação e manifestação de linguagem de forma mais elaborada (ARAÚJO, 1962).

Os três grupos apresentados pela autora visam esclarecer os professores das situações em que a linguagem oral é manifestada. Nesse sentido, era preciso ter compreensão sobre cada circunstância de linguagem que pode ser promovido em diferentes grupos. Assim, os professores podem ter mais fundamento sobre as atividades necessárias para o aprimoramento do aluno na comunicação verbal praticada nos cenários elencados. Entretanto, a autora ainda esclarece que existem inúmeros contextos de linguagem que podem ocorrer na classe que permitem as manifestações dos alunos, seja por meio de comentários, troca de ideias e explanações estimuladas e coordenadas pelos professores, conforme as atividades listadas.

A sistematização das atividades da linguagem oral era o mecanismo evidenciado pelo currículo para organizar as práticas escolares, pela qual os professores cursistas teriam que adquirir, para se tornarem docentes que propiciariam um ensino eficiente nas escolas, por meio de ações coordenadas e pré-estabelecidas para serem aplicadas pelos professores nas aulas. No entanto, era preciso que os professores em aperfeiçoamento assimilassem as técnicas de ensino direcionadas ao incremento da linguagem oral dos alunos das escolas primárias.

Quadro 12 - Atividades de linguagem oral

A. Comunicação oral e audição	B. Expressão criadora	C. Artes dramáticas	D. Poesia e cântico falado	E. Apresentação oral de informações	F. Clubes
- Conversas; - Discussões; - Telefonemas; - Audição.	- Histórias; - Poesias.	- Brinquedos imitativos e pantomimas; - Dramatizações de histórias; - Dramatizações formais; - Fantoques.		- Relatórios; - Explicações e instruções; - Anúncios e propaganda; - Entrevistas.	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do livro *Experiências de linguagem oral na escola primária* (ARAÚJO, 1962, p. 26).

O quadro apresenta seis formas de abordar a linguagem oral com os alunos do ensino primário. Verifica-se que o currículo tinha a conformação direcionada para modificar o perfil dos docentes leigos, ao procurar oferecer aos cursistas as diferentes maneiras de realizar o desenvolvimento dos estudantes, com base em uma sistematização de atividades, já que estavam articuladas a partir do “como fazer”, atrelando as tarefas com os requisitos necessários para a sua concretização na prática. “O desenvolvimento sistematizado dessas atividades vai depender do êxito de um programa, porque as experiências de classe – quer pertençam à escola, propriamente, quer usadas fora dela – são as bases efetivas de um currículo moderno” (ARAÚJO, 1962, p. 26).

A sistematização das atividades apresentadas aos professores é compreendida como primordial para o desenvolvimento da linguagem oral nos alunos do ensino primário, já que as tarefas foram classificadas como pertencentes ao currículo moderno. A organização e a aplicação de tais exercícios deveriam ser apreendidas pelos docentes cursistas, com a finalidade de obter instrumentos técnicos necessários para desenvolver nos discentes a comunicação verbal que permeiam as diversas situações da vida. Deste modo, são trabalhos que foram listados como necessários para o progresso escolar dos aprendizes e que precisariam ser incorporados na prática escolar dos educadores cursistas.

São as conformações elaboradas por meio do currículo do curso que estavam sendo difundidos as posturas profissionais e os conhecimentos educacionais aos professores, pois além de serem classificados como modernos eram trabalhados de maneira prática pelos cursistas, como a finalidade de assimilarem as técnicas de ensino. Os docentes compreenderiam não somente pelas aulas teóricas, mas pela sua aplicação na prática, em aulas de demonstração ou na realização de aulas ministradas pelos próprios educadores sob a orientação dos profissionais que ministravam o curso.

Dessa forma, evidencia-se que o currículo do Curso de Treinamento tinha o objetivo de fundamentar os professores leigos do como fazer, do como ensinar, como mecanismo de proporcionar aos docentes o desenvolvimento da capacidade de ministrarem aulas que levassem, de fato, os alunos a aprenderem aquilo que estavam sendo ensinado nas salas de aula das escolas primárias do estado.

Assim, outra forma de concretizar esse objetivo era a “Conversa e a Discussão”, pois são dois elementos ligados ao desenvolvimento da atividade de comunicação oral. Dessa maneira, apresentaram-se alguns pontos pelos quais os professores em formação precisariam estudar em relação à organização de atividades voltadas para a conversação e discussão, como aspectos voltados para o incremento da linguagem oral nos alunos.

Nesse sentido, havia a orientação relativa ao “como dirigir conversas e discussões”, com o objetivo de proporcionar aos cursistas as orientações técnicas para coordenarem as “conversas e discussões”, com a finalidade de oportunizar aos alunos o desenvolvimento da expressão oral em diversas situações. O entendimento de “conversas” foi esclarecido por Araújo, ao mencionar que “as conversas são as mais informais das atividades de linguagem. Têm objetivos sociais, mera troca de ideias, de experiências, modos de sentir, de apreciar as coisas” (ARAÚJO, 1962, p. 29).

O papel do professor seria o de proporcionar um ambiente agradável na sala de aula, e estimular os alunos a se expressarem de maneira espontânea nas aulas, por meio de situações que propiciem a relatarem as suas vivências na escola, no lar ou em lugares por onde frequentaram.

Os temas das conversas consistiam nas próprias experiências dos alunos, nas suas relações com os colegas, professores, com os pais e dos acontecimentos do cotidiano da vida do estudante. Os docentes são os principais responsáveis pela elaboração de oportunidades para os alunos expressarem livremente as suas experiências diárias. “A professora que estabelece múltiplas oportunidades de conversas, que incentiva a participação informal, que aplaude as contribuições, está trabalhando para melhorar o nível linguístico e social do grupo” (ARAÚJO, 1962, p. 31). Nesse sentido, algumas habilidades são desenvolvidas nas atividades de conversação com os alunos, conforme foi destacado no quadro abaixo.

Quadro 13 - Habilidade desenvolvidas nas conversas

1. Facilidade de expressão.	5. Cortesia. Saber ouvir com educação, não monopolizando a conversar.
2. Clareza de dicção, linguagem.	6. Precisão de vocabulário.
3. Elaboração cuidadosa das orações.	7. Pensamento crítico; habilidade de escutar e escutar criticamente.
4. Apreensão rápida de ideias; habilidade de penetrar no pensamento do interlocutor; respostas delicadas e breves.	8. Correção de linguagem; concordância, regência, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do livro *Experiências de linguagem oral na escola primária* (ARAÚJO, 1962, p. 31-32).

O quadro evidencia as oito habilidades a serem desenvolvidas nos alunos a partir do estímulo das conversas, como mecanismo que aprimoraria a sua socialização e, conseqüentemente, o aprendizado dos conteúdos do currículo do curso primário. Vejamos que o curso, em sua conformação curricular, buscava destacar, aos professores cursistas, as vantagens da realização das atividades para o avanço da linguagem oral nos estudantes. Era preciso compreender a necessidade da aplicação das tarefas, para que o docente não abdicasse do exercício das “conversas” com os discentes.

O desenvolvimento das “conversas” dos alunos era avaliado pelos professores, com o objetivo de corrigirem as dificuldades e oportunizarem conhecer os próprios avanços e problemas relacionados ao nível de “conversas” realizadas na escola. A avaliação consistia na organização conjunta de docentes e aprendizes, de listas de padrões que orientariam as “conversas” e a aplicação das atividades de conversação (ARAÚJO, 1962, p. 32).

A linguagem oral desenvolvida por meio da “discussão” é um mecanismo que propicia a participação dos estudantes em situações coordenadas pelos professores, ao permitirem a organização de objetivos na “discussão” realizada pelos alunos. Sendo assim, a “discussão” consiste de um processo que envolve um grupo, com finalidades definidas, direcionadas para a solução de problemas, além do possibilitar o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe, de propor conceitos, acatar decisões, discordar com tato, expressar um ponto de vista, aceitar pontos de vistas e compartilhar ideias (ARAÚJO, 1962, p. 36).

Para a organização de uma “discussão” que envolve os alunos, é necessária a realização do planejamento por parte dos professores. Dessa forma, Araújo orienta a respeito de como elaborar a “discussão”,

Quadro 14 - Planejamento da discussão

1. Definição precisa do objetivo ou dos objetivos em vista. (Solução de problemas, aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades específicas de linguagem).	3. Ao estudo prévio das questões propostas a fim de haver, por parte de todos, uma contribuição efetiva às finalidades da discussão.
2. A elaboração de um esboço ou esquema que vai dirigir a pesquisa; A busca por informações, ao processamento da atividade em si.	4. Ao emprego de meios visuais que ilustrem as ideias e conhecimentos a serem adquiridos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do livro *Experiências de linguagem oral na escola primária* (ARAÚJO, 1962, p. 36).

Observa-se, por meio do quadro, que o planejamento das atividades foi um dos elementos da prática pedagógica que necessitariam ser assimilados na postura profissional dos professores leigos que realizavam o curso.

Para tanto, foi estabelecido que os docentes em formação aprenderiam nas aulas as diversas maneiras de preparação da atividade de “discussão” com os alunos, por meio da compreensão da forma como se organiza um planejamento, ou seja, quais os elementos precisariam ter no planejamento para a realização da tarefa.

A definição dos objetivos era o fundamento inicial para organização da “discussão”, já que o professor pode optar por selecionar um assunto com um problema para ser discutido pelos alunos, com a finalidade de obter as resoluções, ou pela escolha de um tópico ligado a algum conhecimento específico, que visa propiciar o aprendizado sobre uma determinada área de estudo.

Definidos os objetivos, era preciso estruturar esquemas de ideias referentes ao tema, que pode ser em tópicos sequenciais ou em forma de perguntas, em uma ordem de procedimentos, com a finalidade de manter os alunos envolvidos na reflexão sobre o assunto sem desviarem dos propósitos.

Antes de iniciar a atividade de “discussão”, o professor cursista precisaria compreender que havia a necessidade de promover um estudo junto aos alunos sobre o assunto definido para esse exercício. A preparação para a atividade foi considerada importante para o desenvolvimento eficiente da habilidade de discutir com os estudantes.

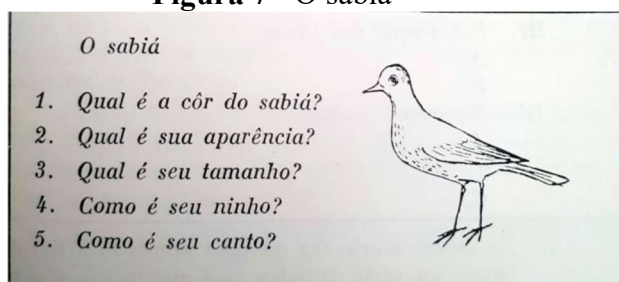
O estudo prévio ajuda os alunos a obterem uma noção sobre os conhecimentos que irão ser abordados na “discussão”, com a finalidade de participarem da atividade de forma a auxiliar na solução do problema proposto ou no aprofundamento sobre a ideia a ser discutido (ARAÚJO, 1962).

As atividades elencadas para serem apreendidas pelos professores cursistas deveriam estar associadas ao saber utilizar os “recursos visuais” no desenvolvimento das tarefas no período preparatório para a leitura, conforme veremos a seguir.

2.2.2 A utilização dos recursos visuais na preparação para a leitura

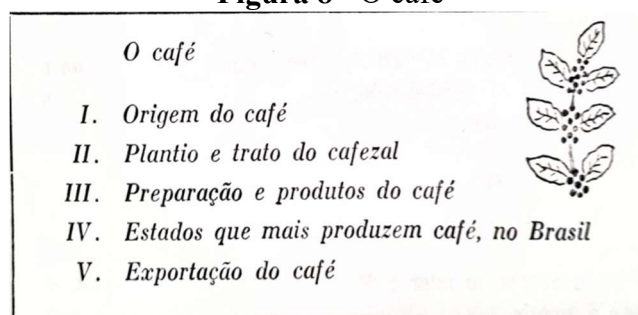
A utilização de “recursos visuais” contribuiria para ampliar as ideias discutidas por meio da associação das “ilustrações” com os conhecimentos abordados na “discussão”. Desse modo, a sequência da discussão e a articulação entre a imagem e o problema elencado, ou o assunto proposto permite aos alunos uma maior compreensão sobre aquilo que está sendo discutido, possibilitando que a sua participação seja mais efetiva, ao saberem a respeito do tema sugerido, conforme podemos observar no exemplo citado por Araújo, como parte integrante de um planejamento da discussão.

Figura 7 - O sabiá



Fonte: Araújo (1962, p. 37).

Figura 8 - O café



Fonte: Araújo (1962, p. 37).

A orientação estabelecida aos professores em aperfeiçoamento foi a de adotar os auxílios visuais na discussão, pois esses recursos foram considerados importantes no processo de desenvolvimento da linguagem oral, ao chamarem a atenção dos alunos, propiciar a

articulação da imagem com o tema proposto, permitindo, com isso, um maior entendimento do assunto a ser discutido pela turma.

Além disso, o auxílio visual contribuiria para que o professor ou o aluno realizasse a condução da discussão de maneira organizada e sequencial perante a turma, assim como pode proporcionar a ilustração das ideias dos participantes da conversa. Dessa forma, “além do quadro-negro, o uso do flanelógrafo, de mapas, diagramas, gráficos, gravuras, é de grande utilidade, porque a visualização aclara as ideias e conceitos” (ARAÚJO, 1962, p. 42).

A produção de recursos visuais e a difusão das técnicas de ensino associados ao aprendizado, do uso desses recursos como mecanismo educacional nas escolas primárias, ressalta também os aspectos do tecnicismo que deveria promover as modificações nas práticas pedagógicas dos docentes leigos que realizavam o Curso de Treinamento.

O aperfeiçoamento de professores voltado para a apreensão das técnicas de ensino aliado ao uso de materiais didáticos e recursos visuais era a perspectiva formativa difundida pelo PABAE. Assim, os educadores leigos adotariam em sua prática docente a utilização de ferramentas de imagens e instrumentos educativos como forma de propiciar um ensino dos conteúdos de forma prática, ao promover diversas atividades de participação dos alunos nas aulas de maneira efetiva, articulando os temas com a visualização sobre o assunto a ser estudo.

Essa postura profissional era compreendida como necessária na formação de professores, pois a melhoria do rendimento escolar dos alunos do curso primário ocorreria por meio de um ensino direcionado para a praticidade e objetividade, como forma de eliminar a aprendizagem por meio da memorização dos conteúdos ou pelo excesso de verbalismo nas aulas, entendida como um dos fatores que contribuiria para a baixa produtividade na escola.

A profissionalização da docência em Mato Grosso estava atrelada às interferências estatais no processo de aperfeiçoamento dos professores nos anos de 1960. Nessa situação, as ingerências governamentais estabeleciam uma conformação a ser seguida pelos profissionais leigos, mediante a organização de cursos em um curto período, bem como a organização do currículo do curso, elaborado de maneira a proporcionar a alteração das práticas escolares dos educadores, ao estabelecer a definição dos conteúdos necessários à formação dos docentes, e na ênfase apresentada nos ensinamentos das matérias do curso, para a aquisição de técnicas de ensino, no aprendizado de diversas atividades a serem trabalhadas com os alunos, bem como em saber como planejar essas atividades, além de ensinar os cursistas a utilizar os recursos didáticos e visuais articulados com as abordagens de ensino de cada disciplina do curso primário.

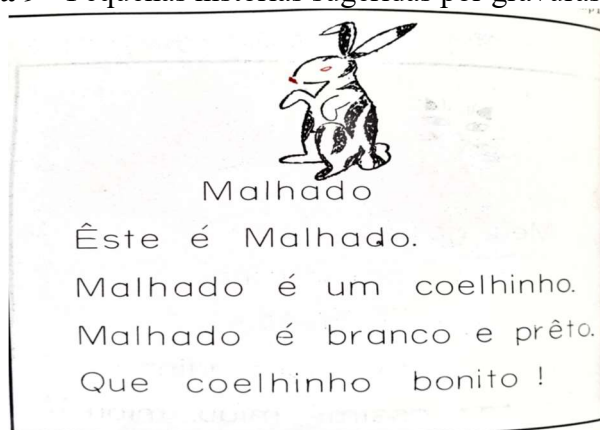
Para difundir as práticas pedagógicas para os professores leigos que realizavam o Curso de Treinamento, a matéria de Língua Pátria apresentava vários ensinamentos de como fabricar e utilizar os recursos materiais no desenvolvimento da linguagem oral nos alunos do ensino primário.

A utilização de gravuras foi um dos recursos difundidos junto aos professores leigos para a realização de diversas atividades, pois era uma ferramenta visual que ajudava na compreensão sobre o assunto estudado, ao propiciar aos alunos visualizar a imagem e relacioná-la com as ideias discutidas na aula. Em relação ao período preparatório para a leitura, em seu aspecto relacionado ao desenvolvimento da linguagem oral, a recomendação apresentada para o uso das gravuras foi mencionada da seguinte forma:

Deve-se, de preferência, nesta fase de preparação para a aprendizagem, usar as gravuras de sentido completo, por serem mais fáceis e, por isto, mais apropriadas ao nível das crianças. As gravuras se prestam a descrições, ilustração de histórias, reprodução em desenhos feitos com lápis de cor, *crayon*, em pinturas, etc. É excelente exercício de ordenação de gravuras. A professora, tomará, por exemplo, uma série delas e dirá: qual dessas gravuras vem em 1º lugar, em 2º, em 3º, etc. Ou então dirá; “Quem vem primeiro, esta ou aquela cena?” (ABI-SÁBER, 1962, p. 41).

Nota-se que as gravuras são apresentadas de forma que os professores cursistas compreendam como utilizar determinada imagem associada a adequação ao nível da criança. Assim, saber como usar esse recurso com suporte nas aulas era uma das finalidades do currículo do curso, pois a intenção era oferecer aos docentes os instrumentos pedagógicos necessários para melhorar a sua capacidade de ensinar os conteúdos aos alunos das escolas primárias.

Além de ensinar os cursistas as diversas finalidades das “gravuras”, a autora apresentou um exemplo de como o professor poder utilizar as imagens como recurso pedagógico. Dessa forma, o currículo do curso, a partir do estudo dessa matéria, visava conceituar as ferramentas e ensinar como utilizá-las com base na apresentação de modelos de aplicação.

Figura 9 - Pequenas histórias sugeridas por gravuras

Fonte: Bacha e Keithahn²² (1960, p. 132).

A figura acima permite constatar que os objetivos do currículo do Curso de Treinamento se evidenciavam não somente pelo estudo conceitual das metodologias de ensino, nas discussões sobre as suas finalidades e formas de utilização, mas pelo fato de que os professores cursistas consolidariam a sua formação pedagógica pela articulação entre o conhecimento teórico e o suporte material para execução das técnicas, e pelo aprendizado que se realizaria por meio da observação na Sala de Demonstração do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, onde eles teriam a oportunidade de assimilar melhor os ensinamentos, ao observarem como os métodos e recursos materiais estavam sendo utilizados na prática ou quando os próprios docentes em formação ministravam as aulas, como forma de aprenderem fazendo. Além do aprendizado da utilização das “gravuras”, havia os ensinamentos de “como preparar os cartazes”.

Quadro 15 - Como preparar os cartazes

- Redigir de modo simples os cartazes. Cada um deve ocupar-se apenas de uma ideia.	- Repetir com frequência palavras básicas.
- Escolher experiências familiares, dentro dos interesses do grupo.	- Anotar as palavras ensinadas.
- A princípio, colocar sentenças curtas e colocar uma em cada linha.	- Empregar a letra manuscrita.
- Usar poucas sentenças em cada história.	- Ilustrar os cartazes, sempre que possível, com desenhos das crianças ou com recortes ou com figuras.
- Limitar o uso de palavras novas.	- Fazer do preparo e uso dos cartazes de experiências uma atividade social, em que cada criança tenha ensejo de cooperar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do livro *As crianças aprendem a ler*. (BACHA, 1960, p. 135).

²² Luella M. Keithahn foi técnica norte-americana em Metodologia da Linguagem do PABAE e autora da obra *As crianças aprendem a ler*, que foi publicado pelo PABAE, em 1960.

Os dados do quadro permitem afirmar que os cartazes foram apresentados como uma ferramenta importante para o aprendizado dos alunos das escolas primárias, pois eles podem ser utilizados de diferentes maneiras em sala de aula. Sua utilização ressalta a articulação entre a imagem e o ensinamento, pelo qual o professor deseja trabalhar junto aos alunos.

Dessa forma, os professores cursistas necessitariam aprender a respeito de como empregar os cartazes de forma adequada às propostas de atividades com a turma. As orientações de como elaborá-los foram ressaltadas, ao serem mencionados os passos principais para a sua confecção e a indicativa de associar esse recurso com as finalidades definidas para a aula.

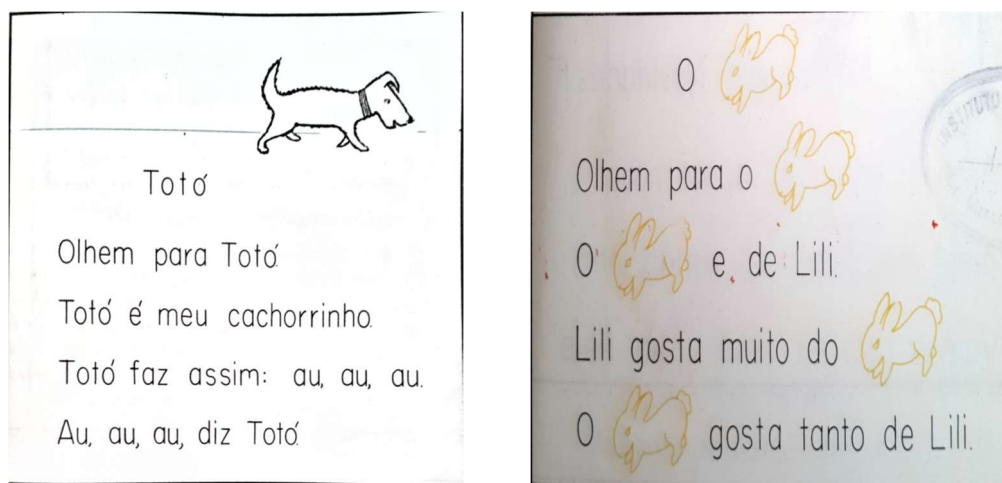
A escolha das ideias e assuntos que deveriam ser descritos nos cartazes são indicados para a inserção das experiências relacionadas às vivências dos alunos, como forma de contribuir para o estímulo pelo interesse na leitura, além de promover um ambiente escolar de satisfação para os estudantes.

A ilustração dos cartazes tem o papel de trazer a visualização do assunto estudado, de apresentar orientações aos alunos sobre os seus comportamentos, de ajudar na realização de atividades de leitura, além de estimular a prática de cooperação entre os estudantes, ao possibilitarem sua participação com a inserção dos desenhos, que retratem as suas experiências escolares ou relacionadas a outras vivências, como em suas famílias.

Deste modo, os professores cursistas aprenderiam as diferentes formas de utilização dos cartazes como recurso material para o desenvolvimento das aulas, principalmente no avanço do processo de leitura dos alunos. Sendo assim, não bastava somente elaborá-los e saber utilizá-los, os professores teriam que inserir também em suas práticas docentes a organização da participação dos alunos nas aulas que fazem uso dessa ferramenta, já que os desenhos, as ideias, indagações e assuntos de interesse dos alunos poderiam ser expressados também por meio de imagens, palavras e frases inseridas nos cartazes, docentes e estudantes poderiam trabalhar em conjunto. O envolvimento direto dos discentes nas atividades respeitando os seus interesses, evidencia a orientação da pedagogia nova no currículo do curso, pois eles não deveriam ser vistos com elementos passivos, que apenas recebem dos professores a transmissão dos conteúdos, já que eles têm a oportunidade de construir os seus próprios pensamentos, por meio dos cartazes que revelam os seus desejos, reflexões, dúvidas ou o interesse sobre a abordagem de um determinado tema.

Diversas foram as atividades apresentadas aos professores cursistas para trabalharem nas aulas com o uso de cartazes como recurso material no ensino da leitura. Dentre as atividades estavam:

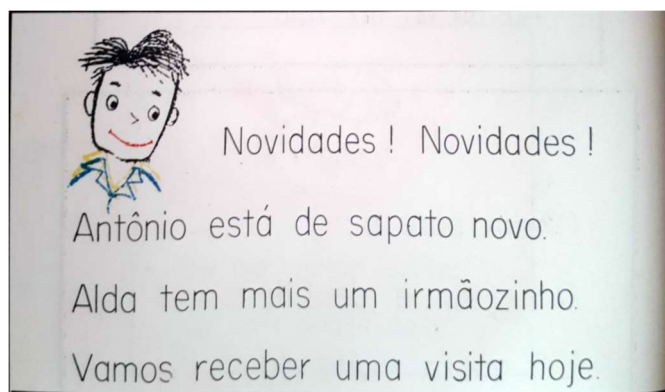
Figuras 10 e 11 - Cartazes para a repetição de palavras já apresentadas no pré-livro e para o enriquecimento do vocabulário de leitura da criança, com outras palavras



Fonte: Bacha; Keithahn (1960, p. 111).

As figuras 10 e 11, representativas dos cartazes, apresentam a repetição de palavras com o objetivo de propiciar o aprendizado das palavras enfatizadas nas figuras, e enriquecer o vocabulário das crianças. Os termos elencados estavam associados com as suas respectivas imagens. Essa forma de ensinar procurava contribuir com o ensino nas escolas a partir da articulação do texto/palavras com a visualização das imagens. Tal perspectiva compreendia que os alunos aprenderiam com maior eficácia com base no entendimento do assunto ou vocábulo ensinado, pois era preciso perceber o significado do que estava sendo ensinado.

Figura 12 - Cartazes de notícias

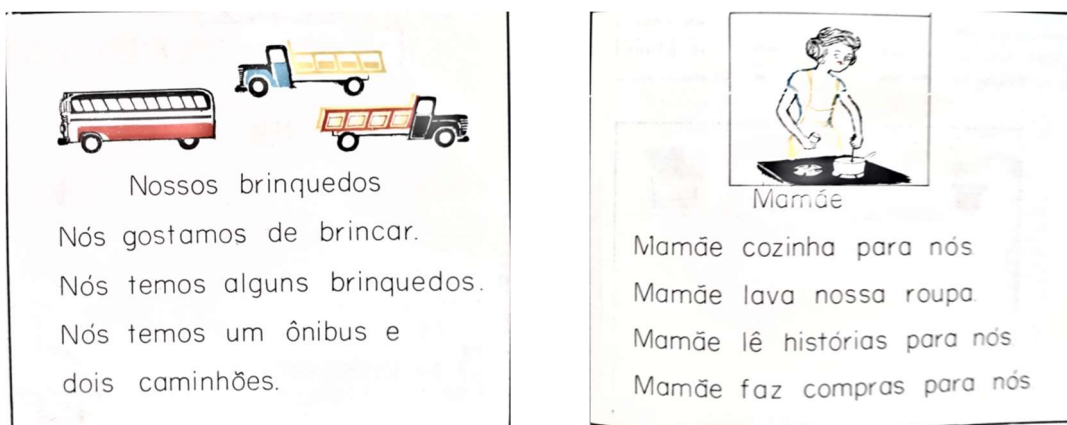


Fonte: Bacha e Keithahn (1960, p. 112).

A figura 12 representa um cartaz de notícias com acontecimentos do cotidiano das crianças. Esses eram utilizados para despertar o interesse pela leitura, pois os aprendizes

estariam sendo valorizados, ao retratarem os momentos de suas vidas diárias. Essa figura foi um exemplo apresentado aos professores leigos com a finalidade de ressaltar como a leitura poderia ser estimulada a partir de fatos noticiados da vida dos alunos. A construção de um ambiente escolar em que os estudantes se sintam acolhidos e respeitados contribuiria para a motivação para os estudos, principalmente na etapa de aprendizado da leitura.

Figuras 13 e 14 - Informações baseadas em experiências relacionadas com a vida de família, seus brinquedos, etc.

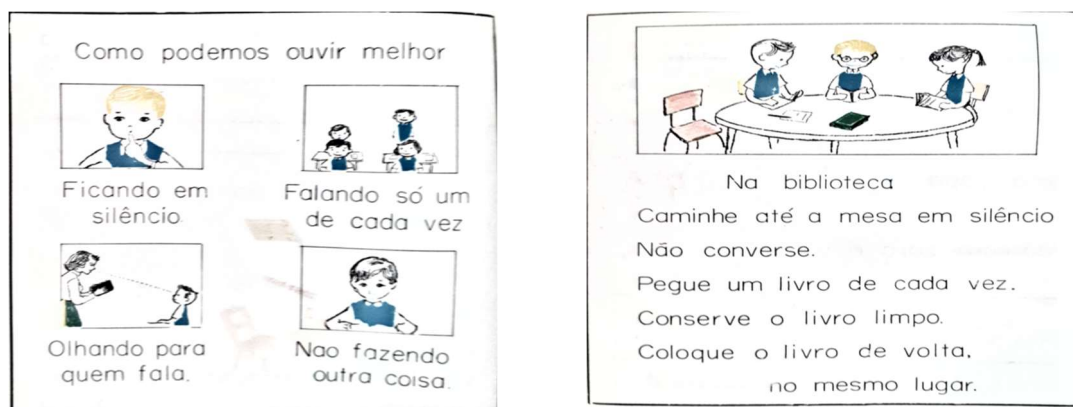


Fonte: Bacha e Keithahn (1960, p. 114-115).

Nas figuras 13 e 14, a utilização de imagens que retratam o mundo no qual as crianças estavam vivenciando tinha a intenção de promover o aprendizado da leitura a partir das próprias experiências dos alunos. A familiaridade com as situações de sua vida ajudaria a compreender as palavras ensinadas e o entendimento da mensagem anunciada nos cartazes.

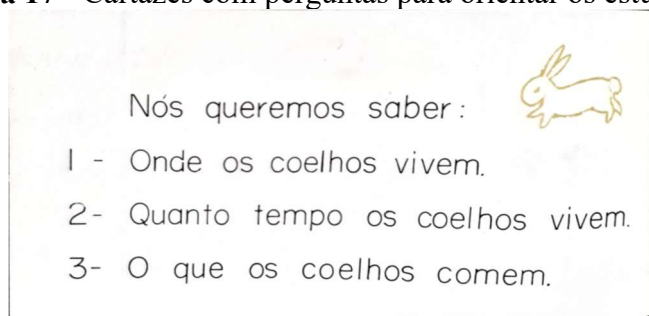
As figuras 15 e 16 apresentam cartazes que podem ser utilizados para difundir as normas de convívio nos espaços da escola, estabelecer as orientações relativas ao aprendizado das matérias estudadas, bem como definir as regras de trabalho em equipe ou individual. Os cartazes eram um importante recurso para se determinar os comportamentos dos alunos no ambiente educacional. As regras e instruções sobre as posturas dos alunos e a forma que deveriam adotar para aprender os conteúdos de alguma matéria estavam associados a imagens, para que tivessem a possibilidade de compreender melhor o ensinamento, com base na visualização do texto paralelo a imagem correspondente.

Figuras 15 e 16 - Cartazes que recomendem bons hábitos de trabalho



Fonte: Bacha; Keithahn (1960, p. 118-119).

Figura 17 - Cartazes com perguntas para orientar os estudos



Fonte: Bacha; Keithahn (1960, p. 122).

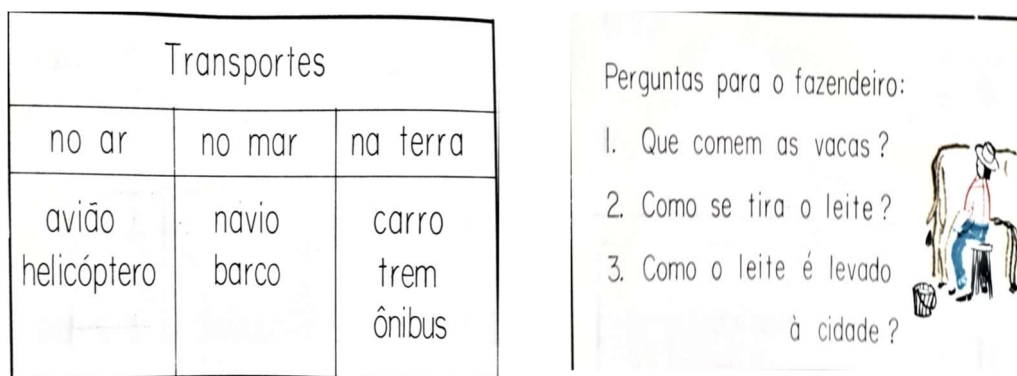
A figura 17, com o cartaz com perguntas para orientar os estudos, para os referidos autores, “nos planejamentos das atividades de estudos sociais e ciências, surgirão perguntas ou problemas levantados pelas crianças que podem constituir um cartaz” (BACHA; KEITHAHN, 1960, p. 122).

As perguntas elencadas no cartaz estão atreladas à imagem do coelho, já que essa figura é colocada como meio de identificação do assunto estudado, para que os alunos consigam saber do tema abordado na aula. A visualização das questões e a gravura do animal ajudariam os estudantes a obter maior atenção e, conseqüentemente, estariam mais envolvidos na discussão relativa às respostas a perguntas expostas. A concentração é estimulada pelo cartaz, na organização da seqüência das indagações e na ilustração ligada ao conteúdo.

Os professores foram orientados a elaborarem os cartazes a partir dos próprios questionamentos dos alunos relativos às matérias estudadas. Tais materiais já foram produzidos previamente pelos especialistas em educação, pois a perspectiva tecnicista estabelece que o profissional seja o executor das técnicas de ensino apresentadas de maneira que o docente compreenda como aplicá-las. Sendo assim, essa orientação pedagógica também

se evidenciou no currículo do curso voltado para a formação dos educadores leigos, ao se tornarem um modelo a ser seguido pelos docentes cursistas, já que era preciso que eles aprendessem como utilizar essa ferramenta nas diversas situações de aprendizado das disciplinas do curso primário, conforme pode-se observar a seguir:

Figuras 18 e 19 - Cartazes relacionados com atividades de Estudos Sociais, Ciências e Aritmética



Fonte: Bacha e Keithahn (1960, p. 126).

As figuras 18 e 19 destacam a utilização dos cartazes pelos professores leigos como um recurso material que poderia auxiliar no desenvolvimento da leitura junto aos alunos do ensino primário. Esse mecanismo contribuiria para a orientação didática dos estudos das matérias, ao estabelecer um roteiro sistematizado que ajudaria na sequência racional do que estava sendo apresentado, assim como permitiria os alunos manterem a concentração e entendimento do encadeamento do assunto abordado em sala.

Desse modo, os cartazes contribuiriam para evitar a dispersão dos alunos, possibilitando uma clareza maior no estudo, ao permitir a ordenação dos questionamentos e as relações estabelecidas entre um tópico e outro inserido nesse recurso didático.

O modo como produzir o flanelógrafo foi uma das orientações tecnicista da educação presentes no currículo do Curso de Treinamento, ao proporcionar que os professores confeccionassem os próprios materiais que seriam utilizados como suporte para a realização das aulas nas escolas primárias do estado, ou seja, a técnica atrelada ao uso de recursos didáticos evidencia a preocupação com os modos do como fazer, do como ensinar os alunos.

O flanelógrafo foi apresentado de maneira que os professores cursistas obtivessem os passos sequenciais para a sua elaboração, associado com imagens ilustrativas de como produzir esse recurso pedagógico. O aprender a fazer o material era uma etapa inicial para se

consolidar para, posteriormente, compreender como utilizá-los no desenvolvimento de atividades escolares.

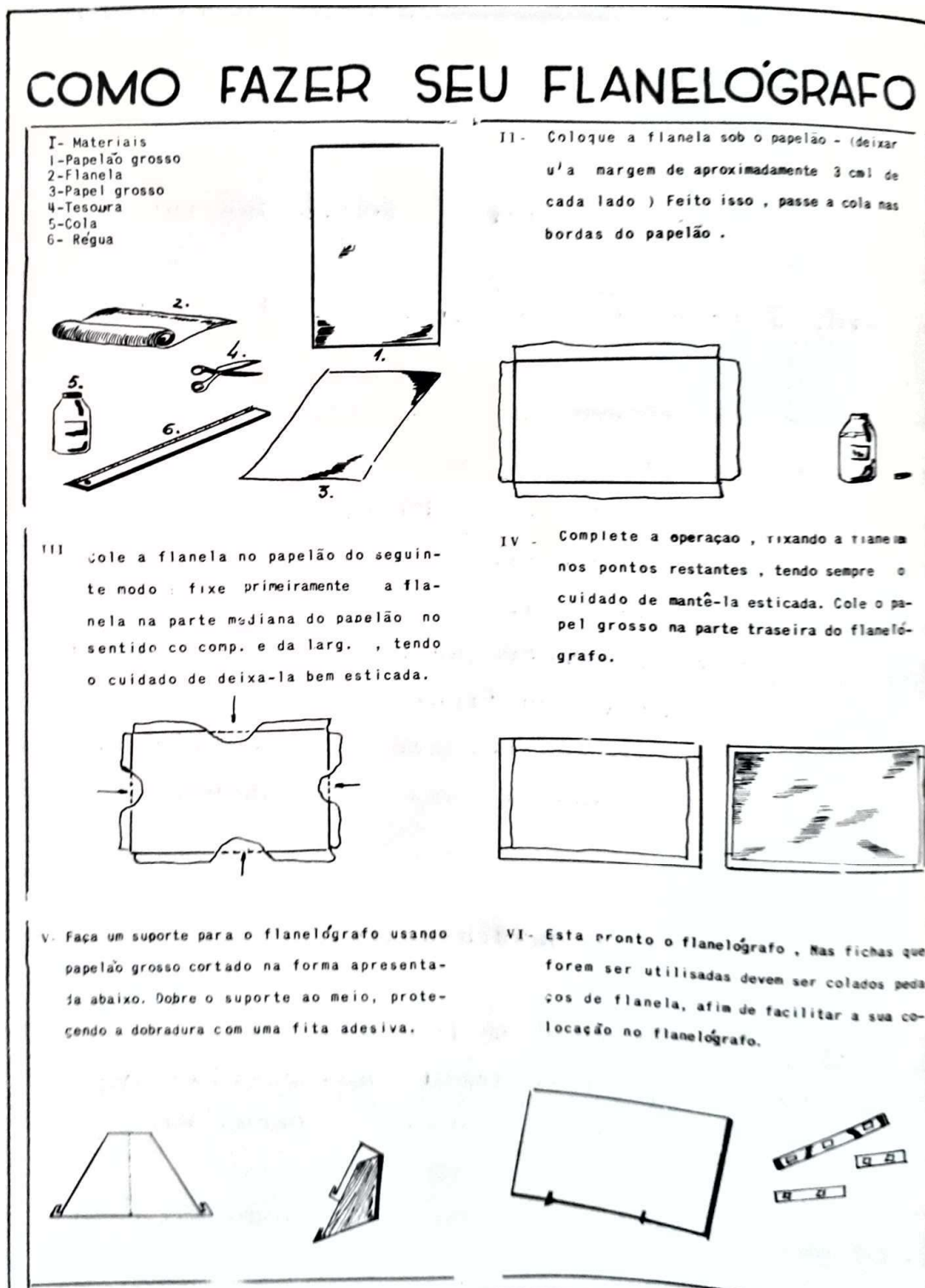
Assim, o uso de técnicas e recursos materiais é destacado pelo modelo tecnicista de educação, ao valorizar a utilização do método como forma de transmissão dos conteúdos, por isso essa perspectiva procurava fundamentar os professores com compreensão das técnicas de ensino que levariam os alunos a adquirirem os conhecimentos educacionais.

Dessa forma, foram apresentadas algumas maneiras de como empregar o flanelógrafo em atividades voltadas para o aprendizado da leitura, a partir da utilização de fichas e gravuras que contribuiriam com o aprendizado de várias palavras. Os diversos exemplos expostos aos professores leigos tinham a finalidade de proporcionar a compreensão da importância do uso desse recurso como meio eficaz no desenvolvimento da leitura nas crianças.

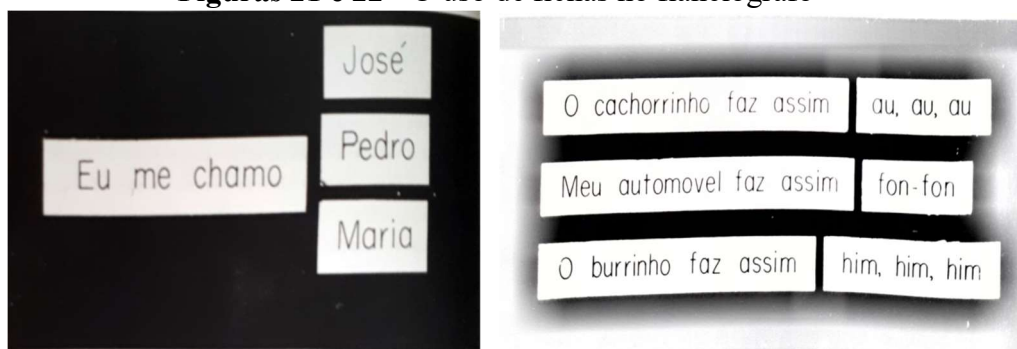
A fabricação e o uso de recursos audiovisuais era uma das características educacionais advindas do PABAAE, ao promover o aperfeiçoamento de docentes com base na articulação das técnicas de ensino com o suporte material, com o intuito de elaborar os meios pelos quais alunos e professores seriam os executores das atividades escolares, a partir de um processo de ensino já estabelecido pelos diversos exemplos de tarefas que deveriam ser inseridas nas práticas pedagógicas dos educadores leigos de Mato Grosso nos anos 1960.

A confecção do flanelógrafo e o aprendizado de diferentes maneiras de utilizá-los como suporte durante as aulas se constituíram como mais um recurso pedagógico advindo do curso como mecanismo destinado a promover a construção de um perfil de professores capacitados profissionalmente para exercerem, com eficiência, o desenvolvimento do ensino nas escolas primárias mato-grossenses, conforme foi destacado a seguir.

Figura 20 - Como fazer seu flanelógrafo

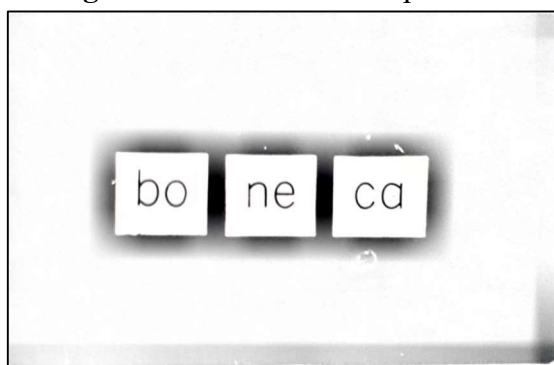


Fonte: Bacha; Keithahn (1960, p. 136).

Figuras 21 e 22 - O uso de fichas no flanelógrafo

Fonte: Bacha; Keithahn (1960, p. 138).

A figura 21 representativa da ficha “Eu me chamo” tem a intenção de oportunizar a leitura dos nomes dos alunos quando o professor inserir, de maneira alternada, os nomes das crianças, para em seguida, eles realizarem a leitura. Na figura 22, o educador irá propiciar a leitura dos estudantes, ao estimulá-los na introdução correta das sentenças correspondentes às fichas colocadas no lado esquerdo do flanelógrafo.

Figura 23 - Palavra decomposta

Fonte: Bacha e Keithahn (1960, p. 139).

O aprendizado das sílabas das palavras ocorreria por meio da separação de seus elementos. Dessa forma, as fichas das sílabas auxiliariam os alunos na construção de novos vocábulos com base na sua divisão e na sua união para constituição de um novo termo.

Assim, o currículo do Curso de Treinamento procurava inserir, nas práticas pedagógicas dos professores leigos, as diversas atividades já estabelecidas previamente para serem empregadas junto aos alunos do ensino primário. Dessa forma, os docentes necessitariam aprender como utilizar essas ferramentas em suas aulas, por meio da realização das tarefas associadas com a aplicação de recursos materiais, com o objetivo de apreenderem como ministrar aulas voltadas para a prática. Não era somente compreender a importância de

cada recurso apresentado pela matéria, mas saber como aproveitá-lo, ao exercitarem o que foi estabelecido pelo curso.

Tal situação foi apresentada aos cursistas por meio da demonstração prática das atividades na Sala de Demonstração do CTM-Cuiabá, com a intenção de propiciar o aprendizado de como aplicar as tarefas com os alunos, por meio da observação dos exercícios escolares realizados pelos professores que ministravam aulas no curso.

Sendo assim, o currículo se caracterizava por organizar o modo como os professores cursistas iriam absolver as práticas pedagógicas pelas quais entendiam serem necessárias para melhorar o aprendizado dos alunos das escolas primárias. O objetivo era substituir as técnicas escolares que tinham como base uma didática voltada para a memorização dos conteúdos, pela inserção de uma educação em que os estudantes aprenderiam por meio da participação de atividades direcionadas pelos docentes.

Os professores e alunos do ensino primário estariam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com base em uma organização escolar previamente definida pelos profissionais em educação. Desse modo, os docentes cursistas estavam recebendo as instruções de como aplicar as atividades já elaboradas pelos especialistas, bem como aprenderiam a desenvolver as práticas com o uso de recursos materiais e com a participação dos discentes nessa metodologia.

O envolvimento dos alunos nas atividades didáticas indica também a adoção dos princípios da Escola Nova, ao enfatizar a inserção mais efetiva dos aprendizes nas práticas escolares, já que na pedagogia tradicional o professor tinha a centralidade do processo educacional e o discente era apenas um componente secundário.

Contudo, apesar da participação mais efetiva dos alunos na organização das ações escolares serem entendidas como importante para o avanço da educação, a conformação produzida pelo currículo do curso evidencia que o processo educacional estava centrado na elaboração racional dos meios, na ênfase no como fazer, no aprendizado das técnicas, de como executar as tarefas previamente estabelecidas, com objetivos, conteúdos, metodologias, planejamentos e materiais a serem utilizados para cada atividade.

Os professores e alunos estariam envolvidos conjuntamente diante de um processo de ensino já implementado pelos especialistas em educação, ou seja, a centralizada escolar estaria no como fazer, no como ensinar e a aprender por meio de programas que definiam os assuntos a serem estudados e de como deveriam ser abordados.

Os executores das atividades previamente determinadas pelos profissionais em educação seriam os professores e os alunos, os seus papéis no processo educacional são

considerados secundários, pois os meios para a aplicação das metodologias de maneira eficiente se tornaram o centro principal do ensino. Nesse sentido, os educadores leigos aprenderiam a realizar aulas práticas com os seus discentes pela articulação entre as aulas teóricas e a observação das atividades aplicadas na Sala de Demonstração e nas visitas às escolas. Além disso, a dimensão do estudar fazendo também era uma das características do currículo do curso, porque os docentes estavam envolvidos com a aprendizagem das técnicas de ensino, quando confeccionassem os próprios materiais para serem utilizados em suas aulas.

Produzir os próprios materiais e saber utilizá-los como suporte nas aulas era a forma como foi planejado o currículo do Curso de Treinamento, com o objetivo de modificar o perfil dos docentes leigos do estado de Mato Grosso nos anos 1960, pois o curso procurava construir um tipo de educador que apresentasse a capacidade de promover o aprendizado dos alunos, com a participação deles em atividades práticas. A organização das tarefas direcionadas para um aprender de maneira eficaz necessitaria que os profissionais entendessem como utilizar os recursos pedagógicos como mecanismos de apoio para o desenvolvimento dos exercícios.

O aprender fazendo por meio da preparação dos materiais foi uma conformação elaborada pelo curso, para que os professores cursistas adquirissem essa característica em suas práticas pedagógicas. Os recursos didáticos poderiam ser utilizados para o ensino dos conteúdos, para o desenvolvimento de hábitos e habilidades relacionadas aos fatores físicos, intelectuais e emocionais que fazem parte do período preparatório para a leitura.

2.2.3 O desenvolvimento de habilidades e o questionário de avaliação

Dentre as atividades elencadas estavam as direcionadas para desenvolvimento da “habilidade de distinguir semelhanças e diferenças”, as “atividades para desenvolver a habilidade de movimentar os olhos da esquerda para direita” e as “atividades para desenvolver a capacidade de seguir ordens e instruções”.

Para os alunos desenvolverem a “habilidade de distinguir semelhanças e diferenças”, os professores cursistas precisariam incrementar uma tarefa já estabelecida pelo curso, na matéria de Metodologia de Língua Pátria, ao serem definidos os vários temas pelos quais poderiam trabalhar na turma, os materiais necessários para elaborar a ação junto aos alunos, e os exemplos de como realizar essa atividade. Por último, foi apresentada outra forma de aplicar o exercício com o “uso do quadro”:

Quadro 16 - Atividades para desenvolver a habilidade de distinguir semelhanças e diferenças

Temáticas	Materiais	Exemplos
1 Cores; 2. De tamanho; 3. De forma; 4. De posição; 5. De disposição ou agrupamento; 6. De detalhes internos e externos; 7. De qualidade.	Gravuras, recortes, objetos, brinquedos, sentenças, palavras, etc.	Usar o flanelógrafo e figuras recortadas (animais, flores, figuras humanas, estrelas, círculos, etc., e com eles variar os exercícios e perguntas: a) Qual o animal diferente? b) Qual o maior? c) Qual o menor? d) Qual o de cor diferente? e) Qual o malhado? O branco? O preto? f) Qual o que olha para frente? g) Qual o que olha para o lado?

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações contidas no livro *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (ABI-SÁBER, 1962).

Neste quadro, além de apresentar como deveriam ser organizados e aplicados os exercícios destacados, a autora ainda elencou outro exercício que poderia “ser feito com desenhos no quadro e os alunos traçarão um círculo no objeto diferente ou semelhante ao que a professora pedir” (ABI-SÁBER, 1962, p. 54-55).

A organização das atividades deveria ser apreendida por meio das orientações que foram estabelecidas para serem adotados pelos professores leigos, desde os temas/assuntos, os materiais e a forma como as tarefas seriam feitas. Para a sua execução, os educadores cursistas teriam que aprimorar algumas habilidades, como por exemplo, o de “recortar figuras”, realizar “desenhos no quadro” ou “utilizar as gravuras e o flanelógrafo” como suporte material do exercício. As atividades foram elaboradas por especialistas em educação, assim como os “passos” para o seu desenvolvimento foram apresentados aos docentes para que executassem em sala de aula, com a participação dos alunos.

As técnicas de ensino foram ensinadas aos professores leigos nas matérias relacionadas às Práticas Educativas do currículo do curso. A confecção de materiais ou a sua utilização junto aos alunos do ensino primário seriam apreendidos pelos docentes com base no emprego de diferentes técnicas que faziam uso desses recursos.

As metodologias ensinadas nas Práticas Educativas indicam a possibilidade de serem aplicadas no desenvolvimento das aulas em outras disciplinas do curso, já que as matérias de Recreação e Jogos, Artes Aplicadas e Artes Infantis foram elaboradas com um conjunto de ensinamentos teóricos atrelados ao aprendizado de diversas técnicas voltadas para a utilização de recursos materiais e no uso de diferentes jogos e atividades recreativas para ampliar diferentes habilidades nos alunos.

Na matéria Língua Pátria, diversas foram as técnicas e atividades já elaboradas para os professores cursistas compreenderem a parte teórica, a sua importância para o período

preparatório para a leitura, bem como assimilarem como aplicar a metodologia, ao executar as atividades na prática.

Dessa forma, diversas “atividades para desenvolver a habilidade de movimentar os olhos da esquerda para direita” foram elencadas para os professores cursistas adotarem em suas práticas pedagógicas nas escolas primárias do estado. “Técnica muito importante na mecânica da leitura é o hábito de olhar as sentenças e palavras da esquerda para a direita. Não tendo o cuidado de estabelecer este hábito as crianças farão muita confusão e apresentarão sempre a tendência de inverter as palavras ou sílabas” (ABI-SÁBER, 1962, p. 56).

A autora esclarece sobre as dificuldades de aprendizagem que os discentes apresentariam se não criassem o costume de olhar as sentenças da esquerda para a direita. Os professores leigos necessitariam entender a importância do desenvolvimento dos hábitos nos alunos do ensino primário, para que eles obtivessem um melhor avanço no processo educacional.

Os conhecimentos pedagógicos difundidos aos professores leigos são apresentados como importantes para o desenvolvimento escolar dos alunos e como mecanismo necessário ao seu aperfeiçoamento pedagógico. Nesse sentido, dominar as técnicas de ensino e sabê-las desenvolver em atividades práticas, com a utilização de recursos visuais, era um dos requisitos necessários para que os cursistas se apresentassem como docentes capacitados no campo educacional de Mato Grosso nos anos de 1960.

Portanto, a “recuperação” dos professores leigos ocorreria com base na aquisição de saberes considerados modernos na área da educação. A gestão estadual, por diversas vezes, destacava a falta de capacidade profissional dos educadores e a necessidade de exercerem a docência com base nos conhecimentos pedagógicos oferecidos pelo Curso de Treinamento de Professores Leigos.

Assim, os anseios governamentais visavam ministrar o curso em um período curto e direcionar a conformação do currículo do curso para enfatizar o aprendizado das técnicas de ensino e o desenvolvimento de atividades práticas, pelas quais os professores leigos deveriam adotar no exercício da docência.

Dentre as atividades para serem compreendidas pelos professores leigos que realizavam o curso, e que tinha o objetivo de desenvolver a “habilidade de movimentar os olhos da esquerda para a direita” estavam,

[...] Usar as gravuras em que haja linhas ponteadas para as crianças cobrirem seguindo essa direção. [...] Usando o flanelógrafo, mandar as crianças disporem as figuras da esquerda para a direita. Usar uma porção de gravuras

misturadas e mandar dispô-las da esquerda para direita, na borda inferior do quadro, por ordem de preferência, ou por ordem de cor ou tamanho. Ter uma porção de gravuras ilustrando uma história. Ordená-las da esquerda para a direita, de acordo com o sentido da história (ABI-SÁBER, 1962, p. 56-57).

Observa-se que a orientação dos “passos” a serem seguidos pelos professores cursistas para a realização das atividades e como elas poderiam ser organizadas com a utilização dos recursos materiais, como as “gravuras” e o “flanelógrafo”. O avanço da “habilidade de movimentar os olhos da esquerda para a direita” estava associado a aplicação das atividades que possibilitariam aos alunos o treinamento para adquirir essa habilidade necessária para o desenvolvimento do aprendizado da leitura.

Os usos dos recursos materiais poderiam ser realizados em diferentes atividades, conforme foi apresentado. Contudo, a definição de como poderiam ser empregados em cada tarefa já estava previamente estabelecido pelos professores especialistas em diversas áreas da educação, que elaboraram os exercícios inseridos na disciplina do curso. Nesse sentido, a perspectiva do currículo do curso foi a de organizar essa matéria de forma a oferecer aos professores leigos as condições de aprender o como fazer, o como aplicar, além de utilizá-los com o auxílio das ferramentas didáticas.

As atividades elencadas apresentavam também uma orientação sobre os meios necessários para o desenvolvimento da habilidade de maneira prática, com uma interação entre os professores e os alunos de forma a proporcionar um aprender fazendo, em que os discentes estariam envolvidos diretamente no processo de aprendizagem coordenado pelos docentes.

As dinâmicas das aulas não estariam mais centradas na memorização e na figura do professor, mas nos meios condicionados e definidos pelos especialistas em educação, pelos quais os docentes e os alunos estariam envolvidos em sua execução. As atividades práticas, as técnicas de ensino e a utilização de recursos materiais seriam os mecanismos que promoveriam a interação professor-aluno no processo educacional.

A “capacidade de seguir ordens e instruções” era uma das habilidades que precisariam ser aperfeiçoadas nos alunos do ensino fundamental. Tal situação indica que o curso compreendia que os docentes leigos, ao contribuírem para o incremento desta habilidade nos estudantes, promoveriam o desenvolvimento dos aprendizados em outras matérias do curso primário, assim como a capacidade de seguir as ordens dos professores poderia ajudar na construção de uma boa relação de convivência na escola. As atividades apresentadas para desenvolver essa habilidade foram:

1 – Usar fichas de cartolina em que venham escritas várias ordens. Ex: ‘Vamos merendar’, ‘Vamos lavar as mãos’, ‘Vamos rezar’; ‘É hora do recreio’. Apresentar tais fichas para a classe, lendo-as, a princípio, e depois, mostrando-as. 2 – Dar ordens, a princípios curtas, como: Levantem o lápis; guardam o caderno; levantem-se; Assentem-se, e, depois ir, aos poucos, tornando-se mais complicadas. Ex. Façam isso agora; Amanhã cedo, entre calados; Assentem-se, peguem os cadernos (ABI-SÁBER, 1962, p. 57).

Essa habilidade pode indicar que as concretizações das atividades escolares ocorreriam quando os alunos adquirissem a disposição de seguir as ordens e instruções para que eles conseguissem participando das ações empreendidas pelos professores.

A intenção era ensinar os conteúdos relativos às matérias ou promover a aquisição de hábitos comportamentais e valores morais entendidos como relevantes para a inserção social e para o sucesso escolar dos alunos. Após a apreensão das atividades, das técnicas e dos recursos materiais relacionados ao período preparatório para a aprendizagem da leitura, os professores cursistas teriam que aprender sobre a organização e execução da avaliação do treinamento realizado junto aos estudantes do ensino primário, ou seja, era preciso saber “quando e como a criança está preparada para aprender?”.

A fase da inserção dos alunos na aprendizagem sistemática está relacionada com o desenvolvimento obtido durante o período preparatório, em que os fatores físicos, intelectuais e emocionais foram trabalhados com a finalidade de alcançar um nível necessário para iniciar a etapa da aprendizagem.

Três métodos de avaliação foram apresentados como mecanismo para conseguir obter as informações sobre o nível de desenvolvimento da criança. A observação sistemática, o uso de fontes de informações e a aplicação de testes padrões foram elencados como métodos avaliativos. O primeiro foi considerado o mais utilizado pelos professores, enquanto que o terceiro somente ocorre por meio do auxílio de pessoas qualificadas para essa aplicação.

Contudo, apesar de apresentar os três métodos avaliativos sobre o período preparatório, sem se estender e nem fazer considerações definitivas, a autora Abi-Sáber (1962) apresentou um questionário a ser aplicado com o objetivo de entender as condições das crianças em suas características físicas, intelectuais e emocionais.

Desse modo, o questionário parece ser a característica que precisaria ser adotada pelos professores cursistas como forma de verificar a situação dos discentes em relação aos três fatores que necessitariam serem desenvolvidos no período preparatório, conforme podemos observar no questionário a seguir:

Quadro 17 - Questionário de Avaliação

I – Condições físicas.	A - Saúde em geral.	1- A criança tem aparência robusta e sadia?	SIM	NÃO
		2- Tem peso, relativamente, normal?		
		3- É ativa e alerta, não demonstrando indolência?		
	B - Coordenação muscular.	1- Tem bom controle muscular, não apresentando nenhum retardamento?		
		2- Quando desenha ou faz recorte revela pronta articulação dos movimentos dos olhos com os das mãos?		
		3- Articula prontamente suas vistas com sua expressão oral, sabendo o que vê?		
		4- Articula prontamente sua voz com os movimentos do corpo quando está cantando, durante um jogo qualquer?		
		5- Pode distinguir a direita da esquerda quando olha para coisas à sua frente?		
		6- Escreve com a mão direita?		
	C – Visão.	1- Ela enxerga bem, aparentemente?		
		2- Usa os olhos confortavelmente, isto é, sem esfregá-los ou pestanejar?		
		3- Pode reconhecer, prontamente, diferenças significativas de tamanho e forma?		
		4- Pode reconhecer prontamente diferenças de cor, posição, qualidade, detalhes?		
	D – Audição.	1- Ouve aparentemente bem?		
		2- Usa os ouvidos confortavelmente, isto é, sem cobri-los com a mão ou voltar-se para o lado de onde vem o som?		
		3- Reconhece rimas?		
4- Reconhece semelhanças significativas e diferenças de sons no início das palavras?				
II – Condições Intelectuais.	A - Atividade mental.	1- Responde a perguntas inteligentemente?		
		2- Faz perguntas inteligentes?		
		3- Sabe quando deve ouvir?		
		4- Reconhece relações simples, tais como: pássaro e ninho – leite e vaca?		
		5- Classifica coisas simples, como: leite, pão, carne, capote, chapéu, vestido – reconhecendo-as como alimento ou vestuário?		
		6- Acompanha uma sequência simples de ideias quando ouve uma história?		
		7- Sabe obedecer ordens simples?		
		8- Memoriza com facilidade?		
		9- Interpreta gravuras prontamente?		
		10- É capaz de “ler” uma série de gravuras da esquerda para a direita?		
		11- É capaz de ordenar fatos representados em gravuras?		
	B - Base de experiências.	1- Revela boa base de experiências pré-escolares?		
		2- Tem um bom conhecimento de tópicos importantes, tais como: alimentação, vestuário, transportes, comunicação, trabalho e diversões?		
		3- Está familiarizada como rimas e outros tipos de literatura infantil?		
		4- Pode aplicar inteligentemente seus conhecimentos nas atividades escolares?		
C - A linguagem	1- Usa sentenças para se expressar?			

	oral.	2- Pode relatar uma experiência ou contar uma história?		
		3- Tem o vocabulário amplo?		
		4- Sabe se expressar com liberdade, sem hesitar ou gaguejar?		
		5- Pronuncia as palavras cuidadosamente?		
		6- Não usa linguagem de bebê?		
III – Condições emocionais.	A - Qualidades pessoais.	1- É aparentemente feliz?		
		2- Revela segurança, não demonstrando excessiva timidez e medo?		
		3- Mostra iniciativa, sem ser fanfarrona ou dominadora?		
		4- Controla sentimentos fortes, e não se mostra amuada ou intensamente irritada?		
		5- Chora com frequência?		
		6- Manifesta interesse em seu trabalho?		
		7- É ambiciosa e tem desejo intenso de aprender?		
		8- É perseverante?		
		9- É asseada e ordenada?		
	B - Qualidades sociais.	1- Cooperar bem com seus colegas?		
		2- Gosta de partilhar o que é seu?		
		3- Espera a sua vez de brincar?		
		4- Respeita os superiores?		
		5- É atenta?		
		6- Ouve com atenção?		
		7- É cortês e tem boas maneiras?		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do livro *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (ABI-SÁBER, 1962, p. 59-64).

O quadro acima retrata o questionário apresentado aos professores leigos para serem aplicados aos alunos do ensino primário, com o objetivo de avaliar o nível de desenvolvimento das condições físicas, intelectuais e emocionais necessárias para início da aprendizagem da leitura, e, conseqüentemente, introduzi-los no processo de estudo sistematizado das matérias do currículo.

Os docentes leigos estariam envolvidos no aprendizado de como desenvolver o treinamento dos três fatores nos alunos das escolas primárias e avaliar se eles estavam aptos para seguir na etapa do aprendizado da leitura, conforme pode se verificar na orientação a seguir: “da comparação dos resultados obtidos na aplicação deste questionário, a professora poderá avaliar, de certo modo, o nível de capacidade das crianças, verificando se elas estarão aptas ao início da aprendizagem formal da leitura” (ABI-SÁBER, 1962, p. 64).

Além do questionário avaliativo, a autora apresentou algumas considerações gerais referentes ao desenvolvimento infantil, com a finalidade de orientar os professores sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre a avaliação aplicada e as fases do crescimento das crianças em seus diversos aspectos. Essas orientações poderiam auxiliar os professores

cursistas a conhecerem o desenvolvimento do aprendiz e as suas interações no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as práticas pedagógicas realizadas pelos professores junto aos alunos deveriam ter o cuidado de observar as fases do crescimento, de forma a adequar os planejamentos e atividades escolares em consideração a cada fase de desenvolvimento dos discentes. Dentre as considerações elencadas pela autora estavam:

As crianças crescem física e mentalmente de maneira contínua. Crescem não só em altura e peso, mas, também, crescem em conhecimentos, habilidades e atitudes. 2. As crianças passam por sucessivas etapas ou fases de crescimento. Uma criança de sete anos é diferente de uma de nove e este difere muito de outra de doze anos. 3. As sucessivas etapas ou fases de crescimento não são nitidamente separadas, mas, gradualmente fundidas umas nas outras (ABI-SÁBER, 1962, p. 64).

Dessa forma, compreender as fases de desenvolvimento infantil e as relações com o processo de educação escolar era uma das características do escolanovismo que estavam sendo introduzidas no currículo das Escolas Normais de Mato Grosso, bem como se apresentava como elemento importante para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos das escolas primárias, ao ser inserido também no currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos. Tal situação pode ser evidenciada pela inserção da matéria de Psicologia Educacional no currículo do curso e da apresentação do entendimento das fases do crescimento das crianças como componentes essenciais para o desenvolvimento do período preparatório para a leitura, enfatizado na matéria de Língua Pátria.

O questionário avaliativo foi apresentado aos docentes leigos como forma de indicar se os alunos estariam em condições de iniciar a fase da leitura. Desse modo, as perguntas se constituíram de vários detalhes que compõem cada aspecto dos três fatores primordiais para o desenvolvimento do período preparatório para a leitura. As “condições físicas” se referiam à saúde geral, coordenação muscular, visão e audição, pelas quais foram considerados elementos essenciais que precisariam fazer parte das características dos alunos do ensino primário.

As atividades e as técnicas de ensino foram ensinadas aos professores cursistas de maneira que eles adotassem em suas práticas escolares a organização de atividades que levassem ao treinamento dos alunos para a aquisição de hábitos de higiene e prevenção de doenças, o desenvolvimento da coordenação motora em seus vários aspectos, bem como o incremento da capacidade de visão, ao distinguir cores, objetos, tamanhos e formas, além da audição apurada, ao saber reconhecer as rimas e as semelhanças e diferenças dos sons das

palavras. Essas características foram consideradas como requisitos físicos imprescindíveis para um bom desenvolvimento da leitura.

As condições intelectuais foram um fator que os professores leigos necessitariam aprender a estimular e desenvolver nos alunos, com a aplicação de diversas atividades voltadas para o aumento da atividade mental, na ampliação das experiências dos alunos e no desenvolvimento da linguagem oral. O questionário procurava aferir se os aprendizes compreendiam as relações simples, se sabiam dialogar de forma inteligente com os colegas e os professores durante as aulas, além de apresentar o entendimento da utilização das gravuras e da sequência de histórias narradas em sala.

As bases de experiências foram um aspecto a ser observado nos alunos, ao constatar se eles tinham um conhecimento da vida familiar, da vida comunitária, em suas diferentes relações e como relacionavam o conhecimento que possuíam com as atividades escolares apresentadas.

A linguagem oral também foi um elemento aferido pelo questionário e busca verificar se os alunos sabiam se expressar oralmente no cotidiano escolar, seja nas atividades em que eles poderiam participar, narrando histórias ou relatando alguma experiência pessoal, bem como a sequência da narrativa e a utilização de vocabulário dos itens avaliados.

As qualidades pessoais e sociais eram as condições relacionadas ao fator emocional dos alunos que deveriam ser verificadas pelo questionário, pois a vontade dos estudantes de permanecerem na escola, a sua capacidade de iniciativa de aprender e de se relacionar no ambiente educacional foram consideradas importantes para um bom aprendizado.

Nesse sentido, a preocupação era se alunos se apresentassem inseguros na escola, de maneira retraída, fechada para o aprendizado, sem demonstrar vontade de participar das atividades por medo, ou dificuldade de se relacionar.

Por isso, essas diversas atividades foram desenvolvidas para que os alunos se sentissem seguros, que estimulasse a vontade de aprender e de se relacionar, assim como o ambiente físico da escola e da sala de aula teriam que estar organizados de maneira a incentivar a inserção dos alunos em um local agradável, que estivesse voltado para os discentes desenvolverem a sua espontaneidade e iniciativa de aprender, seja na cooperação com os colegas, ou no desejo de participar das tarefas apresentadas pelos professores.

2.2.4 A preparação das condições físicas da sala de aula como mecanismo de aprendizado

As atividades elencadas para serem compreendidas pelos professores leigos e, posteriormente, aplicadas nas aulas com os alunos do ensino primário também estavam relacionadas às condições físicas da escola, principalmente a sala de aula, pois o período preparatório para leitura necessitaria de um local que apresentasse algumas condições materiais que auxiliariam no incremento das atividades previamente estabelecidas, além de estimular os alunos a se inserirem no universo escolar voltado para o aprendizado.

Quadro 18- Centros de interesses

a) Centro de biblioteca ou cantinho do livro.	Constará de um lugar para guardar os livros (mesa ou prateleira). Os livros devem ser apropriados ao nível de 1º ano, além de sugestivos, atraentes e fartos de ilustrações e gravuras.
b) Centro de manipulação ou trabalho.	Coisas para manipular (parafusos, tomadas e outros materiais elétricos), ganchos, fechaduras e chaves, fechos, quebra-cabeças, etc.
c) Centro de aritmética.	Material de contagem (contas, pauzinhos, bolas, coleções de objetos, de brinquedos, etc.) algum material de medida, jogos, relógio, etc.
d) Centro de música.	Instrumentos que possam ser adquiridos com pouco dinheiro ou feitos em casa. Paus, colheres, tubos de vidro de vários tamanhos, garrafas contendo diferentes quantidades de água, tambores, triângulos, sinos, etc.
e) Cantinho de ciências.	Tudo que concretize e torne mais intuitivo o ensino de ciências, aquário, terrário, pedras, conchas, sementes, plantas, animaizinhos, espelhos, magnetos, termômetro, etc.
f) Centro de artes.	Cavaletes, tintas, pincéis, aventais, papéis de várias espécies, <i>crayon</i> , lápis de cor, tesouras, caixas de diversos tamanhos e feitios, pregadores de papel, alfinete, etc.
g) Centro de jogos.	Em mesa ou prateleira devem ficar expostos vários jogos de leitura e aritmética que as crianças deverão usar livremente, nos intervalos das atividades. Cada criança terá um cartão ou ficha onde serão registrados os jogos de que ela tomou parte, o nº de pontos que fez, as partidas que tenha vencido.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do livro *O período preparatório e a aprendizagem da leitura* (ABI-SÁBER, 1962, p. 67-68).

De acordo com o quadro, pode-se dizer que o entusiasmo e o desejo pela leitura poderiam ser estimulados com a inserção de gravuras, cartazes e os demais materiais relacionados aos sete centros de interesses que deveriam ser instalados na sala do 1º ano de ensino primário. O interesse pela leitura poderia ser desenvolvido pela preparação física da

sala de aula, de forma a torná-la mais atraente, ao possibilitar os alunos se envolverem com o mundo da leitura, ao interagir com os livros, as ilustrações e os cartazes.

A interação dos alunos com os materiais dos centros de interesses visava proporcionar o início das relações com as áreas de conhecimento educacional. A manipulação dos materiais sob a orientação dos professores estaria voltada para a organização de atividades que contribuiriam para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que ajudariam no aprendizado da leitura e no estudo das demais matérias do curso primário.

A elaboração dos centros de interesse e os seus respectivos materiais foram elencados e indicados pela autora para que os professores leigos adotassem em suas práticas docentes nas escolas primárias, pois cada centro instalado na sala do 1º ano do ensino primário poderia contribuir com organização de diversas atividades individuais ou em grupos que levariam aos alunos a aquisição de hábitos, além de iniciarem as experiências escolares por meio do manuseio dos recursos materiais que estavam atrelados à leitura, à aritmética, à música e às ciências (ABI-SÁBER, 1962).

O cantinho de ciências revela a intenção de propiciar o aprendizado dos alunos por meio do “método intuitivo²³”, já que a introdução ao ensino de ciências estava associada à observação e manuseio dos objetos disponibilizados por esse referido centro de interesse.

As pedras, conchas, aquários, sementes, plantas, espelhos e termômetros foram recursos materiais indicados para os professores montarem em sala de aula, a fim de permitir aos alunos a iniciação nos conhecimentos científicos, apropriados ao nível de compreensão de uma turma do ensino primário. As experiências dos alunos seriam ampliadas pela observação, manuseio e estudo dos objetos com o auxílio dos professores, ao proporem atividades que relacionam o ensino com os recursos visualizados em sala de aula.

Deste modo, a matéria visava instruir os professores leigos a organizarem os centros de interesses na sala do 1º ano, com o objetivo de contribuírem com a organização de atividades escolares, além de incentivar os alunos para a leitura e para o estudo das disciplinas do curso primário.

Após o aprendizado sobre o período preparatório para a leitura, os professores leigos que realizaram o curso estariam direcionados ao início do desenvolvimento da leitura junto aos alunos do ensino primário. Para desenvolver essa etapa, os cursistas receberiam a orientação de como aplicar o chamado Pré-livro *O presente*, de autoria da professora Magdala

23 “O método intuitivo procurava formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprio como meios de construção do conhecimento e da implantação das atividades produtivas” (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

Lisboa Bacha, conforme foi mencionado no Relatório do Curso de Treinamento: “depois de verificado que os bolsistas estavam seguros sobre o Período Preparatório, foi introduzido o Pré Livro ‘O presente’, de Magdala Lisboa Bacha²⁴, com aulas práticas, seguindo a orientação trazida pelo seu respectivo manual” (BRASIL, 1965a, p. 03).

Dessa forma, esse livro seria estudado pelos professores leigos para que eles passassem a utilizá-lo como ferramenta que possibilitaria introduzir nos alunos o aprendizado da leitura. A referida obra trata-se de um manual constituído de técnicas e atividades preparadas para a iniciação dos discentes no processo da aprendizagem da leitura.

O pré-livro que hoje apresentamos visa auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar as crianças a ler, contribuindo desde o princípio para que elas ganhem atitudes e habilidades que consideramos essenciais. A fim de poder apontar ao professor a técnica de aprendizagem que tínhamos em vista quando escrevemos o pré-livro, preparamos esse manual (BACHA, 1962, p. 11).

Os professores cursistas receberiam os ensinamentos necessários para aprenderem a desenvolver as técnicas de aprendizagem, ao incrementarem as atividades propostas para a introdução dos alunos na leitura. A elaboração de um manual para o educador evidencia a organização do curso, ao promover os seus interesses em modificar a prática pedagógica dos docentes leigos, para que eles somente seguissem o que já estava previamente planejado pelos especialistas em educação.

Aprender as técnicas de ensino e lecionar os conteúdos do primário com eficiência, eram as intenções do currículo do curso ao propiciar as condições de aprimoramento dos professores, pois se buscavam inserir nesses docentes os recursos pedagógicos que permitiriam se tornarem profissionais capacitados com as modernas técnicas de ensino, já que isso levaria os alunos a aprenderem os conhecimentos básicos da educação escolar e, posteriormente, esses discentes seriam os futuros trabalhadores que exerceriam com competência as suas funções nas forças de produção em expansão no Brasil.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento docente, em um período curto, significava oferecer ao campo educacional de Mato Grosso a recuperação de um número maior de professores leigos, que exerceriam, após o curso, a atividade docente com base nos conhecimentos científicos de um curso de formação de professores. Tal situação visava proporcionar as

24 Foi professora de Metodologia da Leitura e da Linguagem no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, Belo Horizonte, em Minas Gerais. Autora das obras: *As crianças aprendem a ler*, publicada pelo programa em 1960, e *Manual para o professor: do pré-livro – o presente*, também publicada pelo PABAAE no ano de 1962.

condições necessárias para que a educação escolar colaborasse, o mais rápido possível, com o desenvolvimento da economia do país nos anos de 1960.

O treinamento de professores leigos foi influenciado pela participação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano para o Ensino Elementar – PABAEE nesse processo de aprimoramento pedagógico dos professores no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá. Diversos livros produzidos pelo PABAEE faziam parte do currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, conforme foi evidenciado na matéria de Língua Pátria que abordamos nesse capítulo.

A organização do currículo destinado ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores leigos do estado tinha por base as características formativas advindas do PABAEE, com uma forte inclinação para o treinamento dos métodos de ensino, a partir da elaboração de diversas atividades realizadas pelos especialistas em educação do programa, que refletiu na inserção de livros que auxiliaram na efetivação do currículo do curso, que ressaltavam o como deveriam ser aplicadas as tarefas escolares, com a utilização dos métodos de ensino, bem como no aprendizado da produção de recursos materiais e o seu emprego junto aos alunos do ensino primário.

A consolidação do aprendizado dos métodos de ensino indica o exercício prático nas aulas aplicadas na Sala de Demonstração do CTM-Cuiabá e na confecção de trabalhos manuais oriundos das atividades estabelecidas pelas matérias que correspondiam ao currículo do curso.

Os discursos governamentais representavam o educador leigo como um profissional desqualificado para exercer o magistério primário em Mato Grosso, ao considerar que eles não possuíam os conhecimentos pedagógicos necessários para exercerem a docência, e que esse aspecto contribuiria para o atraso educacional do estado. Essa representação sobre o professor leigo perdurou por várias décadas no campo educacional mato-grossense, pois as mensagens dos governadores e as matérias veiculadas no jornal do estado retratavam essa percepção sobre essa categoria docente, bem como esses discursos reforçavam a necessidade de realizar a profissionalização da docência em Mato Grosso.

A inserção destes professores no processo de recuperação pedagógica por meio do Curso de Treinamento de Professores Leigos significava estabelecer o entendimento de que esses docentes modificariam as suas práticas escolares ao participarem do treinamento de técnicas de ensino que levariam a condição de professores qualificados nos conhecimentos científicos modernos da área de educação. Esses saberes que mudariam o perfil profissional

dos docentes leigos estariam condizentes com os objetivos estatais em promover o desenvolvimento econômico do país nessa época.

Diante dessas circunstâncias, o currículo do curso refletiu os interesses governamentais, que estava envolvido com o cenário de busca pelo crescimento econômico do país. Nesse sentido, almejavam-se elaborar um programa que estivesse condizente com os seus interesses. Contudo, a conformação apresentada pelo curso ressaltava o foco no treinamento das técnicas de ensino em detrimento de um processo reflexivo e autônomo sobre aquilo que deveria ser ensinado aos alunos, já que os professores leigos seriam condicionados a adotarem as práticas pedagógicas e os conteúdos previamente estabelecidos pelo curso. Tal situação indica que as escolas primárias do estado poderiam ter professores que não teriam a liberdade para realizar a organização das disciplinas do ensino primário, com os seus tópicos e a forma como esses assuntos poderiam ser desenvolvidos na sala de aula. Entretanto, esses professores leigos também poderiam alterar, selecionar ou não aplicar os conhecimentos apreendidos no Curso de Treinamento.

Assim, a profissionalização da docência em Mato Grosso estava associada ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores, ao modificarem a sua aplicação escolar, com base nos saberes científicos específicos da área da educação e de práticas legitimadas como modernas na área do ensino. Nesse sentido, o ensino alcançaria um nível elevado ao inserir no campo da educação professores com formação qualificada para a docência.

No entanto, a conformação curricular definida para efetuar a modificação das práticas pedagógicas dos professores leigos, por meio de um currículo voltado para a absolvição das atividades escolares, das técnicas direcionadas para um ensino prático dos conteúdos, das habilidades de desenvolver hábitos e comportamentos nos alunos podem também evidenciar a construção dos “modos de ver” e dos “modos de fazer” dos educadores leigos, quando elaboraram as suas percepções quanto à formação docente que realizaram, assim como as suas visões quanto à atividade do magistério.

Sendo assim, o próximo capítulo procura compreender como foi organizada a ênfase no aprendizado das metodologias de ensino, como forma de apresentar alguns elementos educacionais vivenciados pelos professores leigos que contribuíram na elaboração de suas representações sobre a profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos de 1960.

CAPÍTULO III

AS METODOLOGIAS DE ENSINO: ANÁLISES DOS LIVROS DO PABAE DE CIÊNCIAS NATURAIS, ESTUDOS SOCIAIS E ARITMÉTICA

O capítulo tem como objetivo analisar alguns aspectos da organização e da forma como foram desenvolvidas as matérias relacionadas às Metodologias de Ciências Naturais, Estudos Sociais e Aritmética, que faziam parte do currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos.

As metodologias de ensino se constituíram como uma base no currículo do curso, pois se almejava propiciar aos professores leigos que estavam realizando o curso de aperfeiçoamento a capacidade de realizar atividades que conduzissem os alunos das escolas primárias ao aprendizado dos conteúdos ministrados.

Nesse sentido, a representação de professor nos anos de 1960 se apresentava como aquele docente que havia adquirido essa capacidade, pois ele estaria envolvido com conhecimentos modernos apreendidos no curso. Assim, ser profissional do ensino estava associado à representação do docente que envolvia a habilidade de ensinar a partir de técnicas pedagógicas recentes, oriundas de estudos científicos da área da educação e abordados nos cursos de formação que reuniram esses conhecimentos. Dessa forma, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá foi a instituição formativa responsável pela difusão das práticas educacionais consideradas mais avançadas na época.

Desse modo, o suporte das metodologias de ensino foi a ênfase no aprimoramento pedagógico dos professores leigos, ao se direcionarem um tempo maior para sua formação, algo que se diferenciava em relação ao currículo do Curso Normal, que não dedicava um maior número de aulas e uma carga horária para o aprendizado das metodologias, e nem havia a separação para o estudo do método de cada matéria do currículo do ensino primário.

Os livros que aqui foram empregados como fonte para a análise do currículo do curso foram compreendidos como um guia pelo qual os professores cursistas apreenderiam as diversas formas de ensinar os conteúdos que iriam trabalhar na sala de aula, os materiais que deveriam ser confeccionados ou utilizados para aplicação de uma determinada metodologia de ensino, além de incorporarem uma postura profissional para atuarem em diferentes áreas, assim como estarem preparados para organizar a sala de aula, para difundirem nos alunos os comportamentos, regras e conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

A partir da verificação dos livros, pôde-se perceber que a organização da sala, a forma como inserir os alunos para participarem das atividades e, principalmente, como fazer as atividades na prática, eram marcantes no desenvolvimento das matérias de metodologia de ensino, caracterizando por diversos exemplos enfatizados aos professores cursistas, como forma de aprenderem a técnica, além da utilização de ilustrações, desenhos e demonstrações de cada etapa do como fazer, e o uso do suporte adequado de recursos materiais para a realização das aulas.

Dessa maneira, este capítulo procura abordar como ocorreu a formulação de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprias da profissão docente, salientado pelo Nóvoa (1995a) como parte do processo de profissionalização dos professores. A inserção de habilidades nas práticas pedagógicas dos educadores leigos significava a constituição da representação da docência enquanto uma atividade profissionalizada, já que o magistério seria exercido por pessoas qualificadas que apresentavam um subsídio com base nos conhecimentos científicos, e pelo reconhecimento estatal como apoio para se atuar na profissão.

Assim, esse capítulo contribui para se compreender o ambiente pelo qual os docentes leigos foram inseridos nessa tarefa de consolidar a docência como uma profissão, que requer valores especializados e treinamento próprio para se atuar no magistério.

3.1 Ciências Naturais: a constituição da atitude científica

A matéria de Metodologia de Ciências Naturais foi mencionada no Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos ao relacionar as atividades desenvolvidas pelos professores junto aos alunos do curso, nos meses de junho a dezembro de 1965, conforme pode-se observar no quadro a seguir.

Quadro 19 - Assuntos abordados na Metodologia de Ciências Naturais – Jun./Dez.1965

Matéria e Professor	Assunto
Metodologia de Ciências. Eloisa Gomes Bezerra. Siler Jean da Silva.	Método científico; Conceito; Suas etapas; Por que e como deve ser aplicado o método científico; Exemplos com desenhos e aplicações práticas;

	<p>Motivação da aprendizagem:</p> <p>Como motivar as crianças para uma aula de ciências;</p> <p>Recursos que podemos contar para motivações;</p> <p>As tendências naturais das crianças e como aproveitá-las no ensino de ciências.</p>
<p>Trabalho em grupo, realizado pelos bolsistas no período das férias.</p>	<p>Questionário informativo</p> <p>Com o objetivo de informar-nos sobre os problemas existentes nos diferentes municípios com relação ao ensino de ciências e que, posteriormente, serão estudados e procurados os recursos adequados para resolvê-los através de um seminário de estudo que pretende realizar neste estabelecimento;</p> <p>Direção da aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atitudes da professora em relação ao ensino de ciências; - Conteúdos: estudo das áreas das Ciências Naturais; - Planos de aulas com atividades para a 1ª série do Curso Elementar; - Assuntos de acordo com o programa de estudos: - Estudo sumário de plantas do meio ambiente das crianças; - Noções do corpo humano, para a identificação dos órgãos dos sentidos, dos membros e de suas funções; - A água, o ar, o sol como elementos indispensáveis à vida; - Fontes de luz e calor; - Apresentações práticas dessas aulas de acordo com os planos citados; - Avaliação cooperativa das mesmas.
<p>Confeção de materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disco de Newton; - Álbum sobre folhas naturais; - Paraquedas; - Álbum: a prática aconselha o quadro negro e o professor; - Cineminha;

	<ul style="list-style-type: none"> - A flor: em cartolina; - Cartazes: - Os amigos da limpeza; - O mundo da ciência que envolve a criança – roda; - Fonte de vitaminas –roda; - Vivários com pequenos insetos e lagartas; - Aquários nas salas de aulas.
Quadros murais Aulas de demonstração: 07	
Leitura e debates	Temas: - Como os cientistas pensam e trabalham; - Professores da escola moderna: aprender Ciências pode ser fascinante para a criança; - De que depende? - O trabalho de pesquisas na escola primária.

Fonte: Brasil (1965a).

Os professores responsáveis por ministrar as aulas de Metodologias de Ciências Naturais estabeleceram a organização e a forma como foram desenvolvidos os estudos e as atividades da matéria ao longo dos meses de junho a dezembro de 1965. Nesse planejamento verifica-se que, no momento inicial com os professores leigos, foi abordada a compreensão da Ciência enquanto fonte de conhecimento, ao se referir ao estudo de suas etapas, conceitos e métodos. Dessa forma, era de fundamental importância que os cursistas apreendessem o funcionamento do método científico, e como isso foi desenvolvido pelas Ciências Naturais.

O professor, ao ensinar essa matéria para os alunos do ensino primário precisaria, inicialmente, obter o conhecimento maior sobre as Ciências Naturais, como ela surge e se desenvolve, já que a base científica foi um dos pontos fortes ressaltados nessa matéria, pois o cursista necessitaria entender sobre sua aplicabilidade na sociedade, bem como de sua utilidade para a compreensão dos fenômenos naturais.

Sendo assim, além do estudo teórico sobre o método científico, o aprendizado durante o curso ocorreria a partir do emprego de exemplos na forma de desenhos e das aplicações práticas como mecanismo voltado para que os cursistas compreendessem como a ciência exerce seu papel de esclarecer cientificamente os acontecimentos naturais, ou seja, perceber isso, na prática, foi o caminho escolhido pelos professores que ministraram as aulas no curso,

para que os educadores articulassem a teoria com a prática, com a finalidade de perceber a importância e o funcionamento da ciência.

O objetivo é fazer com que os alunos do curso primário conseguissem aprender os conteúdos da matéria, e perceber como os conhecimentos estudados podem ser relevantes na vivência em sociedade. Por isso, no aperfeiçoamento pedagógico com esta matéria, os professores cursistas não estariam envolvidos somente com a ampliação dos saberes sobre as metodologias de ensino de Ciências Naturais, era preciso obter subsídios necessários para a criação de um ambiente que despertasse nos discentes das escolas primárias o interesse pelas aulas, bem como estimulasse a interação, ao ponto de participarem dos métodos de ensino aplicados pelo professor durante o desenvolvimento das atividades.

Nesse sentido, os professores cursistas deveriam aprender a motivar seus alunos para o aprendizado do ensino de Ciências, com base na utilização de recursos necessários para o desenvolvimento de ações que levassem ao gosto pela disciplina.

A transmissão de conteúdos e o mecanismo de memorização dos assuntos abordados não era a forma de ensinar enfatizado pela matéria, pois o envolvimento dos alunos de maneira ativa nas aulas foi a postura a ser inserida nos professores leigos em formação no curso. A participação e o entendimento do porquê se estudar determinada disciplina foi o modo de atuação a ser compreendido e praticado pelos docentes cursistas, ao perceberem que os aprendizes não poderiam ficar mais passivos nas aulas, em que apenas o educador é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, as práticas pedagógicas dos professores cursistas deveriam ser encaminhadas para o exercício do magistério por meio de um suporte metodológico apreendido no curso e também pela inserção dos alunos nesse processo, ou seja, os docentes e os estudantes estariam atrelados diretamente nas atividades propostas para o aprendizado de Ciências. Os profissionais leigos deveriam aprender como fazer isso, associando as teorias, assuntos, conceitos, com a motivação e interação dos aprendizes durante a aplicação da técnica pelo professor em sala. Nesse processo, ambos trabalham em conjunto diante da atividade apresentada para o estudo de Ciências.

Para desenvolver essa habilidade nos professores cursistas foi utilizado também o recurso de apresentá-los como poderiam utilizar as tendências naturais da criança no ensino de Ciências. Modificar a forma de abordagem nas aulas era a proposição feita nessa matéria, saber usar a metodologia partindo inicialmente das características naturais dos alunos, e de como isso pode ser aproveitado para um aprendizado eficiente, foi a prática que precisaria ser adotado pelos docentes leigos no exercício do magistério primário nas escolas do estado.

Os trabalhos em grupo que foram desenvolvidos pelos cursistas no período das férias do curso, tinham a finalidade de proporcionar a busca por informações que levassem à reflexão sobre os problemas e as dificuldades relativas ao ensino de Ciências. Os professores estavam sendo inseridos como protagonistas no debate sobre esses problemas levantados, de acordo com a situação escolar de cada município em que atuavam os educadores leigos, com o objetivo de compreenderem como os conhecimentos metodológicos poderiam contribuir no enfrentamento das problemáticas relativas ao ensino de Ciências em suas escolas.

Desse modo, buscava-se propiciar aos cursistas o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem na matéria de Ciências, pois, saber identificar as causas e procurar os caminhos para solucioná-los seria a prática que os professores deveriam inserir em seu cotidiano escolar.

Para tanto, o seminário de estudo era o momento que os professores leigos poderiam construir essa habilidade de refletir sobre os problemas educacionais de suas escolas e pensarem nos recursos mais adequados para contribuir com um aprendizado eficaz junto aos alunos do ensino primário. Ponderar acerca de sua prática escolar ainda era uma postura a ser consolidada entre os professores primários, já que durante muitos anos os docentes estavam voltados para a aplicação de aulas direcionadas à memorização dos conteúdos por meio dos ditados de textos, pela cópia do conteúdo escrito no quadro pelo professor, além da “decoreba” da tabuada e de outros assuntos expostos pelo docente.

Essa atuação na forma de ensinar dos professores estava sendo contestada pela gestão estadual em suas mensagens governamentais, além do cenário desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960, que destacavam a formação de um cidadão que fosse capaz de contribuir com o progresso social e econômico do país. As duas motivações colaborariam para que a busca pela renovação das práticas pedagógicas dos professores obtivesse o reconhecimento estatal como algo necessário para melhorar o nível de eficiência do aprendizado dos alunos.

A representação em relação aos professores advinda dos órgãos oficiais direcionava para o entendimento de que os docentes eram os elementos fundamentais para a construção de hábitos salubres na sociedade em transformação nessa época e que, por isso, era preciso conduzir à docência como uma atividade que deveria ser profissionalizada.

Sendo assim, conforme esclarece Chartier (1990), as representações não são discursos neutros, pois procuram legitimar as escolhas, pensamentos e práticas de acordo com a concepção de mundo que atribuem. As lutas de representações perpassam pela busca de impor ao outro a concepção de mundo social que possuem, com a finalidade de garantir os seus interesses.

Nesse sentido, a esfera estatal procurou difundir as suas classificações relativas às práticas escolares dos educadores para organizar a sua apreensão sobre o campo educacional, com o intuito de legitimá-las perante os docentes primários do estado. Dessa maneira, a gestão estadual buscou instrumentalizar os professores leigos com um conjunto de conhecimentos e técnicas que levariam à renovação em sua prática pedagógica e contribuiria para o fortalecimento da profissionalização docente, ao se perceber que a representação do professor adquiriu uma imagem de uma categoria profissional, baseada em saberes científicos especializados da profissão.

Portanto, compreender os conteúdos que precisariam ser ministrados nas aulas de Ciências, aprender as metodologias adequadas ao ensino desses conteúdos, e adquirir a capacidade de mobilizar os alunos diante das atividades propostas, foram as práticas a serem adotadas pelos professores leigos que estavam em aperfeiçoamento educacional no CTM-Cuiabá nos anos de 1960.

O aprendizado dos conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos das escolas primárias foi acompanhado pela realização do planejamento das aulas, pois estaria voltado ao ensino dos conteúdos da matéria de Ciências Naturais. Sendo assim, o caminho definido para desenvolver nos professores cursistas a habilidade de ensinar de maneira a fazer com que eles aprendam, tinha como base a realização de planos de aulas que estabelecessem quais metodologias de ensino deveriam ser aplicadas, os recursos materiais e as atividades que seriam as mais adequadas para cada assunto abordado na aula.

Dessa forma, estudar os conteúdos de Ciências Naturais, planejar as aulas e realizá-las na prática a partir do que foi planejado era o mecanismo adotado nesta matéria para desenvolver nos cursistas a capacidade de aplicar atividades que articulam os conteúdos, os seus significados e a interação dos alunos nas aulas, de maneira que ambos consigam melhorar o nível da aprendizagem nas escolas.

Não era somente planejar as aulas, mas aplicá-las e avaliá-las com a finalidade de fazer com que os professores cursistas compreendessem a necessidade de consolidar em sua prática escolar a utilização de atividades que permitissem um aprendizado de maneira dinâmica, na qual professores e alunos estariam envolvidos diretamente na execução da metodologia que propiciaria o aprendizado do conteúdo.

As aulas realizadas pelos professores que lecionavam nessa matéria no final do ano de 1965 previam não somente o estudo dos conceitos e etapas do método científico, o planejamento das aulas e o exercício prático do plano citado, mas também a confecção de ferramentas que contribuiriam para formação de recursos necessários para auxiliar os cursistas

no aprendizado das metodologias das Ciências Naturais, com base na utilização dos materiais confeccionados para a aplicação das atividades escolares.

Sendo assim, aprender a produzir esses materiais como suporte metodológico nas aulas de Ciências foi a prática pedagógica a ser incorporada pelos professores leigos em suas atividades escolares. A utilização dos recursos elaborados pelos cursistas acena para o fortalecimento do aprendizado dos alunos do ensino primário a partir do estudo dos conteúdos de Ciências articulado com a visualização prática do assunto abordado em sala de aula. Essa circunstância pode ser verificada quando foi proposta aos cursistas a elaboração de “vivários com pequenos insetos e lagartas, e aquários nas salas de aulas” (BRASIL, 1965a).

Ao estudar sobre a constituição da estrutura física dos pequenos insetos e lagartas ou as suas características, os alunos poderiam aprender associando os aspectos conceituais com a observação prática dos insetos. Deste modo, o ensino também está direcionado no aluno, na sua interação com a aula, na qual as atividades propostas pelo professor são inseridas no processo de ensino-aprendizagem em que os discentes tem uma participação ativa nesse método. Para tanto, era preciso motivá-los a participarem com a utilização de mecanismo atrativos, como o uso de diversos recursos materiais que permitiriam uma aula mais prática e dinâmica.

Essas práticas careceriam de ser apreendidas pelos professores leigos que realizavam o curso, como forma de adotarem uma nova postura profissional baseada na habilidade de aplicar metodologias de ensino utilizando recursos materiais, com o objetivo de criar um ambiente mais prático nas aulas, que propiciasse o envolvimento dos alunos nas atividades escolares a partir da visualização sobre o tema a ser estudado.

Dessa forma, aprender a realizar as metodologias de ensino de Ciências utilizando os recursos materiais deveria ocorrer pelo estudo teórico, assim como pelo exercício prático das tarefas estabelecidas no plano de aula. Foram definidas sete aulas de demonstração para que os cursistas aprendessem como fazer as atividades a partir do suporte do material confeccionado.

As aulas de Demonstração no CTM-Cuiabá poderiam acontecer por meio de uma aula realizada pelo próprio professor da matéria, para que os cursistas observassem como deveriam proceder na articulação entre os recursos materiais e a aplicação da metodologia de ensino de Ciências Naturais, bem como os cursistas poderiam exercitar na prática uma aula na qual poderiam aplicar aquilo que aprenderam no curso.

Por fim, nesse quadro organizacional realizado pelos docentes de Metodologia de Ciências Naturais, eles procuraram atrelar a formação dos professores leigos com leituras e

debates sobre temas que direcionavam para a discussão sobre a ciência, o papel dos cientistas, e como fazer os alunos se interessarem pelo seu estudo, além de promover o debate acerca da pesquisa na escola primária.

Nesse sentido, os professores leigos foram submetidos a uma formação que enfatizava o estudo teórico da matéria, associada com um aprendizado por meio da prática, seja pela observação de exemplos ou pela visualização concreta do funcionamento da ciência, em sua tarefa de proporcionar as explicações científicas para os acontecimentos do meio ambiente, tanto os fenômenos naturais, como as características da vida dos animais e dos seres humanos.

Os docentes leigos estariam envolvidos com a aquisição de práticas pedagógicas direcionadas para o aprendizado de metodologias de ensino que viabilizassem o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos do curso primário, ao ensinarem além dos conhecimentos científicos de diversas áreas, como também atuariam na formação de valores e comportamentos adequados para a vida na sociedade.

Sendo assim, os cursistas aprenderiam a fazer os planos de aulas e a executarem na prática os seus planejamentos por meio das aulas de demonstração, além de propiciar uma formação que destacava o desenvolvimento de atividades atrelado ao uso de recursos materiais, a leitura e debate sobre diferentes temas, com a finalidade de instruir os cursistas para o aprimoramento de habilidades necessárias para a organização das aulas que sejam direcionados para os conteúdos da matéria de Ciências Naturais.

Os professores cursistas foram submetidos ao estudo da base conceitual da matéria, a sua parte prática, quando se aprende a aplicar a metodologia, além da produção de recursos materiais, que objetivava subsidiar os cursistas com a capacidade de produzir o próprio material e a utilizá-lo como suporte nas aulas. Além disso, o foco também estava voltado para o aprendizado de mecanismos que estimulassem os alunos do ensino primário a participarem das atividades escolares, por meio da compreensão do comportamento e do desenvolvimento físico e intelectual das crianças, com o objetivo de conhecer como os alunos aprendem e como as suas características podem ser utilizados no aprendizado de Ciência.

A compreensão do desenvolvimento das crianças, a preocupação com a sua motivação para o estudo da disciplina, assim como as suas tendências naturais e o fascínio dos alunos pelo aprendizado de Ciências indicam que os preceitos do escolanovismo se apresentavam no currículo do Curso de Treinamento, por meio do ensinamento de metodologias aos professores leigos, que necessitariam não somente aplicar as atividades, mas utilizar os recursos que levassem ao interesse e à participação dos alunos nas aulas.

Além disso, o uso de materiais produzidos pelos professores cursistas revelam o objetivo de proporcionar aos alunos do ensino primário a condição de interagirem nas aulas de Ciências, a partir da observação dos fatos e objetos, com a intenção de oportunizar experiências direcionadas para o entendimento sobre o que estavam estudando.

Além da programação das aulas de Metodologia de Ciências Naturais nos meses de junho a dezembro de 1965, que foi apresentado acima para se compreender o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Ciências junto aos professores leigos que realizavam o Curso de Treinamento, elencou-se o livro que foi referenciado na bibliografia da matéria, intitulado *Ciências na Escola Moderna* (1964).

A obra foi elaborada pelas professoras Maria José Berutti, formada no curso de Administração Escolar pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, e por Terezinha Nardelli. Essas autoras atuaram como Técnicas de Didática de Ciências Naturais do Programa de Assistência Brasileiro-Americano para o Ensino Elementar, e foram formadas no curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana – Estados Unidos da América.

O livro possui 288 páginas e foi organizado da seguinte forma: Índice; Introdução e dividida em três partes: Parte I - Considerações sobre o Ensino de Ciências na Escola Elementar, Objetivos do ensino na escola primária; Parte II - Atividades para o estudo de seres vivos; Atividades para o estudo de Terra e Universo; Atividades para o Estudo de Matéria e Energia; Parte III - Sugestões para confecção de alguns dos materiais necessários ao Estudo de Ciências.

O livro apresenta os conteúdos e metodologias de ensino de Ciências com a finalidade de aprimorar os docentes leigos por meio da aquisição de novas metodologias consideradas avançadas na época, pois as autoras organizaram um conjunto de atividades que já foram analisadas atenciosamente para a sua utilização na prática.

Na introdução da obra, as autoras mencionam que a intenção do livro foi de contribuir com o aperfeiçoamento das professoras primárias, com base no oferecimento de diversas atividades que auxiliariam os alunos a responder as perguntas que elaboraram sobre o ensino de Ciências.

Na Parte I do livro, no capítulo denominado Considerações sobre o Ensino de Ciências na Escola Elementar, as autoras procuram ressaltar a importância do ensino de Ciências para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos capazes de compreenderem o mundo em que vivem, para que atuem nos problemas identificados e busquem solucioná-los.

Ainda se observa, conforme foi mencionado pelas autoras, a falta de entusiasmo das professoras pelo ensino de Ciências, pois essa constatação está relacionada pela dúvida em

relação ao interesse das crianças pela disciplina e pela própria ausência de consideração das professoras sobre a relevância da matéria para os alunos.

Deste modo, esse capítulo procura discorrer sobre argumentos que visam reverter esse quadro de falta de entusiasmo das professoras. Assim, a obra destaca que a postura dos professores de Ciências tem que ser modificada para se alcançar um nível melhor de aprendizado dos alunos, conforme foi salientado:

Numa atmosfera de compreensão e amizade, a professora deve dar a criança tempo para assimilar novas ideias, de pensar sobre elas; tempo para explorar e observar; riqueza de material para examinar e experimentar. Só assim, estará ela oferecendo, realmente, sua contribuição eficaz (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 19-20).

Os professores cursistas têm que compreender, primeiramente, que é possível o aluno se interessar pelo ensino de Ciências, quando adotarem ações pedagógicas que conduzam ao fascínio em aprender a disciplina. A observação e exploração de materiais e o tempo necessário para que o aluno reflita sobre as ideias propostas na aula, além da criação de um ambiente agradável para o estudo, por meio da compreensão e amizade junto às crianças, são ações pelas quais os professores primários podem exercer, para que o aprendizado ocorra de fato.

Além disso, a importância do ensino de Ciências deve ser fortalecida junto aos professores em formação, quando eles compreenderem a relevância do seu ensino para a escola primária. Dessa forma, as autoras procuram sustentar essa finalidade, quando mencionam que os objetos da matéria são “tudo aquilo que podemos perceber com nossos olhos, nariz, ouvidos; tudo o que podemos tocar ou provar constitui objeto dessa importante matéria” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 17).

Nesse sentido, as características do mundo que vivemos, desde as plantas, os animais, a figura humana, o meio ambiente e os seus fenômenos naturais fazem parte do estudo de Ciências. O aprendizado dos fatos científicos permite aos alunos perceber como é o funcionamento da sociedade, pois essa compreensão ajuda-os a serem pessoas mais atuantes diante dos problemas, além de conseguirem pensar e refletir sobre as dificuldades e caminhos do mundo em que vivem.

Verifica-se a organização de argumentações que têm a finalidade de subsidiar os professores cursistas quanto a importância da matéria na escola, pois o próprio professor precisa se convencer disso para ser um profissional de ensino mais atuante em sala de aula, que seja mais confiante, que seu entusiasmo pela matéria contagie os alunos a descobrirem o

mundo, as suas características e os modos como as pessoas agem diante das relações com o meio ambiente.

Após compreenderem a relevância do ensino de Ciência para a escola, os professores em formação precisariam entender os “objetivos do ensino de Ciências na escola primária”. Nesse estudo, os educadores teriam além do suporte para justificar o porquê de se estudar essa matéria, assim como os seus objetivos deveriam estar claros, para que os docentes visualizassem como deveriam ser realizadas as ações com os alunos do ensino primário.

Sendo assim, estudar Ciências tem uma finalidade voltada para o desenvolvimento dos alunos perante a sociedade. Era preciso que os professores cursistas adquirissem esse conhecimento para que, de forma eficaz, atuem junto aos alunos de maneira a levarem a construção de habilidades necessárias para a percepção do funcionamento do mundo em seus diversos aspectos. Os docentes precisavam compreender os conteúdos da matéria e apreenderem as habilidades que deveriam ser inseridas em suas práticas pedagógicas, para em seguida, atuarem no desenvolvimento dessas competências perante os alunos.

As autoras ressaltaram que o objetivo principal da matéria estava associado ao objetivo da educação, que era a de “preparar a criança para a vida, proporcionando-lhe oportunidades de ganhar conhecimentos, adquirir hábitos e atitudes essenciais à formação de um bom cidadão” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 21).

Contudo, a definição de quais hábitos e atitudes que serão considerados primordiais na formação de um bom cidadão estão relacionados com o ambiente social, econômico e político de uma determinada época. Dessa forma, a educação escolar adquire a sua importância nessa tarefa de proporcionar a incorporação de comportamentos referenciados como adequados para viver em sociedade, de acordo com os anseios dos grupos dominantes do período. O currículo sofre a influência do contexto pela qual foi elaborado, conforme foi mencionado por Goodson (2008), pois o cenário dos anos de 1950 e 1960 buscava a associação entre o desenvolvimento econômico e a colaboração da educação para tal fim. Essa perspectiva contribuiu para direcionar o currículo dos cursos de aperfeiçoamento de professores nos anos de 1960, ao conduzir a formação de alunos com habilidades práticas, que conheçam os fatores científicos dos acontecimentos e que consigam resolver problemas de maneira técnica e objetiva.

Essa dinâmica comportamental a ser construída nos alunos foi um aspecto importante na conformação elaborada no currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, pois as modificações econômicas evidenciadas com a modernização do país por meio da industrialização e a urbanização das cidades interferiam na formação dos professores, quando os órgãos oficiais não mais aceitavam um ensino verbalista, direcionado apenas para a

memorização de conteúdos, sem, que os alunos de fato compreendessem aquilo que estavam estudando. Sendo assim, reformular o ensino brasileiro significa investir no aperfeiçoamento dos professores de maneira mais prática, objetiva e dinâmica, que conseguisse atuar na formação de cidadãos modernos, que possuíssem habilidades necessárias para exercerem as diversas funções na sociedade em transformação nessa época.

Nessa perspectiva de apreenderem as habilidades de Ciências para, posteriormente, desenvolverem nos alunos da escola primária, foram elencadas quatro habilidades para a matéria. A primeira se refere a “Levar a criança à compreensão de alguns conceitos científicos e a generalizações que possam ser usadas na interpretação de seu meio ambiente”.

Para a construção da referida habilidade nos alunos, os professores cursistas deveriam articular o estudo dos conceitos científicos como forma de proporcionar explicações às situações relacionadas ao cotidiano das crianças. Essa maneira possibilitaria os alunos compreenderem os seus acontecimentos diários, a partir da aplicação dos conhecimentos científicos. Um dos exemplos citados e que podem ser observados para o entendimento do princípio da evaporação, foi o porquê a poça d’água seca no asfalto e porquê a roupa lavada se enxuga. Dessa forma, “é interessante lembrar que a compreensão só é completa quando a criança, além de chegar a generalizações, sabe aplicar o que aprende às situações reais de sua vida” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 22).

O aprendizado da criança se concretiza quando se consegue aplicar o que aprendeu, ao perceber que a partir da noção de calor e ventilação, a evaporação ocorre mais rápido, quando ela procura lavar a roupa de uma boneca e busca expô-la ao sol e em lugar arejado. Já as generalizações são adquiridas pelo discente com base no desenvolvimento da habilidade de observar, refletir e investigar informações que ajudem a compreender sobre o fato verificado. Desse modo, os professores têm que adotar em suas práticas pedagógicas a postura de conduzir os alunos a buscarem por experiências que levam à observação, à pesquisa, com a intenção de adquirir respostas aos seus questionamentos.

A segunda habilidade a ser desenvolvida está relacionada em “levar a criança a desenvolver a habilidade de solucionar problemas”. Os diversos acontecimentos da vida podem despertar a curiosidade dos estudantes em encontrar respostas sobre as questões que almejam conhecer, bem como sobre os problemas que aparecem no seu cotidiano. Para desenvolver a habilidade de resolver problemas, os professores devem inserir nas crianças a forma como os cientistas atuam para solucionar as suas questões, com base no uso do método científico.

Quando a criança apresentar algum obstáculo, o professor irá auxiliá-la na identificação e definição do problema, além de propiciá-la onde obter as informações necessárias para esclarecer a problemática anunciada, assim como contribuir na avaliação das informações elencadas e na busca pela resolução do empecilho. Por último, buscaria propiciar situações para que a criança aplique o que aprendeu. O docente procura conduzir os alunos à solução de problemas, começando por fatos simples que despertem o interesse deles em resolver as questões apresentadas, como: “por que o prego é atraído pelo imã e a borracha não o é; por que não vemos o sol à noite; por que o abacate cai da árvore, quando amadurece, e muitas coisas mais” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 24-25).

A terceira habilidade visa “desenvolver na criança a atitude científica”. As características de uma atitude científica estão relacionadas com a curiosidade sobre os “porquês” dos acontecimentos; a postura de mudar o pensamento conforme as evidências dos fatos; não fazer conclusões de maneira precipitada, ser cuidadoso em suas ações; respeitar outras opiniões; ser compreensivo com as novas ideias; planejar seu trabalho; compreender a existência de uma causa para os acontecimentos e procurar fontes seguras de informações. Para desenvolver a atitude científica na criança, os professores têm que procurar se utilizar das situações apropriadas na escola para inserir esse comportamento nos alunos, ao encorajar “a criança a ser observadora; dando-lhe tempo para examinar um problema sob todos os aspectos, antes de expressar uma opinião, tornando-a cuidadosa em suas pesquisas e experimentações, a professora estará contribuindo para a formação desta atitude indispensável (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 27).

O comportamento de observar, pesquisar e experimentar sobre algum acontecimento, deve ser estimulado pelos professores, sem antes apresentarem o esclarecimento dos fatos aos seus alunos da escola primária. O objetivo é fazer com os alunos busquem, por si próprios, as respostas para as suas dúvidas, a partir do estímulo do educador e pela orientação das crianças no processo de desenvolvimento das etapas de uma atitude científica.

A quarta habilidade procura “desenvolver na criança interesse e apreciação pelo mundo em que vive”. A intenção é utilizar o estudo de Ciências para contribuir para o aumento do interesse das crianças pelas explicações dos acontecimentos do mundo, à medida que conseguem compreender alguns fatos, pelo uso que fazem dos conhecimentos científicos, ou seja, ao interagirem com o meio ambiente, a postura dos alunos deve estar voltada pelo anseio em entender ainda mais sobre os aspectos que estão à sua volta.

Os professores que apenas promovem explanações sobre a natureza não obterão resultados satisfatórios, caso não estimulem os alunos a adquirirem a iniciativa de

compreenderem as questões da natureza, pois quando o interesse é dos alunos, a busca pelo conhecimento tem maior amplitude. No exemplo apresentado pelas autoras, a visão dos alunos sobre um fato quando compreendem o seu funcionamento se modifica, como foi em relação ao processo da chuva. “É muito possível que, em vez de se aborrecer num dia chuvoso, esta criança sinta a alegria sadia e saiba observar com prazer as modificações trazidas pela chuva, dando nova vida às plantas, limpando as calçadas, purificando o ar, etc. (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 27).

O desenvolvimento de diversas habilidades e a capacidade de pensar dos alunos eram a composição dos objetivos da matéria de Ciências, ao proporcionar não somente a aquisição de conhecimentos, mas esse aprendizado permitiria a inserção de hábitos e atitudes comportamentais nos estudantes necessários à adoção de uma postura que contribuísse para o desenvolvimento do país.

A organização das quatro habilidades a serem desenvolvidas nos alunos por meio do ensino de Ciências, visava difundir uma postura profissional nos professores cursistas, que os direcionava para o afastamento da prática pedagógica voltada apenas pela apresentação verbal dos conteúdos programados, em que a figura do professor tinha uma posição central no processo de ensino, pois somente ele ministrava a aula, sem envolver os discentes diretamente nesse processo. Desse modo, esse livro indica a importância da matéria e como os educadores poderiam entender a sua relevância para a compreensão do mundo, com a intenção de motivar os alunos pelo interesse no ensino da disciplina.

Além disso, esse livro se organiza de uma forma a conduzir o professor cursista para a aquisição de práticas pedagógicas com objetivos explícitos da matéria, assim como estabelecer as suas pretensões para os alunos, ou seja, como o ensino de Ciências iria contribuir para a formação de um cidadão capacitado para atuar na sociedade brasileira em plena transformação de suas forças de produção na época.

O desenvolvimento de habilidades no ensino de Ciências revela a intenção da formação de cidadãos ativos, que tenham a capacidade, por iniciativa própria, de buscar os conhecimentos que compreendem serem necessários para resolver os seus problemas. A habilidade de resolver problemas deveria ser construída na escola, quando o professor entendesse como se faz isso, com base nos passos indicados no livro, que ressalta a figura dos alunos envolvidos diretamente nas situações de se solucionar adversidades.

O docente, sozinho, sem a participação mais incisiva do aluno, não obteria sucesso na concretização de seus objetivos. Para tanto, era preciso construir no professor a capacidade de promover esses aspectos nos estudantes das escolas primárias, que os cursistas sejam capazes

de direcioná-los para desenvolverem hábitos e atitudes essenciais para um aprendizado eficiente. Quando os discentes são interessados na aula, eles adquirirão hábitos direcionados pela busca do conhecimento, contribuindo para que o educador os conduza nesse caminho, de maneira que alcance resultados satisfatórios.

Assim, quando o professor consegue inserir em seus discentes posturas que os façam utilizar o que aprenderam para descobrirem como funcionam os acontecimentos do mundo, fomentariam comportamentos que auxiliam os alunos a associarem conhecimento científico com a praticidade do cotidiano, ou seja, esse conhecimento ajuda a perceber, compreender e atuar de maneira mais dinâmica, deixando de ser um indivíduo apenas passivo, para ser um cidadão ativo, na busca pela resolução de problemas com base no uso do método científico.

Após o aprendizado sobre os objetivos da matéria de Ciências e suas pretensões em relação aos aspectos que seriam desenvolvidos nos alunos, o livro procura subsidiar os professores com base nas “Atividades a serem empregadas no Ensino e Aprendizagem Ciências”. As autoras da obra procuraram ressaltar a importância da utilização de um conjunto de atividades como recurso para o ensino e a aprendizagem eficiente na matéria. “Reconhece a necessidade de empregar uma variedade de processos, não só para evitar a rotina, tão pouco atraente à criança, como também para utilizar atividades mais apropriadas à situação que se apresente” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 29).

A preocupação com a rotina e o ensino pouco cativante para as crianças revela as dificuldades existentes nas escolas em despertar o interesse dos alunos sobre o assunto abordado em sala, pois isso se deve a utilização de uma mesma forma de ensino, contribuindo para a criação de uma rotina que acaba prejudicando o aprendizado, bem como levam os alunos a não se entusiasmarem pelas aulas, já que são quase sempre aplicadas de uma única maneira.

Esse aspecto indica que os professores, principalmente os que não possuíam formação no magistério, não apresentavam em suas práticas pedagógicas recursos variados de ensino e aprendizagem de Ciências, além do desconhecimento de como fazer uso das atividades, de acordo com a situação apresentada na aula.

Desse modo, diversas foram as atividades elencadas e organizadas para orientar os professores a utilizá-las em sala de aula, como: experimentação, observação, discussão, leitura, excursão, entrevista e emprego dos auxílios audiovisuais. Assim, para o desenvolvimento das atividades, os professores cursistas necessitariam seguir algumas orientações gerais.

1 - As diversas atividades deverão ser empregadas quando puderem contribuir para a consecução dos objetivos já mencionados. Isto é, o de levar o aluno à assimilação autêntica dos princípios envolvidos, ao desenvolvimento do pensamento crítico, da atitude científica. 2 - As atividades serão bem-sucedidas, quando as crianças estiverem motivadas e o trabalho for devidamente organizado e avaliado. 3 - Os alunos devem obter a assistência necessária ao melhor rendimento do trabalho (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 30).

As orientações gerais destacadas indicam que as execuções das atividades necessitam que os professores aprendam a prepará-las bem antes que aconteçam na prática. Nesse sentido, os profissionais têm que avaliar se realmente a atividade a ser empregada contribuirá para alcançar os objetivos propostos.

Deste modo, três aspectos devem ser observados pelos professores, em sua avaliação sobre as atividades a serem utilizadas na aula: se a articulação entre o assunto estudado e a tarefa realizada irá fazer com que aluno aprenda de fato, se o pensamento crítico dos alunos será estimulado com a aula, ao proporcionar que eles tenham as condições de expressar, por iniciativa própria, suas dúvidas e opiniões sobre o assunto, bem como se o tema e atividade apresentada permitirá o desenvolvimento da atitude científica nos alunos, já que os tópicos abordados não deverão ser simplesmente transmitidos de maneira que as crianças sejam apenas expectadores da aula expositiva do professor.

Verifica-se que o foco do aprimoramento pedagógico dos docentes não foi somente em aprender um conjunto de atividades, mas na articulação entre as metodologias de ensino com a motivação dos estudantes em participar da aula. Dessa forma, essa interação durante as aulas foi destacada como uma postura pela qual os profissionais cursistas teriam que adotar em suas práticas escolares, pois apesar da apreensão das atividades serem ressaltadas como fundamentais aos educadores, como recurso pedagógico para o desenvolvimento de uma aula eficiente, a preocupação com a motivação dos discentes é uma prática que visa difundir, nos professores, a ideia de levar em consideração o trabalho que dever ser realizado junto aos alunos, para que eles estejam realmente envolvidos com o assunto e a atividade apresentada na aula.

Essa perspectiva foi evidenciada nas aulas de Metodologia de Ciências Naturais, quando os professores responsáveis por ministrar a matéria, nos meses de junho a dezembro de 1965, tinham realizado um trabalho que levassem os professores, que realizavam o Curso de Treinamento, a adquirir e utilizar em suas práticas pedagógicas os conhecimentos necessários para motivar as crianças para uma aula de Ciências.

Além da articulação entre as atividades e os objetivos, havia a realização do trabalho de motivação dos alunos para o ensino de Ciências, já que o sucesso do ensino-aprendizagem também estava associado ao planejamento e avaliação da aula pela qual ministrará. Sendo assim, a preocupação com as condições da aula, desde os seus recursos materiais, a definição dos objetivos, a forma como motivará os alunos, a escolha da atividade por meio de um planejamento prévio, e a sua avaliação antes e depois de executado, caracterizavam a postura profissional a ser adotada pelos professores cursistas para obterem o sucesso do aprendizado dos alunos nas aulas de Ciências.

Após as orientações gerais para o desenvolvimento das atividades, os professores aprenderiam como empregar cada uma delas. Deste modo, o aprendizado da técnica experimental para resolução de problemas e para a compreensão de fenômenos naturais foi constituída para que os professores entendessem cada passo que deveriam seguir para aplicar essa atividade junto aos alunos do ensino primário.

Antes de apresentar as etapas da atividade, as autoras mencionaram o propósito de se utilizar as experimentações nas aulas de Ciências, pois uma das maneiras dos alunos verificarem como ocorre algo é visualizando o seu funcionamento ou adquirindo a compreensão à medida que executam, na prática, um experimento. Os fenômenos que os alunos vivenciam em seu cotidiano, podem ser entendidos, quando se verifica, na prática, como eles ocorrem, contribuindo para que aula seja mais interessante para as crianças, além de auxiliá-los na resolução de um problema apresentado por eles na aula de Ciências (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 32).

A utilização das “experimentações” para se compreender os fenômenos naturais, tem, também, a intenção de contribuir com a constituição de comportamentos nos alunos, que será relevante nas suas vivências na sociedade, conforme foi salientado pelas autoras: “e, se a professora leva-a a tomar gosto por este trabalho, isto é, por experimentar e procurar maneiras de solucionar seus problemas estará ajudando-a a desenvolver uma atitude que lhe será útil por toda a vida” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 32).

De um modo geral, pode-se dizer que o currículo do Curso Treinamento procurava delinear comportamentos aos professores e alunos do ensino primário ao determinar a construção de uma atitude científica nos seus ensinamentos. Essa perspectiva de definição dos conhecimentos é oriunda de um contexto específico que propiciou a sua inserção no currículo, conforme foi mostrado por Goodson (2008, p. 08), “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

A busca pela resolução de problemas para se compreender um fenômeno auxilia a criança a desenvolver essa postura, contribuindo para que essa atitude seja algo constante em suas ações, ao possibilitar a capacidade de exercer, por iniciativa própria, as experiências necessárias para solucionar as problemáticas em diferentes fases da vida e em diversas áreas de conhecimento. Desse modo, resolver problemas é um comportamento essencial na sociedade que exige cidadãos eficientes, capazes de agir de maneira a desenvolverem profissionalmente e atuarem de forma a contribuírem com o crescimento econômico do país, conforme os anseios governamentais dos anos de 1960.

Assim, o currículo expressa os anseios sociais da época, aquilo que a sociedade ou grupos de controle das definições educacionais compreendem como fundamental para a formação dos cidadãos. O currículo dos cursos de aperfeiçoamento dos professores adquire uma relevância nesse processo de definição sobre os conhecimentos, valores e comportamentos considerados válidos para serem difundidos nas pessoas.

No item “Como conduzir as experimentações” são relacionadas algumas normas de trabalho para o desenvolvimento das experimentações. São seis etapas apresentadas aos professores em aperfeiçoamento, com a finalidade de orientá-los nos procedimentos fundamentais para o sucesso da atividade, pois conforme foi apresentado acima, a constituição da capacidade de resolver problemas em suas diferentes esferas sociais foi uma atitude que deveria ser construída nas futuras gerações. Essa atitude, compreendida como primordial pelos discursos governamentais nos anos de 1950 e 1960, expunha que uma sociedade que buscava alcançar o desenvolvimento econômico e social precisaria de cidadãos capacitados a atuarem com eficiência para serem os colaboradores do progresso da nação.

Assim, o currículo do Curso apresentava as prescrições necessárias para os professores entenderem os métodos de ensino que deveriam ser aplicados. Dessa forma, a primeira etapa a ser seguida para alcançar resultados satisfatórios na execução da experimentação, foi ressaltar que “todos os alunos devem participar da atividade”. A participação de todas as crianças destaca a necessidade do próprio aluno realizar a atividade, que seu desenvolvimento ocorreria de fato pelo exercício prático daquilo que foi proposto. Sendo assim, o docente pode dividir a turma em grupos, com o objetivo de proporcionar as condições para que todos sejam incluídos.

A recomendação, na segunda etapa, reforça que “não há necessidade de material dispendioso” para o desenvolvimento da atividade, pois o uso de materiais de uso familiar é mais fácil de adquirir, como por exemplo: arames, martelos, vasos com plantas e pedaços de madeira que podem ser levados pelos alunos na aula de Ciências.

A terceira norma para conduzir a atividade experimental com os estudantes, consiste em realizar um planejamento cuidadoso da ação. Os professores e crianças podem discutir os encaminhamentos do planejamento da tarefa, porém, quando os alunos ainda não estão em condições de fazer essa discussão, o docente deve organizar várias sugestões de forma que conduza o diálogo entre os discentes e promovam as tomadas de decisões sobre como será a atividade. Portanto, segue algumas orientações sobre a realização do planejamento mencionadas pelas autoras.

a – Que atividades poderão ser efetuadas a fim de auxiliá-los na solução do problema. b – Qual delas deverá ser efetuada em primeiro. c – Qual material necessário e como reuni-lo. d – Quais os passos a serem seguidos na experimentação. e - Que deverá ser observado durante a sua execução. f – Que precauções deverão ser tomadas (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 34).

As orientações sobre o planejamento têm o objetivo de proporcionar os subsídios necessários para que o professor defina a melhor forma de executar a experimentação, de maneira que propicie aos alunos o aprendizado do tema abordado. Além disso, há também a recomendação que os professores executem na prática o que foi planejado, com a finalidade de compreenderem todos os passos da atividade, bem como os resultados alcançados e como foram obtidos antes de serem aplicados.

A quarta norma para a realização da experimentação está relacionada com o desenvolvimento do pensamento crítico da criança. Dessa forma, a execução do experimento tem que estar precedida de oportunidades para que ela expresse suas dúvidas, pensamentos e a sua própria iniciativa de tentar resolver o problema elencando.

Nessa circunstância, o professor tem a responsabilidade de conduzir o pensamento da criança de maneira que ela consiga compreender e desenvolver o experimento com eficiência. Para tanto, é preciso envolver os alunos quanto a definição do problema com clareza, conforme mencionou as autoras: “as crianças diante de uma situação desconhecida, devem ser levadas a identificar e compreender exatamente o problema ou a dúvida que enfrentam” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 35).

No momento da análise, é necessário conduzir os alunos a refletirem sobre as informações já conhecidas, que ajudarão a resolver o problema e as que precisam ser adquiridas para ajudar na sua resolução. A coleta de dados e informações é a fase na qual as crianças têm a base para apoiar o seu raciocínio na tentativa de solucionar a dificuldade exposta. O próximo passo a ser executado é a apresentação das hipóteses antes da execução do experimento.

Nessa ocasião, as crianças são estimuladas a emitirem as suas opiniões a respeito dos pontos que acreditam ter ocorrido enquanto resultado do experimento. Por meio das hipóteses apresentadas pelos alunos que os professores podem verificar se eles compreenderam o problema e as ações para resolvê-lo. A verificação das hipóteses é o passo seguinte da atividade, pois visa fazer com eles percebam a sustentação das hipóteses elaboradas, bem como contribui para estimular o raciocínio e compreensão das etapas do processo de experimentação.

A “conclusão e aplicações” é o momento dos professores e dos alunos verificarem os resultados obtidos com a experimentação e entenderem as explicações que foram construídas para justificar as causas e efeitos advindos do experimento, assim como a aplicação dos conhecimentos adquiridos com a execução da atividade ajudará na compreensão do funcionamento do fenômeno. Sendo assim, as autoras assinalam que “a aplicação do conhecimento recém-obtido às situações reais é que torna verdadeiramente valiosos os trabalhos efetuados. A experiência adquirida deverá ajudar as crianças a explicarem as coisas que acontecem ao seu redor, que fazem parte de sua paisagem mental (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 39).

Após as orientações da conclusão e das aplicações do experimento, as autoras estabeleceram um tema/problema para exemplificar como deve ser desenvolvida cada etapa da realização do experimento, com a finalidade de reforçar de forma mais clara os passos para a concretização do experimento com os alunos do ensino primário. Por último, o exercício de “avaliar” o desempenho da atividade tem por objetivo melhorar cada vez mais a execução da aula e o trabalho realizado pelos alunos ao participarem da aula. Nesse sentido, a avaliação perpassa pelos aspectos positivos e negativos da realização do experimento, com o intuito de compreenderem os motivos que levaram às falhas em sua execução e os meios de avançarem na busca por resultados mais efetivos. Além disso, cabe também aos professores observarem “se os alunos participaram ativamente, se compreenderam a finalidade do trabalho, se a experimentação preencheu os objetivos preestabelecidos, se a aprendizagem foi valiosa e se as crianças mostraram evidências de observação e raciocínio” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 40).

Desse modo, verifica-se como a difusão das metodologias de ensino ocorria junto aos cursistas a partir da apresentação detalhada das etapas da realização do experimento, com o intuito de que o docente em formação compreenda não somente as finalidades do método, mas quais os procedimentos a serem seguidos para que o experimento seja efetuado com sucesso. Assim, o aprender fazendo, com base no desenvolvimento prático da atividade

ressaltou que os aspectos do aperfeiçoamento pedagógico dos professores leigos se caracterizavam pela execução de aulas dinâmicas, voltado para articulação entre o conteúdo e a metodologia para a efetivação de uma aula com eficiência.

A formação dos professores com base no livro destaca que o componente principal foi a organização dos mecanismos pelos quais os professores e alunos executariam durante a aula, desde o planejamento, orientação, etapas da atividade e o uso de recursos materiais como suporte para a concretização da atividade.

Sendo que a organização dos meios pela qual o processo de ensino-aprendizagem ocorreria estavam sob a responsabilidade dos especialistas em educação, que já haviam estudado e testado na prática as atividades relacionadas a matéria que estava inserida no currículo do curso.

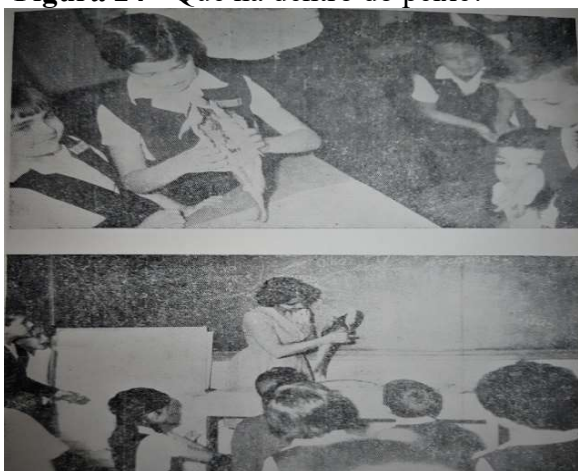
Uma das ferramentas para o ensino de Ciências com eficiência está relacionada com a capacidade do professor de desempenhar um experimento para conduzir os discentes a entenderem, de maneira prática, os fenômenos da natureza e, a partir dessa compreensão, criariam a condição para ampliarem o interesse em saber cada vez mais sobre o mundo em que vivem, assim como o pensamento crítico dos alunos é estimulado quando o docente não adota a postura de apenas expor os conteúdos na aula, mas de proporcionar que eles fomentem as suas dúvidas, que exponham um problema que almejam entender e que busquem, por vontade própria, as informações necessárias para esclarecerem as problemáticas propostas, além de desenvolverem o pensamento, a observação e o raciocínio, com o intuito de adquirirem as habilidades relevantes para inserção eficiente na sociedade.

A “observação” foi uma das características que os professores das escolas primárias precisariam inserir em suas práticas pedagógicas para propiciar um ensino satisfatório da matéria de Ciências. Para tanto, Berutti e Nardelli (1964), inicialmente, ressaltaram a importância do educador primário organizar situações que levassem os alunos a despertarem o desejo pela observação, bem como o de perceberem as vantagens desta aptidão ao interpretar e compreenderem com mais clareza os assuntos estudados.

Assim, cabe ao professor conhecer e aprender a coordenar ações voltadas para desenvolver nos alunos as características de um bom observador. Deste modo, algumas orientações foram direcionadas ao professor que almeja realizar uma atividade voltada ao despertar, junto à criança, da vontade de adquirir posturas essenciais a uma boa observação, pois essa é uma das aptidões primordiais na resolução de problemas diante de um processo investigativo, e na compreensão eficaz de um assunto abordado.

Dessa forma, seguem os cuidados quanto ao desenvolvimento da observação: “1 - Tornar bem definido o objetivo da atividade antes do início do trabalho. 2 - Planejar, com as crianças, o desenvolvimento da observação. 3 - Conduzir a atenção das crianças para os pormenores e pontos importantes. 4 - Obedecer a uma sequência lógica nos pontos a examinar” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 43). Por fim, as características de um bom observador são difundidas aos professores em aperfeiçoamento, com base na exposição de um exemplo de como desenvolver nos alunos a aptidão da observação em uma turma da 1ª série.

Figura 24 - Que há dentro do peixe?



Fonte: Berutti; Nardelli (1964, p. 45).

A figura acima destaca uma turma de alunos da 1ª série na qual a professora estava mostrando o estudo do peixe, por meio da utilização da observação. Nesse sentido, o uso da ilustração almeja propiciar aos professores a visualização de como realizar uma atividade que esteja voltada ao desenvolvimento da observação nas crianças.

Deste modo, o professor tem o papel de organizar as condições propícias a construção da aptidão para a observação, de forma que essa habilidade contribua para o aprendizado de outras matérias, além de ser um mecanismo importante em qualquer atividade que os alunos desempenharem na sociedade, pois as crianças, ao desenvolverem essa habilidade de observar de forma determinada, se constituiriam enquanto cidadãos capazes de transmitir com eficiência os resultados de suas observações, já que é “através desse trabalho, que a criança se tornará apta a tirar conclusões mais precisas e a conhecer melhor aquilo com que lida” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 46).

A Discussão foi apresentada aos professores cursistas como um dos recursos a serem utilizados no processo do ensino-aprendizagem com os alunos da escola primária.

Inicialmente, as autoras destacam a relevância da inserção desta habilidade nos estudantes para o seu desenvolvimento escolar e pela capacidade de atuarem de maneira eficaz na sociedade, ao saberem participar efetivamente das discussões em diversas áreas, seja no âmbito familiar, no trabalho, na escola e nas reuniões de grupos.

Dessa forma, os professores foram direcionados para compreenderem a importância da utilização da discussão no convívio social e para o aprendizado de Ciências, além de apreenderem os procedimentos necessários para desenvolver nas crianças a capacidade de discussão, pois esse mecanismo permite que alunos melhorem o seu rendimento escolar, ao ampliarem a disposição de avaliar os problemas e os conteúdos abordados em sala de aula, possibilitando uma atitude mais participativa, com a exposição de suas ideias, dúvidas e discordâncias sobre o assunto apresentado. Deste modo, o docente procuraria inserir em suas práticas pedagógicas o exercício desse método junto aos discentes, com o objetivo de conduzi-los na aquisição das habilidades de ouvir, de expressar as ideias com clareza, de defender, baseados em argumentações, os seus pensamentos, além de respeitar os posicionamentos de outras pessoas (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 46). As argumentações, as dúvidas e a exposição das ideias das crianças são estimuladas pelos professores, que têm o papel de organizar situações planejadas previamente, que permitam os alunos se sentirem estimulados a expressarem os seus pensamentos, conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 25 - Discussão



Fonte: Berutti e Nardelli (1964, p. 47).

A figura acima retrata uma discussão realizada pelas crianças da 2ª série do Grupo Escolar de Demonstração do Instituto de Educação - MG, a qual estava sendo mediada por uma professora que trabalhava a verificação das informações expostas pelos alunos da turma, ou seja, a educadora exerce a tarefa de promover a busca pelo entendimento sobre um

determinado assunto, a partir das dúvidas, opiniões, críticas e discordâncias diante dos pensamentos que podem surgir durante a discussão. Sendo assim, os comportamentos dos alunos são formados para atuarem de maneira desejável diante de uma discussão.

Para instruir os professores sobre como desenvolver a discussão com os alunos, as pesquisadoras procuraram mencionar quatro situações pelas quais os docentes em aperfeiçoamento poderiam utilizar a discussão no estudo de Ciências, tais como: “O Surgir de problema em classe”, quando os alunos não conseguem expressar corretamente as suas dúvidas em relação ao fenômeno natural, e os seus pensamentos se apresentam de maneira confusa. A discussão organizada pelo professor, com a participação dos demais colegas, contribuiria para que a criança consiga definir a problema.

“O planejamento de atividades relacionadas ao ensino de Ciências” também é uma oportunidade de oferecer aos alunos situações para que desenvolvam a habilidade de discussão. Quando planejam as excursões, os experimentos e observações estarão envolvidos em discutir os objetivos das atividades, os recursos materiais a serem utilizados, o local da excursão ou qual fenômeno natural deve ser observado. Além disso, o desenvolvimento dos trabalhos pode contribuir para o incremento da habilidade de discutir nos alunos, já que ao executar “qualquer atividade, antes de obter uma conclusão para o problema em estudo, as crianças também se utilizam da discussão” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 48).

Esses aspectos que deveriam ser trabalhados na matéria indicam a inserção das características da Escola Nova, pois os conteúdos a serem ensinados teriam de conter significado para aluno, por meio de um ensino que considere a participação das crianças em diferentes atividades, como: trabalhos em grupos, pesquisas, debates e experiências individuais e coletivas que estimulem a iniciativa própria dos alunos em sua aprendizagem. (VIDAL, 2003).

Dessa maneira, as crianças se tornam o foco do processo de ensino, e o professor seria o responsável por oportunizar as condições de aprendizagem, ao propiciar o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e participação mais direta dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, essa perspectiva de ensino também pode ser concretizada pela avaliação dos trabalhos apresentados após a realização das atividades, como: a confecção de relatórios das excursões, entrevistas, observações e experimentos se constituem como oportunidades para os alunos discutirem, por meio das críticas sobre as ações desenvolvidas, a discussão dos pontos falhos e positivos das atividades, com a coordenação desse processo organizado pelo professor. Assim, verifica-se que a discussão não pode ser aleatória, sem ser planejada pelo

docente, pois ele deve que procurar definir os objetivos a serem alcançados e adotar os procedimentos adequados para a concretização de uma boa discussão junto aos alunos. Dessa forma, Berutti e Nardelli (1964) estabeleceram algumas normas a serem seguidas pelos professores para executar as discussões em sala.

Quadro 20 - Normas para discussões em classe

A - Estabelecer previamente o objetivo a ser alcançado	B - Estimular os alunos a participarem espontaneamente
- Apresentar de modo claro e preciso e cuidar para que as crianças não fujam do assunto em foco. Por exemplo, se as informações colhidas pelas crianças forem sobre como criar o bicho da seda, a professora não pode permitir que outro assunto surja, prejudicando, assim, o resultado do trabalho e concorrendo para a formação de maus hábitos.	- Alunos, com tendências a monopolizar o assunto, devem ser controlados, para que os mais tímidos possam ter uma oportunidade. Uma atitude acolhedora e de apreço a tentativas de se manifestarem com acerto, dará confiança aos tímidos e confusos.
C - Manter ativo o ritmo de discussão	D - Procurar chegar a uma conclusão
- Por meio de perguntas estimulantes, a professora deverá manter vivo o interesse da classe, evitando repetições monótonas e ajudando nos momentos de impasse.	- Levar as crianças a encerrar a discussão enunciando, claramente, as conclusões tiradas, a registrá-las e a fazer, finalmente, a avaliação da atividade.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme as informações contidas na obra *Ciências na escola moderna*. Berutti e Nardelli (1964, p. 49).

As explicações de cada etapa a ser seguida pelos professores na realização da discussão com os alunos da escola primária revelam a perspectiva da matéria de Metodologia de Ciências Naturais, ao fornecer aos docentes os procedimentos para a execução do método, desde o uso de exemplos para propiciar maior clareza de como se deve atuar na efetivação do exercício da discussão, assim como na utilização de ilustrações, que também visam contribuir para visualização de alguns aspectos da atividade antes da sua execução. O planejamento da discussão com a formulação dos seus objetivos e os passos detalhados de como concretizá-la indicam a ênfase na instrumentalização do método, com a finalidade de proporcionar as condições essenciais para que os educadores compreendam como aplicar a discussão com os alunos.

Sendo assim, era preciso adotar as precauções necessárias para que o procedimento fosse aplicado diante das crianças com eficiência, pois os professores são encaminhados a inserirem em suas práticas a capacidade de definir objetivos para a aula e a procurar adotar os mecanismos mais adequados para se alcançar esses objetivos. Nesse sentido, os propósitos da discussão têm que estar previamente compreendidos pelo professor, bem como a sua

apresentação aos alunos visa propiciar as condições para que eles entendam o que deve ser realizado com o uso do debate em sala de aula.

Essa circunstância indica que a ênfase não era somente no aprendizado do método de ensino de Ciências Naturais pelo professor, mas também que os discentes obtêm uma importância efetiva no processo de ensino-aprendizagem da matéria, já que o docente está sendo instruído com diversos recursos metodológicos para que ele não seja restrito em suas ações pedagógicas apenas pela exposição do conteúdo, sem qualquer participação mais ativa dos alunos nas aulas.

Dessa forma, verifica-se que as normas de orientação para a realização da discussão advertem para a preocupação em estimular a participação dos alunos na atividade de maneira espontânea, ao mencionar as práticas que o docente deve adotar para que alunos confusos e tímidos sejam inseridos na atividade, ou seja, o professor foi orientado a garantir a oportunidade que todos venham a desenvolver a habilidade de discutir, pois “estarão se preparando para participar, ativa e democraticamente, das discussões que surgirem em sua vida, seja no lar, na escola ou na comunidade” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 50).

Deste modo, diante do contexto do desenvolvimentismo dos anos de 1950 e 1960, a escolarização da população brasileira adquiriu relevância, quando os governantes do país destacaram que a educação escolar poderia contribuir com os investimentos realizados no setor produtivo, que a formação de um cidadão capacitado ajudaria no crescimento econômico do Brasil. A melhoria do ensino público estava associada não somente a ampliação da escolarização, mas a qualificação dos professores que atuavam nas escolas primárias, já que muitos não possuíam formação para o magistério.

Os investimentos realizados pelos governos federal e estadual, por meio do oferecimento de cursos de aperfeiçoamento nos Centros de Treinamento do Magistério, também visava a constituição de um currículo voltado à preparação das novas gerações para as mudanças econômicas, culturais e políticas dessa época. Assim, o programa foi o mecanismo destinado a subsidiar os professores com a apreensão de recursos metodológicos necessários para desenvolver nos alunos os hábitos, valores e atitudes adequadas para se tornarem cidadãos ativos e dinâmicos na sociedade em transformação nos anos 1960, capacitando-os a atuar na resolução de problemas de diversas naturezas, a se inserirem nos ambientes sociais com uma atitude participativa, que sejam capazes de promoverem discussões, de forma correta, sobre diferentes assuntos, além de utilizar o método científico, com as experimentações e observações como condutas adequadas para serem profissionais eficientes em suas funções.

Nesse sentido, as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos não visavam apenas a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de melhorar a eficiência no ensino ministrado nas escolas primárias, mas também pretendiam inserir comportamentos tidos como apropriados para a sociedade da época.

Para contribuir com o avanço do aprendizado dos alunos no ensino de Ciências, as autoras procuram subsidiar os professores com orientações necessárias para inserirem a capacidade de promover o emprego dos auxílios audiovisuais. As vantagens de se utilizar esses recursos audiovisuais são elencadas por Berutti e Nardelli (1964) como forma de justificarem aos professores o quanto é importante a aplicação desses auxílios para uma aprendizagem satisfatória.

Eles proporcionam uma base mais concreta para a formação de conceitos; tornam o estudo mais interessante; contribuem para a fixação da aprendizagem; desenvolvem a continuidade de pensamento; facilitam a compreensão, utilizando percepções sensoriais e proporcionam experiências variadas (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 59).

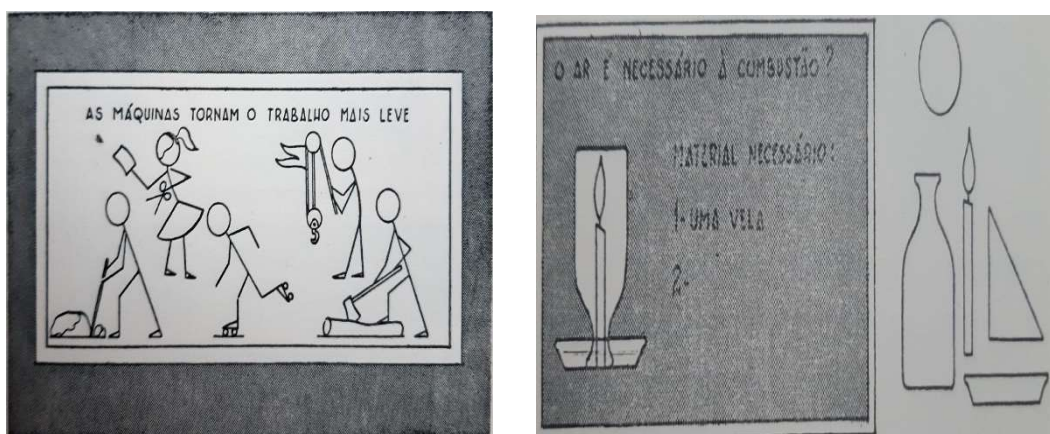
Para as pesquisadoras, a utilização de recursos audiovisuais apresenta resultados mais satisfatórios em relação a um ensino voltado apenas para uma aula expositiva e monótona, pois a articulação entre os conceitos estudados e a sua visualização concreta permite aos alunos uma maior compreensão sobre o assunto abordado, além de proporcionar um ensino mais prático e ativo, possibilitando a ampliação da participação dos discentes, quando o visual se torna um fator atrativo, ao despertarem a sua atenção e interesse pelo estudo.

O emprego do audiovisual permite ao professor organizar melhor o encadeamento do raciocínio dos alunos durante a abordagem de um assunto, bem como amplia a capacidade de realizar diferentes maneiras de ensinar a matéria, contribuindo para melhorar a compreensão dos conteúdos, além de estimular os estudantes a participarem das atividades e se interessarem pelo entendimento dos fenômenos naturais.

Dentre os recursos audiovisuais, Berutti e Nardelli (1964), inicialmente, procuraram orientar os professores a utilizar corretamente o quadro negro como instrumento para a visualização dos conteúdos de Ciências e por ser um auxílio visual mais comum nas escolas brasileiras, porém, ainda sem ser utilizado de forma eficiente pelo docente. Diversas orientações técnicas foram mencionadas para uma boa qualidade no uso do quadro negro, pois as condições de sua conservação são fundamentais para utilizar este instrumento como ferramenta visual. Além do estado físico do quadro, os educadores deveriam adotar diversos cuidados, tais como: “usar giz de várias cores, principalmente quando tal prática facilitar a

compreensão; fazer desenhos e letras claras, bem espaçadas e bem dispostas; obedecer a uma organização na distribuição do material a ser apresentado, de modo que possa ser seguida facilmente” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 60). Após algumas orientações sobre o quadro negro, as estudiosas destacaram diversos exemplos de como organizar o quadro durante as aulas de Ciências:

Figuras 26 e 27- Respectivamente, desenho esquemático e informações sobre o uso de moldes e réguas.



Fonte: Berutti e Nardelli (1964, p. 61-62).

Os desenhos apresentam contornos que exprimem uma ideia e ajudam, pela facilidade da visualização, as crianças a compreenderem a temática abordada pelo professor, bem como propiciam uma aula mais atraente, em que os alunos são estimulados a pensar sobre os assuntos estudados.

Os exemplos expostos pelas autoras da obra em relação ao emprego dos recursos audiovisuais evidenciam o mecanismo de aprendizado apresentado aos professores em formação, pois as precauções com a realização das atividades estão aliadas com a busca de clareza quanto à sua execução, por meio do uso de ilustrações que auxiliam na compreensão de como fazer uso dos recursos visuais nas aulas de Ciência.

Dessa maneira, os professores cursistas possuíam a oportunidade de apreender uma série de recursos para subsidiar as suas práticas pedagógicas com os alunos das escolas primárias, já que a utilização desses materiais permite aumentar o interesse pelas aulas, assim como em facilitar a compreensão dos conteúdos, ao apresentar, nas aulas de Ciências, uma alternância referente as diversas maneiras de ensinar por meio da visualização dos assuntos estudados.

Na parte II do livro *Ciência na Escola Moderna*, Berutti e Nardelli (1964) reuniram uma série de atividades relacionadas aos conteúdos sobre o estudo dos seres vivos, da Terra e do universo e de matéria e energia. São 93 tarefas organizadas de maneira que o ensino fosse realizado por meio do estudo prático dos conteúdos. Assim, essa variedade de atividades ressalta a ênfase no ensino-aprendizagem da matéria, em que os alunos são envolvidos na compreensão dos assuntos com base na execução de ações práticas, que permitam resolver os problemas anunciados em relação aos conteúdos das três grandes temáticas da disciplina.

A visualização de cada etapa da atividade prática, a participação dos alunos nesse processo e o professor no papel de conduzir os alunos para os procedimentos a serem adotados para se alcançar o objetivo da atividade, destacam a postura do educador nas aulas de Ciências, pois o docente deve procurar oferecer uma aula dinâmica, que desperte o interesse do aluno pelo assunto estudado através de um estudo direcionado para a resolução de problemas, possibilitando estimular as crianças a esclarecerem as suas dúvidas relacionadas aos fenômenos da natureza e aos acontecimentos do cotidiano social que vivenciam.

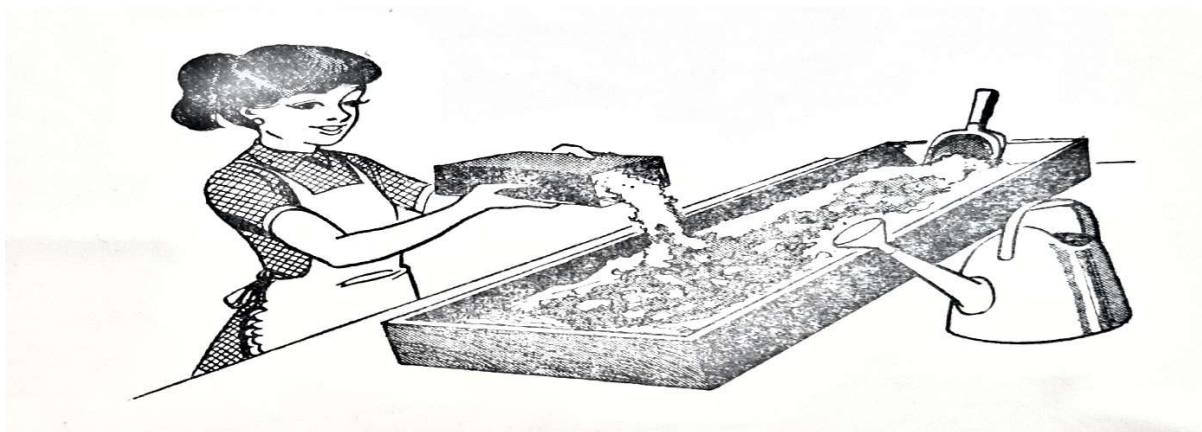
Verifica-se que os conhecimentos difundidos aos professores em aperfeiçoamento se apresentavam de forma a inserir nas suas práticas escolares características do escolanovismo, pois a perspectiva enfatizada na matéria de Metodologia de Ciências Naturais não estava voltada apenas ao aprendizado de metodologias, mas também o professor necessitaria aprender a conduzir a interação entre os métodos aplicados com a participação ativa dos alunos.

Os discentes adquirem uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que as atividades realizadas pelos professores têm que estar associadas a uma interação prática dos estudantes, seja na apresentação espontânea de suas dúvidas e opiniões como na preparação e execução das tarefas. Sendo assim, os alunos são estimulados por meio de diversos recursos materiais e metodológicos a adquirir habilidades para buscar os conhecimentos necessários para solucionar os seus questionamentos sobre o assunto abordado na aula.

O professor adquire o papel de organizador da aprendizagem, ao proporcionar as condições essenciais para que os alunos desenvolvam uma postura crítica, participativa, voltada para construção de atitudes que estimulem o interesse em aprender, quando os tópicos estudados ganham um significado para aluno. Deste modo, a observação dos fatos, a experimentação, a leitura e a discussão dos conteúdos contribuíam para ampliar a compreensão dos alunos sobre as matérias.

Essa perspectiva foi enfatizada no livro *Ciências na Escola Moderna* (1964), quando as autoras organizaram atividades direcionadas para o ensino-aprendizagem da disciplina de maneira que o professor e os alunos estariam envolvidos em exercícios práticos, direcionados para a interação e a busca pela compreensão dos fenômenos naturais, conforme podemos observar a seguir:

Figura 28 - Como preparar a terra para o plantio?



Fonte: Livro *Ciências na Escola Moderna* (1964).

ÁREA GERAL: Seres Vivos

ÁREA ESPECÍFICA: Plantas

MATERIAL:

- 1 - Pequeno canteiro da horta escolar ou caixote de madeira de 1 m por 1,25 m contendo terra;
- 2 - Sacos contendo areia, folhas secas, gesso, resíduos e esterco de gado;
- 3 - Uma pá e um regador.

PROCESSO:

- 1 - Afofar a terra com a pá;
- 2 - Os alunos deverão adicionar e misturar na terra um pouco do seguinte material:
 - a - Areia, gesso, folhas secas (que arejam a terra);
 - b - Resíduos e esterco de gado (que a enriquecem);
- 3 - Regar a terra.

RESULTADO:

A terra tornar-se-á fofa, arejada e umedecida, enfim, pronta para o plantio.

INFORMAÇÕES SUPLEMENTARES:

A umidade inicia o processo de decomposição, formando os húmus. Pode-se melhorar a terra para a vida vegetal, mediante o arejamento e o preparo dos húmus com vegetais decompostos e matéria animal. Depois de preparado o terreno, poderá ser iniciada outra atividade, plantando-se legumes ou flores (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 85-86).

As diversas atividades apresentadas pelas autoras enfatizam a perspectiva de auxiliar os professores com uma variedade de práticas pedagógicas que permitam o envolvimento dos alunos no ensino de Ciências, de forma prática e dinâmica, nas quais eles aprendem realizando um exercício experimental.

Assim, as autoras buscaram detalhar os passos necessários para o desenvolvimento das atividades, por meio da utilização das ilustrações e das prescrições direcionadas aos professores de como desenvolver o processo, os resultados que devem ser alcançados, além das informações suplementares relativas à atividade aplicada. Os recursos materiais necessários para a concretização da atividade também são mencionados pelas autoras, que mostram quais seriam usados para a aplicação das atividades específicas, e de como esses mecanismos teriam que ser utilizados para se alcançar os resultados esperados.

No item 2 do processo, as autoras orientam que são os alunos que deverão adicionar e misturar os materiais na terra. Essas prescrições indicam que eles não são apenas expectadores de uma aula voltada para o foco no professor, mas são participantes diretos da atividade prática, na qual os docentes são condutores de como os discentes devem proceder diante da aula, propiciando um ensino de Ciências direcionado para a experimentação, para a visualização daquilo que se está estudando e da verificação dos resultados dos experimentos. Apesar de não observar um direcionamento para a formação de profissionais da escola rural nas demais matérias do curso, esse aspecto aqui abordado pelas autoras que propõem se articular com as características das comunidades rurais onde estavam localizadas diversas escolas primárias.

Na última parte do livro foram apresentadas as “sugestões para confecção de alguns dos materiais necessários ao Estudo de Ciências”. Dentre as sugestões elencadas estavam a orientação aos professores de como realizar a “construção de um vivário”. Inicialmente, as pesquisadoras destacaram o objetivo de um ensino direcionado à utilização do material a ser confeccionado, conforme foi mencionado: “Com a construção de um vivário simples, as crianças poderão observar e cuidar de pequenos insetos. Mantendo-os na sala de aula, terão oportunidade de verificar como são nocivos às plantas, como se reproduzem, etc.” (BERUTTI; NARDELLI, 1964, p. 276).

A experimentação, observação, leitura e discussão são habilidades que deveriam ser apreendidas pelos professores para que compreendessem como desenvolvê-las nos alunos, além de articulá-las na realização de atividades práticas a partir da utilização de recursos materiais. Dessa forma, a riqueza das ilustrações e as prescrições aos professores foram as bases fundamentais para que se compreendessem como produzir as ferramentas e qual a sua utilidade na matéria de Ciências.

Assim, a disciplina de Metodologia de Ciências Naturais priorizou o aperfeiçoamento pedagógico dos professores com foco na articulação entre a compreensão dos objetivos do ensino de Ciências, a apreensão das diversas metodologias voltadas para o desenvolvimento de habilidades e o envolvimento direto dos alunos em atividades práticas conduzidas pelo docente.

A associação de um estudo teórico com aulas práticas voltadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências revela que os professores estavam sendo direcionados para a aquisição de uma série de recursos metodológicos de maneira prática.

Além disso, o destaque para o uso de recursos pedagógicos para proporcionar a motivação e o interesse dos alunos indicam a preocupação com as condições do discente, na sua participação e desenvolvimento da criticidade, das dúvidas, nas opiniões expressas de maneira espontânea, assim como pela busca do conhecimento necessário para resolver as problemáticas relativas aos fenômenos naturais. As questões do cotidiano também foram ressaltadas como fatores essenciais que o professor deveria inserir em suas práticas escolares, com a finalidade de melhorarem o nível do ensino e aprendizagem da matéria de Ciências.

Esses conhecimentos educacionais considerados avançados na época pelos órgãos governamentais, indicavam que a sua aquisição, por parte dos professores mato-grossenses, significava o desenvolvimento da profissão de docente e, conseqüentemente, na elevação da categoria educador à uma condição profissionalizada, pois os profissionais leigos de Mato Grosso eram percebidos como docentes que não estavam capacitados para exercerem o magistério nas escolas do estado.

As representações são classificações advindas das percepções do mundo real, que procuram produzir práticas e entendimentos que legitimem uma autoridade (CHARTIER, 1990). Assim, como forma de legitimar as mudanças na educação escolar de Mato Grosso, a esfera estatal procurou representar a categoria de professores como não profissionais, e que precisavam adquirir a profissionalização com base nos conhecimentos pedagógicos advindos do Curso de Treinamento, como condição para que a docência se tornasse uma profissão

respeitada e reconhecida pelo nível de saberes, normas, valores e práticas específicas próprias, como elementos essenciais para caracterizar a docência como uma atividade profissional exercida por pessoas qualificadas, a partir de conhecimentos científicos modernos na área educacional. Sendo assim, os professores leigos estavam recebendo a oportunidade de ampliarem os recursos metodológicos para o exercício da docência, propiciando, com isso, a sua elevação como profissionais do ensino. Contudo, esses conhecimentos podem ter sofrido adaptações ou adequações associadas com os saberes oriundos do curso primário.

Dessa forma, os docentes foram direcionados a um curso, por um curto período, que oferecia uma grande quantidade de metodologias de ensino das matérias do currículo do ensino primário. Diante desta situação, esses docentes estavam envolvidos em um ambiente que permitia a elaboração de representações perante a formação que receberam, assim como os significados que esses professores tiveram das condições que essa formação proporcionou para o processo da profissionalização da docência. Nesse sentido, a elevação da docência enquanto uma categoria profissional perpassava pela aquisição de saberes escolares modernos advindos do Curso de Treinamento oferecido pelos governos federal e estadual nos anos de 1960.

Desse modo, quando os governos ampliam o seu controle sobre a educação escolar, ao estabelecerem a elaboração e implementação de planejamentos educacionais voltados para a definição de conteúdos, de práticas pedagógicas e habilidades que deveriam ser adotadas nas escolas, os professores estariam diante das condições essenciais para a sua profissionalização, já que foram os órgãos governamentais os responsáveis por coordenar as ações direcionadas para a definição dos critérios de acesso à profissão, à formação dos professores e à sua melhoria nas condições do estatuto socioeconômico (NÓVOA, 1995a).

Contudo, não foi apenas a esfera governamental a única responsável pela profissionalização da docência, pois os professores, por iniciativas próprias, empreenderam esforços para adquirir os conhecimentos da profissão e pela busca da melhoria nas condições salariais, assim como pelo reconhecimento da docência enquanto uma categoria profissionalizada.

3.2 Estudos Sociais: habilidades sociais e habilidades de estudos

A organização das aulas efetivadas na matéria Metodologia de Estudos Sociais, nos meses de junho a dezembro de 1965, foi mencionada no *Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos*, conforme observa-se a seguir:

Quadro 21 - Metodologia dos Estudos Sociais

Meses: Junho a Dezembro – 1965 / Professores: Eulália Guia Albuquerque / Lizete Vieira Pacheco
<p>I – Leitura Informativa</p> <p>A – Manejo e utilização do livro:</p> <p>Os professores leigos foram levados a compreensão de como deve ser utilizado um livro, desde a capa com os seus diversos tipos, distinção das mesmas, o significado do: 1. Prefácio; 2. Folhas; 3. Páginas; 4. Capítulos; 5. Grifo; 6. Índice; 7. Bibliografia.</p> <p>B – Elaboração de fichas de leituras, resumos, com o objetivo de levar os bolsistas a adquirir a habilidade de coletar material de pesquisa.</p>
<p>II – Audiovisuais - gravuras</p> <p>A – Aproveitamento das gravuras para ilustrar salas, trabalhos e álbuns;</p> <p>B – Como e onde encontrá-las;</p> <p>C – Gravuras na visualização de símbolos e mapas;</p> <p>D – Divisões das gravuras;</p> <p>E – Valores das gravuras;</p> <p>1 – Para bem aprender a criança precisa de: a – exemplos; b – modelos para fortalecer as experiências, para a formação de conceitos adequados.</p> <p>F – As gravuras enriquecem o vocabulário específico;</p> <p>1 – Geografia;</p> <p>a – Estudando aspectos culturais de um país, região ou continente;</p> <p>2 – História;</p> <p>a - Gravuras apresentando cenas do passado; b – Gravuras de lugares afastados, costumes e características dos diversos lugares do globo; c – Características das gravuras; 1 – Autenticidade; 2 – Simplicidade; 3 – Clareza; 4 – Ação.</p>
<p>III – Recursos e atividades que são usados em Estudos Sociais</p> <p>A – Processo em grupo: 1 – Conceituação; 2 – Tipos; 3 – Valores; 4 – Atitudes e habilidades necessárias no processo de grupo.</p> <p>B – Discussão: 1 – Objetivos da discussão; 2 – Passos da discussão.</p> <p>C – Planejamento: 1 – Conceituação; 2 – Planejamento da organização do trabalho em grupo. Como é usado o processo em grupo nas diversas séries primárias e como devemos agrupar as crianças na 1ª série.</p>
<p>IV – Recursos da comunidade</p> <p>A – Observação dirigida: 1 – Sua finalidade; 2 – Como a professora dá direção a observação, selecionando os pontos a serem observados de acordo com os interesses e capacidades dos alunos; 3 – Necessidade do professor entrosar na comunidade onde trabalhará.</p> <p>B – Excursão: 1 – Valores da excursão; a – desenvolve a linguagem oral, escrita e a observação pelas coisas</p>

da natureza; **b** – Melhorar as relações entre a comunidade e a escola; **c** – Possibilita aos alunos melhor oportunidade de observação direta das atividades humanas; **2** – Oportunidade para realização de excursões; **a** – Na iniciação de uma unidade de trabalho; **b** – Durante o desenvolvimento; **c** – Na culminância; **3** – Alguns pontos importantes no planejamento de uma excursão; **a** – Conhecimento prévio do local; **b** – Planejamento – da professora e dos alunos com a professora; **c** – Atividades pós-excursão; **d** – Avaliação da excursão; **e** – Sugestões de atividades para uso e fixação das informações.

C – Entrevista – como a comunidade com o seu cenário físico e cultural pode ser observado pela criança, o elemento humano valioso recurso a ser explorado por intermédio de entrevista;

1 – Valores das entrevistas; **a** – Possibilitar o desenvolvimento das habilidades sociais, de boas relações humanas, maior compreensão do progresso e das modificações processadas na comunidade; **b** – Favorece a formação de atividades, atitudes; **2** – Como o professor planeja as entrevistas com a classe; **3** – As várias atividades usadas pós-entrevistas; **a** – Comentários das anotações tomadas; **b** – Sumário dos pontos importantes; **c** – Relatório; **d** – Avaliação quanto aos objetivos e comportamento.

V – Mapas e Globos

A – O uso dos símbolos;

B – Como o professor deve trabalhar a habilidade do uso de gráficos desde a 1ª série para a interpretação de legendas;

C – O globo mudo;

D – Exercício sobre a distância, experiências e demonstrações com o globo;

E – Os diversos tipos de mapas e suas finalidades:

Levamos os professores bolsistas a compreenderem que: usamos os mapas para nos orientarmos (direção) para o estudo da distribuição (de produtos, chuvas, raças, climas e população), para o estudo do relacionamento (fatores geográficos e população ou produção), a localização e formação dos continentes, divisão política, limites.

VI – Atividades desenvolvidas durante este período

A – Exercícios de fixação;

B – Planos de leitura informativa;

C – Planos de excursão e entrevistas;

D – Elaboração de vários tipos de sumários:

Trabalho em grupo realizado pelo grupo E e F.

1 – Vamos conhecer nosso estado:

- Histórico;
- Localização, clima, superfície e população;

2 – Cidades do Mato Grosso (as principais):

- Produção;
- Exportação;
- Importação;

3 – Vias de comunicação;

- Atrações turísticas;
 - Vultos históricos;
- 4** – Mato Grosso e suas riquezas:
- Região Norte;
 - Região Sul;
 - Região Centro-Oeste: estas regiões foram estudadas com suas cidades, com seus vultos históricos, produção, população e superfície;
- 5** – Mato Grosso e suas riquezas: região centro-oeste em foco; **a** – Goiás, Goiânia, Brasília; **b** – Mato Grosso, Cuiabá; Neste trabalho os bolsistas firmaram as capitais de Goiás e Mato Grosso e salientaram o Distrito Federal. Trabalhos em grupo realizado pelos grupos A, B e C;
- 6** – As regiões brasileiras: **a** – Suas principais cidades; **b** – Localização das principais indústrias brasileiras; **c** – Maiores centros de exportações; **d** – Principais portos: Neste trabalho os professores bolsistas firmaram a região centro-oeste, principalmente o nosso estado, com seus rios e recursos naturais, ainda a serem explorados pelos homens, e a importância dos rios Paraguai e Cuiabá, para a penetração do desenvolvimento do nosso Estado no passado;
- 7** – Meios de transporte e vias de comunicação no nosso Estado: **a** – Nossas rodovias, ferrovias e aerovias; **b** – Escassez de estradas; **c** – A comunicação como é exercida, seus investidores: o rádio, o telefonema, o uso do código;
- 8** – Religião na escola primária: **a** – Como despertar na criança o interesse pela religião; **b** – Atividades que podemos usar nas aulas de religião;
- 9** – Recreação: **a** - Que é recrear-se; **b** – Quando e como devemos recrear-se;
- 10** – Confeção de material. – Cartazes: para desenvolver bons hábitos de higiene (para a 1ª série); – Para observação sobre as condições atmosféricas (1ª e 2ª séries); – Para a discussão. Mapas: - Mapa molde (Estado de Mato Grosso); – Mapas dos municípios (do Estado); – Mapa furadinho (do Estado e do país).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas informações do *Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos* (BRASIL, 1965a).

A matéria de Metodologia de Estudos Sociais procurava instrumentalizar o professor leigo em formação com a capacidade de buscarem as informações necessárias para seus estudos, e para o desenvolvimento de suas aulas, por meio do aprendizado de como deveriam realizar esse procedimento.

Portanto, aprender a utilizar um livro de maneira a entender as informações contidas em cada parte da obra foi a forma de ensinar os professores a coletarem os seus próprios materiais de pesquisa, assim como compreender a forma de entender os conhecimentos por meio da seleção dos livros e da interpretação das informações contidas neles.

Aprender a ler um livro era um requisito básico para um bom professor se desenvolver intelectualmente e ampliarem os conhecimentos educacionais quando adquirirem a habilidade de uma boa leitura. Por isso, era fundamental saber manuseá-los, pois esses educadores

poderiam não estar habituados a utilizarem os livros em seus estudos e na preparação das aulas.

Os professores leigos são direcionados a modificarem os seus comportamentos quando são instruídos a adotarem uma nova postura profissional, com a intenção que eles obtenham a habilidade de aprender por meio dos livros, bem como a leitura ser um hábito comum na docência. As interferências estatais nas alterações ou inserções de novas práticas profissionais fazem parte das relações estabelecidas entre o governo estadual e os professores, pois essas ingerências propiciaram a ampliação da profissionalidade dos docentes leigos e normalistas do estado, o que possibilitou a constituição de novos contornos na profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos de 1960, já que os requisitos para atuar no magistério expressavam-se por meio da incorporação de valores e atitudes relacionadas a uma qualificação profissional realizada no âmbito de um curso de aperfeiçoamento pedagógico oferecido pelo CTM-Cuiabá.

O relatório, que enfatiza a organização das aulas desenvolvidas com os bolsistas do Curso de Treinamento de Professores Leigos, destacava a importância de se utilizar os recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino primário. Deste modo, foi preciso proporcionar aos docentes o aprendizado de como utilizar essas ferramentas nas aulas de Estudos Sociais, assim como propiciar, de forma detalhada, os momentos em que as gravuras poderiam contribuir com o aprendizado das crianças, nos aspectos relacionados a visualização de mapas, símbolos, cenas do passado, ao retratar os costumes, as regiões, países, continentes e lugares afastados, além da relevância da utilização do desenho no enriquecimento dos trabalhos escolares e para ilustrar a sala de aula para que os alunos percebessem, por meio das imagens, aspectos geográficos e históricos que expressem as ações humanas e os fenômenos naturais.

Essa perspectiva de se utilizar os recursos audiovisuais nas escolas primárias foi enfatizada nos cursos de especialização oferecidos pelo Programa Assistência Brasileiro-Americano para o Ensino Elementar, em sua sede na cidade de Belo Horizonte - MG. Esse programa influenciou na formação de professores brasileiros, como por exemplo, de docentes mato-grossenses que realizaram cursos de especialização nesse programa que também motivou a produção de livros que subsidiaram os professores que ministravam as aulas no Curso de Treinamento de Professores Leigos oferecido no CTM-Cuiabá, em 1960.

O aprendizado de técnicas de ensino com o uso de recursos audiovisuais foi desenvolvido nos cursos do PABAE, ao ser evidenciada a utilização de grande quantidade

de material para serem usados como ilustração nas aulas e pela exibição de filmes didáticos oriundos dos Estados Unidos, conforme foi ressaltado por Paiva e Paixão (2002, p. 156):

Ensinava-se também como produzir variados recursos audiovisuais e como ensinar utilizando-os como suporte. As bolsistas deveriam, até o final do curso, construir um conjunto desses materiais adequados ao ensino em suas áreas de especialização, para a utilização posterior em suas tarefas nos estados. Ensinava-se a metodologia das matérias do ensino primário associadas à construção de materiais.

O treinamento dos professores nos cursos do programa visava o aprendizado das metodologias de ensino com base na construção dos seus próprios materiais, nas diferentes áreas de especialização. As produções dos recursos audiovisuais estavam acompanhadas do como utilizá-los em sala de aula.

Para Santos (1980), a justificativa para a utilização dos recursos audiovisuais no ensino primário foi o excesso de verbalismo nas aulas, pois se entendia que esse exagero contribuía para o baixo rendimento escolar. Sendo assim, o uso dessas ferramentas visuais e dos materiais didáticos ofereceria aos alunos a oportunidade de um aprendizado dos conteúdos de maneira mais prática, contribuindo para uma educação mais efetiva.

Nesse sentido, essa matéria estava voltada para a inserção da habilidade de utilizar os recursos audiovisuais como suporte nas aulas de Estudos Sociais. Para tanto, era preciso conhecer os diversos métodos a serem aplicados nas aulas, nesse caso, a gravura foi a forma pela qual os professores necessitariam apreender as suas características, os vários tipos de ilustrações e como poderiam contribuir com o aprendizado dos alunos do ensino primário.

As atividades a serem usadas em Estudos Sociais também foram uma forma de contribuir para a ampliação das práticas necessárias no aprendizado dos alunos nas escolas primárias, ao promover a compreensão de diferentes maneiras de se trabalhar o ensino da matéria com os discentes. A organização de estudos em grupos, a discussão e a realização de planejamentos voltados para reunião das crianças nas diversas séries do ensino primário foram os aspectos a serem trabalhados com os professores bolsistas do curso. O centro do processo de aquisição do conhecimento escolar foi adquirido pelos estudantes ao se inserirem como indivíduos ativos nas relações de aprendizagem. A observação dos fatos e objetos com a finalidade de realizar experiências voltadas para a compreensão daquilo que estavam conhecendo foi uma das características da Escola Nova (VIDAL, 2003).

Assim, o professor deveria saber como promover o estudo da matéria em grupo, articulando a realização de atividades que envolvessem os alunos na construção de

habilidades e na compreensão dos aspectos históricos e geográficos. Sendo assim, a percepção dos objetivos de cada tarefa foi trabalhada com os docentes para que eles a executassem com base no entendimento de sua finalidade no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao apreender os propósitos das atividades, os educadores obteriam uma maior capacidade de atuar no desenvolvimento das metodologias de ensino da disciplina, pois perceberiam a relevância da participação dos alunos nas discussões, na realização de trabalhos em grupos e da importância de se aprender a planejar as ações visando o desenvolvimento eficiente das práticas escolares com os alunos do curso primário.

O caminho adotado no curso foi a apresentação da riqueza de cada passo dos recursos e métodos a serem utilizados pelos professores no ensino de Estudos Sociais. A visualização, o detalhamento, a importância de cada procedimento metodológico, a capacidade de planejamento, a seleção do suporte material, e de como aplicar junto às crianças das diferentes séries do ensino primário revelam a ênfase em propiciar, aos professores em formação, a habilidade de produzir o próprio material escolar, de saber utilizá-lo com eficiência, ao articulá-lo com a metodologia de ensino que estabeleça, previamente, o envolvimento dos alunos nesse processo de maneira direta e prática, contribuindo para um estudo mais estimulante e prático.

A observação dirigida, a excursão e a entrevista são mecanismos de ensino-aprendizagem pelos quais os professores leigos necessitariam aprender para realizarem uma aula mais dinâmica e prática que envolvesse os discentes em atividades relacionadas com a comunidade em que vivem, com a finalidade de desenvolverem o interesse dos alunos no entendimento dos aspectos que compõem a sua sociedade, a partir de atividades dirigidas. Nesse sentido, o aprendizado não estaria restrito à sala de aula, ao proporcionar o desenvolvimento da capacidade do docente em ampliar as suas ações pedagógicas, principalmente as que estivessem relacionadas com a participação direta dos estudantes na compreensão das relações humanas entre si e com a natureza em sua volta.

A descrição de cada etapa para o desenvolvimento da observação, excursão e entrevista ressaltam os mecanismos adotados pelo curso para a inserção de práticas metodológicas que visavam auxiliar os professores com recursos necessários a um ensino que relaciona o aprendizado teórico, com base na interação entre estudos conceituais dos conteúdos de história e geografia, com aulas nas quais os alunos visualizam diretamente os assuntos estudados por meio da observação da história de sua comunidade, da natureza da localidade e como o ser humano construiu os seus costumes e tradições a partir das relações sociais elaboradas ao longo do tempo.

A utilização de recursos materiais que permitam o aprendizado por meio da visualização por parte dos alunos foi difundida aos professores bolsistas, como forma de habilitá-los a concretizar a ampliação dos estudos históricos e geográficos por meio dos mapas e globos. Para tanto, o curso direcionava os docentes para o aprendizado das finalidades do uso desses recursos, ou seja, era preciso, inicialmente, proporcionar as condições de apreensão da importância do uso dos símbolos e de como isso iria contribuir com o ensino dos conteúdos.

Desse modo, o professor leigo estaria envolvido com a inserção destas práticas metodológicas em suas atividades escolares ao realizarem exercícios relacionados aos assuntos de Estudos Sociais, das experiências e demonstrações com o globo, além de compreenderem as situações nas quais o uso de mapas iria auxiliar no ensino da localização territorial do mundo, do país e das regiões, bem como sobre as questões referentes aos fenômenos da natureza e dos aspectos econômicos, políticos e sociais de uma determinada população, conforme foi apontado no relatório:

Levamos os professores bolsistas a compreenderem que: usamos os mapas para nos orientarmos (direção) para o estudo da distribuição (de produtos, chuvas, raças, climas e população) para o estudo do relacionamento (fatores geográficos e população ou produção) a localização e forma dos continentes, divisão política, limites (BRASIL, 1965b, p. 06).

A importância do uso de mapas e globos no ensino primário e de como utilizá-los foi a marca do curso que articulava a relevância do recurso material com o seu aprendizado na prática, por meio de exercícios e demonstrações do como fazer.

Nesse sentido, os professores eram encaminhados para a realização de exercícios de fixação, a elaboração de planos de excursão, de entrevistas e de leitura informativa. O planejamento prévio das ações escolares visava não somente inserir na prática dos professores a capacidade de planejar, mas ressaltar que as atividades adquirissem eficiência com os alunos quando são preparados antecipadamente, pois aprender a fazer as excursões e as entrevistas, além do uso de mapas e globos permeavam a compreensão da utilidade desses mecanismos no processo de ensino-aprendizagem no ensino primário. Assim, aprender na prática a concretizar essas atividades foi o direcionamento adotado pelo curso para inserir essas práticas no perfil dos professores leigos em formação no CTM-Cuiabá.

O Relatório do Curso indicou como foi trabalhada a matéria com os educadores bolsistas no ano de 1965, ao ressaltarem os aspectos teóricos e práticos que foram desenvolvidos com os cursistas. Esses conceitos apontam para a inserção de modificações nas

práticas pedagógicas dos professores leigos, pois eles estariam responsáveis pela aplicação de uma série de atividades voltadas para a apreensão de metodologias de ensino de Estudos Sociais. Dessa forma, os docentes leigos estavam envolvidos com situações que direcionavam para o fortalecimento de sua profissionalidade, contribuindo para enfatizar que a docência deveria se constituir como uma atividade qualificada, com base em conhecimentos especializados da profissão, oriundos de cursos de aperfeiçoamento.

Além de indicar as atividades desenvolvidas com os professores leigos apontados pelo relatório, os livros indicados pelos professores responsáveis pela preparação e aplicação das aulas de Metodologia de Estudos Sociais durante o Curso de Treinamento de Professores Leigos, podem revelar os conhecimentos que os docentes leigos deveriam entender, pois a forma como esses professores compreenderam as vivências ao longo do curso e as representações que elaboraram quanto à relevância do aprimoramento pedagógico também são situações que acenam para os significados da profissionalização da docência aos professores que concluíram o curso.

Maria Onolita Peixoto, autora da obra *Habilidades de Estudos Sociais* (1964), foi professora primária e realizou o Curso de Orientadora Técnica e Administração Escolar no Instituto de Educação de Minas Gerais, além de ter concluído o Curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana – EUA. Peixoto também fez parte da equipe de professores do PABAE, ao atuar como Técnica de Didática de Estudos Sociais do programa.

O livro de Peixoto (1964) foi dividido em dois capítulos, sendo o primeiro denominado de “Habilidades de Estudos Sociais” e, o segundo, “Habilidades específicas de conteúdo”. No primeiro capítulo a autora procura oferecer aos professores o aprendizado de diversas competências a serem desenvolvidas com os alunos do ensino primário, como: a habilidade de opinar, de ouvir, de trabalhar em grupo, de cooperação, o ato de pedir, assim como o uso do pensamento crítico.

O desenvolvimento de habilidades nos alunos das escolas primárias estava relacionado com a aplicação de atividades que são orientadas por Peixoto (1964), que procura direcionar o aprendizado dos professores cursistas com uma série de exemplos, com imagens ilustrativas que auxiliam na compreensão dos passos a serem seguidos para a realização das ações educacionais, como a “Troca de Experiências, o Planejamento realizado por professores e alunos, e a Dramatização Espontânea”.

Assim, o desenvolvimento de habilidades sociais tinha o objetivo de promover a construção de comportamentos sadios nos alunos, ao ensinarem as posturas essenciais para uma boa convivência na sociedade. Os professores e os alunos estariam envolvidos com o

aprendizado de atitudes esperadas para uma sociedade moderna, que almejava o progresso, por isso, havia a necessidade de criar um modelo de comportamento voltado para inserção das pessoas de maneira eficiente, em uma sociedade que caminhava para o processo de industrialização e urbanização nessa época.

A escola, por meio do currículo, atuaria nessa função de promover as adaptações comportamentais necessárias para o ajustamento das pessoas a uma nova sociedade, ao difundir os valores, as condutas e hábitos esperados para atuar com eficiência em um contexto de modificações no ambiente social (MOREIRA, 1992).

Os professores e a escola se apresentam, nesse momento histórico dos anos de 1960, como elementos relevantes para desempenhar o papel de responsáveis por difundir os comportamentos considerados desejáveis para as crianças que deveriam ser inseridas na sociedade que buscava concretizar as transformações econômicas e sociais.

Sendo assim, o referido livro procurava orientar os educadores sobre a necessidade de desenvolver nos alunos as competências esperadas para a formação de um bom cidadão, conforme foi ressaltada pela autora, ao elencar um conjunto habilidades a serem trabalhadas na primeira série da escola primária, pela qual o professor tem um papel de criar as condições para a efetivação da construção de comportamentos adequados junto aos alunos.

Nos primeiros anos, isto é, dos 7 aos 8 anos, embora tenham relativo progresso social, elas ainda necessitam de ajuda para vencer resíduos de egocentrismo; precisam de segurança para tornarem-se mais independentes e decididas; e, porque se tornaram mais conviventes, precisam de ser iniciadas em habilidades que estimulem e harmonizem o grupo (PEIXOTO, 1964, p. 33).

Nas primeiras séries do ensino primário, a preocupação é de conduzir as modificações nos alunos, que estão na transição de ações voltadas a si mesma para posturas mais independentes, bem como aquelas que estimulem também as relações em grupos. Dessa forma, as crianças estariam direcionadas a situações que permitam o desenvolvimento de habilidades individuais e habilidade sociais.

Dar ideias e partilhar das ideias de outrem; ouvir opiniões; respeitar as ideias do companheiro; dividir objetos e materiais; trabalhar uns com os outros cooperativamente; receber sugestões; ouvir atentamente; exprimir-se desembaraçadamente, conversando em grupo, atendendo ao telefone, etc.; pedindo licença para falar; alternar a vez para falar; alternar a vez para usar objetos e materiais; desempenhar pequenas responsabilidades assumidas; pensar e decidir por si mesmas; procurar informações em fontes certas como através de livros, catálogos, pessoas, etc.; ser cortês e saber usar boas maneiras, apresentando-se, cumprimentando, despedindo, usando expressões

como “obrigado”, “por favor”, desculpe”, “licença” (PEIXOTO, 1964, p. 33).

As habilidades assinaladas pela autora destacam as posturas que estão associadas ao desenvolvimento nos alunos da capacidade de expressarem as suas ideias, de ouvir e respeitar as ideias do outro, de cooperarem nas atividades coletivas, e de assumirem responsabilidades estabelecidas. Verifica-se que são comportamentos que visam estimulá-los a adotar ações de caráter individual, como opinar e ouvir as opiniões, como a de atitudes no coletivo, que direcionam a uma relação harmônica nos grupos que conviverem.

Assim, aprender desde criança a saber falar, a cooperar com os outros e a construir a atitude de serem responsáveis com pequenos compromissos, estimularia os discentes a respeitarem as regras estabelecidas pelo professor, assim como estariam, ao avançarem na idade, a consolidar a compreensão quanto ao dever de respeitar as autoridades e as normas sociais. A cordialidade nas relações sociais foi ressaltada como atitude essencial para uma boa convivência na sociedade, pois ações com pedir licença, a cumprimentar e se despedir, além de agradecer e se desculpar sobre algo são comportamentos tidos como adequados para a uma boa vivência.

Diante do exposto, verifica-se que o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos também visava proporcionar aos professores a capacidade de desenvolverem nos alunos a construção de condutas consideradas fundamentais para a sua socialização, pois a transformações econômicas e sociais em curso no país nos anos de 1960 requeriam a formação de pessoas cordiais, respeitosas, cooperadoras nos trabalhos em equipe, que soubessem assumir com eficiência as suas responsabilidades e aceitassem a regras estabelecidas em diferentes ambientes, como na família, na escola e no trabalho. Assim, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2017, p. 15).

Nesse sentido, a matéria de Metodologia de Estudos Sociais reservava momentos em que os professores deveriam aprender como desenvolver as habilidades nos alunos, já que isso evidencia que a matéria não estava voltada apenas para instruir no trabalho com os conteúdos de Estudos Sociais, mas de enfatizar que essa disciplina precisaria atuar também na formação de comportamentos nos alunos, como um aspecto relevante do currículo do curso.

Sendo assim, a definição sobre o que deveria ser ensinado aos alunos do ensino primário revela as escolhas do currículo do curso, ao evidenciar os aspectos seletivos da

referida matéria, pois poderia se atentar apenas com a questão dos conteúdos, porém, o trabalho com os conteúdos e o desenvolvimento de comportamentos nos alunos indica uma preocupação advinda do contexto histórico da época. Nesse sentido, o currículo foi elaborado conforme a conformação social de um período histórico, que retrata as questões econômicas, políticas e culturais de um período, bem como os interesses de grupos específicos que procuraram fazer prevalecer os dispositivos que acreditam ser essenciais para a sociedade (GOODSON, 2008).

Essa perspectiva revela a importância da escola como mecanismo colaborador com o desenvolvimento do país e a preocupação governamental que se voltava também para a mobilização de esforços para a realização de investimentos na formação de professores, com um currículo que estivesse destinado para o oferecimento de subsídios pedagógicos aos professores, com metodologias de ensino eficientes, bem como destacasse o empenho na construção de comportamentos nos alunos que se adequassem às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade que se modificava nessa época.

Algumas atividades foram apresentadas aos professores com o objetivo de difundir a capacidade de concretizar, na prática, o desenvolvimento de atitudes nos alunos do ensino primário. Dentre as atividades estão “Troca de experiências ou Hora de Novidades”. Essa tarefa é aplicada durante o período preparatório dos alunos e nos primeiros meses do 1º ano e consiste na ampliação de experiências das crianças quando ocorre a troca dessas experiências entre os próprios estudantes. O professor tem a função de organizar as condições para a sua aplicação bem como mediar a condução das ações para realização eficiente das experiências apresentadas em sala de aula.

No primeiro momento, a autora do livro procura explicitar sobre o que seria essa atividade, para depois descrever como o professor deveria proceder para a sua efetivação. Para tanto, utiliza-se de uma ilustração que retrata uma troca de experiências entre os alunos, como forma de exemplificar os passos a serem seguidos e os aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidos nos alunos a partir da explanação do exemplo escolhido pela autora. As experiências das crianças são ampliadas quando as trocas ocorrem em sala de aula.

[...] a criança, rodeada de seus coleguinhas, reparte suas ideias, relatando em minutos alguma experiência de casa, ou passeio ou conversa sobre determinado objeto, gravura, brinquedo, animalzinho, mostrando-o aos colegas e conversando em torno dele, sugerindo perguntas e dando respostas (PEIXOTO, 1964, p. 34).

As perguntas e a busca pelas respostas ocorrem a partir do relato da experiência de uma criança, que podem acontecer de diferentes maneiras, conforme foi apresentado pela pesquisadora. No entanto, esse relato deve ser organizado previamente pelo docente, nos primeiros momentos que ele se efetivar na sala de aula, pois o professor tem a responsabilidade de conversar com a criança sobre o seu relato antes que aconteça diante dos demais colegas.

O objetivo é trabalhar o estímulo na criança para que se encoraje a relatar o que sabe sobre seu animalzinho, brinquedo, livro ou objeto, com a finalidade também de orientar o aluno a organizar as ideias a serem explanadas. No segundo momento, quando as crianças já apresentarem a compreensão de como ocorrem a troca de experiências, elas têm a possibilidade de prepararem sozinhas sobre o que será relatado e como será o desenvolvimento na prática, incumbindo ao professor a realização de intervenções durante a apresentação na realização de perguntas, comentários ou sugerindo ideias a serem discutidas durante o relato de uma experiência (PEIXOTO, 1964, p. 35).

Figura 29 - Hora de Surpresas



Fonte: Peixoto (1964, p. 35).

A figura ressalta um momento de troca de experiências entre os alunos do 1º ano do ensino primário, na qual uma aluna realiza explicações a respeito da tartaruga que levou para sala de aula para ser o tema a ser discutido entre eles. Os comentários da criança que está na frente da turma estão relacionados com as diversas perguntas realizadas pelos colegas a respeito do animal.

Essa atividade permite oportunizar a criança expor seus pensamentos, suas ideias sobre um determinado assunto, de participar de uma ação coletiva, além de treinar a linguagem correta, a pronúncia e a capacidade de argumentação em uma discussão. Além

disso, esse exemplo propicia ao professor perceber os aspectos comportamentais que são desenvolvidos nos alunos com essa atividade de troca de experiências.

Por outro lado, coloca as crianças ouvintes e participantes em posição de receber experiências e ideias de outrem; de apreciar sua contribuição; de ouvir inteligentemente, com atenção, aquilo que o companheiro está contando ou informado; de não interromper-lhe o pensamento, enquanto fala; de esperar o momento e a sua vez de fazer perguntas; são todas habilidades imprescindíveis de se formarem desde as experiências iniciais da criança na escola (PEIXOTO, 1964, p. 36).

A escola se constitui um ambiente favorável à construção de habilidades nos alunos a partir de atividades que estimulem a formação da criança no desenvolvimento de atitudes que podem ser treinadas nessas situações criadas na sala de aula. Assim, saber ouvir atentamente o colega que está falando, permite uma melhor compreensão sobre a sua explanação e, conseqüentemente, pode contribuir para uma intervenção mais eficiente na discussão, desde que o aluno entenda o momento adequado para fazer as perguntas ou efetuar um comentário.

O “Planejamento de professora e alunos” se constitui como uma atividade destinada ao desenvolvimento de habilidades nos alunos da escola primária. Para ensinar o professor a trabalhar a espontaneidade das crianças exprimirem as suas ideias, foi indicada a realização de planejamentos conjuntos entre professores e alunos, pois ouvir e emitir opiniões, respeitar as ideias do outro, aprender a esperar o momento de falar, quando os demais colegas também têm o direito de participar da discussão, são competências que podem ser incrementadas nas crianças nessas relações da turma com o professor no ato de planejar uma ação. Assim sendo, Peixoto (1964) procura orientar os docentes sobre os procedimentos a serem seguidos para o desenvolvimento da atividade.

A professora dirigirá a conversar ou pequena discussão de planos, de maneira informal, dentro de um clima agradável e acessível a todos, observando, cuidadosamente, as habilidades aprendidas, as falhas e as diferenças individuais, para, depois, oportunamente, fazer a avaliação e promover novas oportunidades (PEIXOTO, 1964, p. 37).

A participação direta dos alunos nas atividades aplicadas pelo professor contribui para a sua motivação nas aulas, na constituição da capacidade de iniciativa e criatividade, além de proporcionar as condições para o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo, pois os alunos têm que interagir entre eles para se concretizar um objetivo comum a todos. Diante disso, a cooperação, a colaboração coletiva, aceitação das opiniões diferentes e a disposição de realizar ações voltadas para a solução de algum problema ou a investigação de algum

assunto a ser debatido e refletido na turma são posturas a serem difundidas nas crianças nas escolas primárias.

O professor tem o papel de conduzir a organização do planejamento ao proporcionar o envolvimento dos alunos na atividade, ao criar a oportunidade deles expressarem as suas ideias, a decidirem sobre os caminhos a serem adotados para a eficiência do plano, desde a definição dos objetivos, as ações selecionadas e os resultados esperados com a sua aplicação concreta. A utilização da ilustração pela autora revela que esse mecanismo foi recorrente nas orientações aos professores, pois visava consolidar o aprendizado, por parte do docente, sobre como desenvolver a atividade na prática, assim como propiciar as contribuições que as ações podem se concretizar nos alunos.

Figura 30 - Planejamento



Fonte: Peixoto (1964, p. 37).

Conforme Peixoto (1964), a ilustração ressalta a realização de um planejamento entre professores e alunos do 1º ano direcionado para a organização de uma excursão. A turma de acena para o docente sobre as decisões tomadas quanto à realização da excursão. As decisões adotadas são elencadas de acordo com as discussões previamente efetuadas na sala de aula, com base nos debates entre os alunos, em que o professor procura mediar e estimular a busca por maiores informações para fundamentar a execução do planejamento estabelecido conjuntamente pela turma e o professor. Assim, “cada um pode emitir sua ideia, expressar seu desejo, dar sua opinião, selecionar as ideias e opiniões diferentes, escolher a melhor ideia e decidir pela melhor solução” (PEIXOTO, 1964, p. 38).

Dessa forma, o papel do professor no “Planejamento Cooperativo” visa estimular ideias e desejos, guiar a discussão com os alunos, ajudar na seleção dos melhores pensamentos e opiniões por meio da sistematização dos relatos de forma escrita e ajudar nas decisões que irão fazer parte do planejamento da atividade de excursão. Além do

planejamento, a estudiosa procura destacar a “Dramatização Espontânea” como mecanismo que iria contribuir para construção de habilidades nos alunos, com base na realização de um faz de conta das crianças, no qual elas buscam se identificar espontaneamente com personagens que retratam situações de convívio social, como no cotidiano do lar, da comunidade ou alguma situação relacionada às profissões.

Desta maneira, haveria nas dramatizações as condições para que os alunos exercitassem a expressão, a interpretação de personagens, além de compreenderem como se deve proceder nas relações sociais, de acordo com o local e as pessoas que convivem, pois “as crianças desenvolvem inúmeras habilidades, não somente próprias do papel que representam, mas também de como conviver umas com as outras, treinando hábitos de delicadeza e cortesia, alternando o desempenho de papéis e o uso de materiais na brincadeira” (PEIXOTO, 1964, p. 39). Essa situação pode ser observada na ilustração a seguir:

Figura 31 - Dramatização Espontânea



Fonte: Peixoto (1964, p. 39).

Conforme Peixoto (1964), a ilustração está relacionada à dramatização espontânea de crianças do 1º ano do ensino primário que expressavam as relações do cotidiano de um lar, como atender o telefone e as visitas ou cuidar das questões domésticas. O papel do professor ao aplicar essa atividade é voltado para a mediação de sua execução, desde o seu planejamento, a observação dos comportamentos e de quais habilidades estariam envolvidas na situação de dramatização, além da avaliação do desempenho dos alunos no exercício, sugerindo novas abordagens de atuação que permitam o desenvolvimento de posturas sociais adequados.

Portanto, a matéria de Metodologia de Estudos Sociais apresenta uma forte tendência em proporcionar aos professores a disposição para desenvolver comportamentos nos alunos

do ensino primário que estejam condizentes com o cenário econômico e social vivenciado no Brasil nos anos de 1960. Não era somente ensinar os docentes como deveriam atuar em suas práticas escolares para melhorarem a eficiência do aprendizado com os conteúdos da matéria de Estudos Sociais, mas priorizavam também a formação de comportamentos nas crianças.

Dessa forma, diversas foram as atividades que os professores teriam que aprender para aplicá-las junto aos seus alunos, visando a construção de habilidades individuais e sociais requeridas pela sociedade da época. Para tanto, Peixoto (1964) procurava reforçar esse aprendizado por meio da orientação das etapas de cada atividade associada com o uso de ilustrações, que auxiliariam no entendimento do professor sobre como seria desenvolvido na prática, a sua relevância para o desenvolvimento da criança, bem como os objetivos a serem alcançados na atividade, a sua avaliação e organização com os alunos.

No segundo capítulo do livro, Peixoto (1964) se dedicou a apresentar aos docentes os conteúdos a serem trabalhados na matéria de Estudos Sociais e como esses tópicos deveriam ser aplicados pelos professores em sala de aula. Os assuntos eram associados a habilidades nas quais os professores teriam que compreender e aplicar na prática com os alunos do ensino primário, conforme foi apresentada pela autora: Como se orientar pelo sol? Como se orientar pela bússola? Como se orientar pelo relógio? Como ler direções no globo? Habilidades de leitura de mapas; Habilidades de leitura do globo; Como ler linhas do globo: paralelos e meridianos; Latitude e sua relação com o clima; Latitude e sua relação com o tempo.

Diante dos diversos conteúdos propostos pela autora para serem trabalhados pelos professores, foi elencado o uso da “leitura de mapas” como forma de ressaltar a maneira pela qual foi apresentado aos professores, já que estava relacionado no relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos como um dos temas que foram estudados pelos docentes que estavam realizando o curso.

Deste modo, a autora destaca, inicialmente, a importância da leitura de mapas para o desenvolvimento da criança, pois ela poderá fazer uso dos mapas na vida prática, visando, com isso, o aprendizado sobre um determinado assunto e pela utilidade que as informações contidas nos mapas podem auxiliar em suas relações sociais. Nesse sentido,

o mapa é um instrumento de leitura; contém, como os livros, símbolos que devem ser lidos; o reconhecimento de sua linguagem depende do reconhecimento desses símbolos. Levar as crianças a conhecer essa linguagem e dela fazer uso na vida prática, quando solicitada, é a função da professora (PEIXOTO, 1964, p. 126).

O educador tem o papel de proporcionar aos alunos do ensino primário a compreensão da utilidade do mapa na vida social, pois o uso de mapas possibilita a aquisição de conhecimento no âmbito econômico, social, político e cultural. Dessa forma, aprender a realizar a leitura de mapas perpassa, primeiramente, pelo aprendizado por parte do professor para, posteriormente, saberem propiciar aos alunos a compreensão e aplicabilidade dos mapas na vida prática. Dessa forma, a autora procura explicar aos docentes como deveriam desenvolver nos alunos a capacidade de lerem os mapas e compreenderem as informações que estão contidas neles.

As primeiras experiências que as crianças podem ter com a leitura se prendem àquelas possíveis à sua visualização mental e que processam facilmente durante observações diretas e excursões, ou análise de gravuras, desenhos. Nessa oportunidade, os primeiros contatos de observação introduzem a criança na experiência de estimativa de distância, escala, área, localização e predispõe-na à simbolização posterior dos elementos vistos ou descritos na realidade (PEIXOTO, 1964, p. 129).

O professor é orientado sobre os momentos iniciais que a criança já pode aprender uma noção sobre a leitura de mapas nas situações informais, como nas observações diretas e excursões. A observação adquire uma relevância nesse processo quando o profissional tem a função de conduzir a realização das observações dos alunos, pois o objetivo já estabelecido visa possibilitar o aprendizado das primeiras concepções de mapas, ao ilustrar uma história, ao visitar uma comunidade ou em uma dramatização. Nessas primeiras situações que o discente tem a oportunidade de entender que as diversas condições da vida podem ser representadas por meio de um tamanho menor, ou seja, o mapa seria a simbolização menor de uma situação que pode ser expressada por desenhos.

Dessa forma, o docente é instruído a coordenar a inserção das crianças nesse processo de compreenderem o que seja um mapa, os seus significados e sua relevância para a convivência na sociedade, conforme foi mencionado pela autora, “o reconhecimento do local e vizinhança da escola constituem, pois o primeiro passo sistematizado de aprendizagem de localização, leitura de legenda, etc.” (PEIXOTO, 1964, p. 133-134).

Diante disso, os alunos são encaminhados ao aprendizado de símbolos e legendas dos diferentes aspectos, como mapas rodoviários, de países, de cidades, de espaços físicos, climáticos, e dos elementos da natureza, etc. O professor procura explicar sobre os símbolos que são padronizados internacionalmente ou definidos por um cartógrafo, e que devem ser estudados como um mecanismo para compreenderem os significados dos mapas. Assim sendo, a autora busca explicar ao docente a forma como poderiam se inserir esses

aprendizados com os alunos do ensino primário, ao trazer a exposição de um exemplo de como fazer, conforme a pesquisadora destacou na figura a seguir.

Figura 32 - Mapas



Fonte: Peixoto (1964, p. 132).

Os alunos são inseridos no aprendizado de diversos símbolos que retratam uma situação social, econômica, política e cultural, bem como são iniciados na compreensão dos significados que os mapas apresentam sobre uma determinada realidade. Diante do exposto, a matéria de Estudos Sociais foi compreendida pela autora como sendo voltada para “o estudo do homem e de todos os seus problemas nas suas relações com outros homens e com seu meio ambiente. Para Peixoto (1964), a História e a Geografia não poderiam ser consideradas as únicas fontes do conhecimento das interações humanas, mas as demais ciências deveriam ser percebidas como elementos importantes para o entendimento das relações sociais. A matéria de Estudos Sociais, nessa perspectiva, estaria envolvida com a utilização dos conhecimentos de diversas ciências para o entendimento do mundo social.

A procura por um ensino voltado para as relações entre conteúdos teóricos com os aspectos práticos tinha por objetivo levar os alunos à compreensão do contexto social, a partir do estudo das diferentes relações humanas ao longo do tempo. A perspectiva de Peixoto (1964) foi a de proporcionar um ensino destinado a um aprendizado de maneira prática, com a participação direta dos alunos em atividades que visam a construção de um modelo de comportamentos adequados às necessidades da sociedade brasileira, bem como estava direcionado a orientar os professores sobre como deveriam ensinar aos alunos os conhecimentos estabelecidos na matéria de Estudos Sociais.

Sendo assim, a memorização dos conteúdos era uma prática que deveria ser extinta nas escolas, com base no ensino direcionado para o envolvimento direto dos alunos com os

assuntos a serem estudados, de maneira que eles compreendam sobre o tema abordado de forma prática e eficaz, propiciando a articulação entre os aspectos teóricos com o cotidiano vivenciado pelos alunos nas comunidades onde residem.

3.3 Aritmética: método de ensino e material apropriado

O livro denominado: *Ver, sentir e descobrir a Aritmética* (1965) foi a obra que também colaborou na constituição do desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Aritmética para os professores que buscavam o aperfeiçoamento pedagógico nos Cursos de Treinamento. Ela foi elaborada por Rizza de Araújo Porto, professora de Metodologia de Aritmética do Instituto de Educação de Belo Horizonte e membro do Departamento de Aritmética do PABAAE.

O livro é constituído por introdução e três capítulos que foram divididos da seguinte forma: Parte I - A sala de aula, Um laboratório de aprendizagem, Oportunidades para o uso de material, Técnicas para o uso do material; Parte II - Discos para contagem, Mostradores de fatos, Calculadores, Flanelógrafo, Caixa valor do lugar, Ábaco modernizado, Contador de dez dezenas, Ábaco contador, Quadro de vinte, Quadro de cem, Parte de fracionárias, Quadro de frações, medidas; Parte III - Cartazes, Confecção, Tipos de cartazes; Conclusão e Bibliografia.

Para a referida autora, a Aritmética deve ser descoberta pela criança a partir das condições essenciais para esse fim, quando os professores utilizam métodos de ensino que permitem os alunos conhecer os números. “No ensino da Aritmética, fazer a criança penetrar nas ideias e quantidades numéricas, através de representações tangíveis, e, gradualmente, guiá-la para os símbolos abstratos” (PORTO, 1965, p. 11).

Os aspectos tangíveis das ideias e das quantidades numéricas introduzidas pelos professores aos alunos ressaltam seu papel enquanto guias das crianças, ao serem os responsáveis por propiciar a transição do tangível para os símbolos abstratos. Assim, os docentes procuram construir, inicialmente, as formulações teóricas relacionadas aos números, para que os alunos tenham uma noção inicial, com a finalidade de apresentarem as condições para associarem os conceitos aritméticos aos símbolos abstratos, pois “decorando as regras de aritmética, ela não tem necessidade de pensar. Mas, descobrindo e verificando as regras, a criança cria o hábito da observação, do cuidado metuculoso, do pensamento real” (PORTO, 1965, p. 11).

O estudo da Aritmética proposto pela autora visa construir um ensino mais prático e adequado às crianças, quando elas são levadas a pensar, a refletir sobre o assunto abordado, de maneira que consigam compreender o que estão fazendo, os procedimentos aritméticos realizados, para que a observação e as ações práticas permitam aos alunos entenderem o sentido sobre o que estão estudando, já que a memorização das regras de Aritmética não possibilita às crianças perceberem o porquê dos processos numéricos adotados durante a aula.

O aprendizado das concepções Aritméticas por meio da compreensão dos alunos ocorre quando eles são conduzidos para esse propósito, quando se articulam as noções teóricas iniciais com os símbolos abstratos e o manuseio do material concreto. Contudo, a autora destaca que diversos professores ainda adotam um ensino apenas voltado para a memorização dos conteúdos aritméticos, sem estimular a sua compreensão e os seus significados.

O ensino, muitas vezes, fica restrito a decorar regras aritméticas ou ao trabalho com símbolos abstratos, sem possibilitar aos alunos a oportunidade de entenderem os procedimentos adotados e o sentido do uso de determinada regra. Desse modo, as crianças não conseguem compreender o porquê de trabalhar com símbolos no ensino de Aritmética, bem como não são estimulados a desenvolverem o raciocínio de forma que visualizem os significados da efetuação de um procedimento aritmético. No ensino tradicional, a centralidade do processo do ensino estava no professor, que ministrava as aulas por meio da exposição verbal, e o ensino era baseado na memorização dos conteúdos a partir de atividades de repetição, sem a preocupação de atribuir significados sobre aquilo que estava sendo ensinado e nem de estimular os alunos a refletirem e raciocinarem sobre assunto estudado.

Sendo assim, a autora destaca a base para o aprendizado de Aritmética para os alunos do ensino primário, ao proferir que “o sucesso de um programa de aritmética baseado na compreensão, no sentido real do conceito numérico, depende, em larga escala, do método de ensino e do material empregado” (PORTO, 1965, p. 13).

O método de ensino atrelado ao uso de recursos materiais no processo de ensino-aprendizagem é a prática pedagógica a ser apreendida pelos professores, porque aprender como aplicar os métodos de ensino e utilizar os materiais no ensino da Aritmética é o caminho para a melhoria do rendimento escolar dos alunos. Os professores, instruídos com base no treinamento dos métodos e no uso de materiais por meio da realização, na prática, de diferentes atividades pela qual as metodologias eram difundidas, aperfeiçoam-se nos cursos de aprimoramento pedagógico.

Dessa forma, o ensino da Aritmética se realiza de maneira eficiente quando os professores atuam nas aulas com o objetivo de criar os meios necessários para que o pensamento quantitativo se efetue na prática. Essa perspectiva de aprendizagem permite que “a criança, vê, sente, manipula, descobre, abstrai” as relações numéricas apresentadas pelo professor por meio de diversas atividades atreladas ao emprego de material concreto (PORTO, 1965, p. 13).

A criança é levada a perceber os procedimentos aritméticos e a entender como são utilizados para a compreensão das questões do cotidiano; ao serem visualizadas as questões numéricas, por intermédio de recursos visuais e pela manipulação de materiais concretos, contribuem para que a criança obtenha as experiências necessárias para o entendimento dos aspectos quantitativos das situações sociais. Assim, a partir da manipulação de materiais, os alunos concebem as operações numéricas e compreendem como elas são operacionalizadas, permitindo atrelar os conceitos aritméticos aos objetos concretos que manuseiam.

A sala de aula é compreendida pela autora como um laboratório de aprendizagem, voltado a oportunizar às crianças a vivência de experiências que levam à descoberta das relações aritméticas a partir de atividades físicas e mentais que permitam a reflexão e o esforço em resolver os problemas apresentados.

O envolvimento direto dos alunos nesse processo de descoberta da Aritmética foi destacado como relevante para que a aprendizagem baseada na compreensão ocorra de forma efetiva, pois “a criança é estimulada por um interesse real, que é um fator básico na aprendizagem” (PORTO, 1965, p. 17).

Nesse processo, o professor tem a função de orientar e aplicar as atividades que devem estar associadas ao manuseio, pelas próprias crianças, do material oferecido nas aulas, visando constituir o pensamento quantitativo advindo das experimentações efetivas na busca pela solução dos problemas propostos. “A professora deseja, então, colocar a criança num ambiente que favoreça e possibilite este esforço mental. Ela deve fornecer o material através do qual o aluno fará as suas descobertas. Eis por que dizemos que a sala de aula deve ser um laboratório” (PORTO, 1965, p. 17).

As etapas do processo de aprendizagem devem ser compreendidas pelos professores como forma de utilizar os materiais mais adequados que proporcionem a compreensão dos conceitos aritméticos pelos alunos.

Nesse sentido, os professores teriam que entender os objetivos de se trabalhar com materiais concretos com as crianças. Para tanto, a autora estabeleceu uma relação de objetivos

que almeja orientar os professores sobre os propósitos a serem alcançados pelos alunos ao fazer uso dos recursos materiais.

Quadro 22 - Oportunidades para o uso do material

1 Encontrar a solução de um problema, na introdução de um novo processo;	2 Fazer descobrimentos acerca de relações numéricas;	3 Verificar hipóteses acerca de relações numéricas;
4 Ilustrar algum processo de trabalho;	5 Interpretar uma experiência quantitativa;	6 Mostrar como aplicar uma ideia numérica a uma nova situação;
7 Resolver um problema da vida diária para o qual a criança não tenha uma solução formal;	8 Sanar uma dificuldade já diagnosticada;	9 Rever e provar a compreensão de um processo que está sendo trabalhado em nível abstrato;
10 Fixar noções compreendidas;	11 Realizar pequenos jogos;	12 Dar ocasião à professora de observar e avaliar o progresso e habilidade do aluno na aquisição dos conceitos aritméticos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme as informações do livro:
Ver, sentir e descobrir a Aritmética (PORTO, 1965, p. 19).

Essas orientações necessitariam ser incorporadas às práticas pedagógicas dos professores primários, que estariam no encargo de seguir os passos prescritos para propiciar aos alunos situações que permitam descobrir as relações numéricas pelo manuseio dos materiais concretos. Além de estimular a espontaneidade das crianças a conhecer e se interessar pelos números, os professores teriam o papel de mediar ações que provocassem as crianças, de acordo com o seu desenvolvimento, a procurar pela resolução de problemas, desde a busca por definir algumas hipóteses até a materialização das respostas por meio de ilustrações que retratem o trabalho desenvolvido.

A postura dos alunos e dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem se apresenta de maneira diferente do que ocorre, geralmente, nas escolas primárias, já que o professor tem o protagonismo na sala, ao exercer o papel de expositor dos conteúdos aos alunos, que têm a função de memorizar os assuntos, seja pela repetição por meio do “ditado”, em que o professor fala, de forma gradual, e os alunos escrevem no caderno, ou quando o docente escreve no quadro e os discentes somente copiam no caderno.

Esse comportamento passivo dos alunos – direcionado apenas a escutar o docente ministrar as aulas e a memorizar os temas abordados, sem qualquer participação mais direta que envolvam ações voltadas para despertar o interesse pela matéria, ou pela descoberta do conhecimento científico – foi apontado aos professores como a metodologia a ser banida em

suas práticas pedagógicas, com a intenção de elevar o nível de aprendizado dos alunos do ensino primário a partir de práticas que incentivem os alunos a exercitar o raciocínio e a compreensão da aplicabilidade do conhecimento estudado.

Assim sendo, a autora apresenta as orientações necessárias aos professores quando pretenderem fazer o uso de materiais com os alunos, por meio das etapas a serem seguidas, visando contribuir com a modificação da conduta do professor ao ensinar na sala de aula. A aquisição de diferentes funções no ensino da Aritmética revela que o docente tem que estar preocupado com o desempenho dos alunos, para que aprendam como aplicar os conceitos numéricos nas diversas situações, assim como verificar o avanço das crianças na apreensão de novos conceitos, além de identificar e trabalhar as dificuldades daqueles que não conseguiram aprender.

Os professores são instruídos a adotarem diversas atribuições no processo de ensino da Aritmética, assimilando as metodologias voltadas ao manuseio de materiais, atreladas à concretização de objetivos previamente estabelecidos pelos professores, obtendo, também, a clareza do que se pretende desenvolver com os alunos.

Desse modo, a autora organizou um conjunto de prescrições estabelecidas para orientar os professores sobre como utilizar especificamente cada material, bem como elaborou os passos gerais para a aplicação das técnicas básicas no trabalho com materiais, conforme podemos observar a seguir.

Quadro 23 - Técnicas para uso do material

<p>1 A professora deve dar à criança a oportunidade de descobrir a ordem exata que deve trabalhar com o material.</p>	<p>2 Ao usar o material concreto para fins de demonstração, a professora deve seguir a mesma ordem que ela deseja que os alunos usem, quando executarem seu trabalho escrito.</p>
<p>3 A professora deve certificar-se de que cada criança trabalhe no mais elevado nível de sua competência em aritmética.</p>	<p>4 De acordo com a habilidade da criança, a professora deve guiá-la no uso de agrupamento, ao invés da contagem por enumeração que é muito elementar e lenta.</p>
<p>5 De forma semelhante, a criança deve aprender a reagrupar.</p>	<p>6 A professora que usa o material para fins de demonstração deve fazê-lo com material em tamanho grande, de forma que todas as crianças possam vê-lo para acompanhar o raciocínio desenvolvido.</p>
<p>7 A professora deve ter as crianças tão próximas de si quanto possível. Mais facilmente fica assegurada a possibilidade de acompanhar as reações, captar as respostas, interpretar o pensamento infantil.</p>	<p>8 A professora deve prover a sala de aula de material para ser manipulado, para trabalho independente e para o trabalho de revisão.</p>

<p>9 A professora deve variar o material para que a criança tenha oportunidade de ver o mesmo conceito aritmético de várias maneiras. Assim sendo, a criança não formará ideia de que o material é o conceito aritmético.</p>	<p>10 Toda a atenção deve ser dada à confecção e escolha do material. Sua manipulação deve ser entendida pela criança, para que ela possa ter seu pensamento concentrado no conceito que deve abstrair do material.</p>
<p>11 A professora pode, com habilidosas perguntas, ajudar a criança a decidir como manipular o material quando perceber que ela tem dúvida a respeito.</p>	<p>12 A professora precisa permitir que a criança manipule o material. A criança se interessa pelas ideias quantitativas e pelas relações numéricas, quando pode percebê-las.</p>
<p>13 A professora deve pedir que a criança exponha oralmente ou, menos amiúde, por escrito o resultado de seu trabalho com o material.</p>	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme as informações do livro:
Ver, sentir e descobrir a Aritmética (PORTO, 1965, p. 21).

Os alunos adquirem um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, ao estarem envolvidos diretamente na execução de uma série de atividades voltadas para a descoberta dos conceitos aritméticos, a partir da construção de suas próprias experiências, e ao manusearem os materiais oferecidos pelos professores. O raciocínio e o desenvolvimento das concepções aritméticas nas crianças são estimulados, inicialmente, pela espontaneidade de buscarem conhecer as verdades aritméticas sem uma interferência direta dos professores, pois é no segundo momento, após as crianças descobrirem por si mesmas a ordem que se deve trabalhar com os materiais, que os professores atuarão como mediadores do processo de compreensão da ordem formal do uso dos materiais.

Sendo assim, os professores mediam as situações pela qual as crianças têm a oportunidade de perceber a ordem exata do trabalho com materiais, já que os professores não devem trazer as situações e os caminhos das ações de maneira pronta e acabada, sem propiciar que os alunos desenvolvam pelas suas próprias experiências a reflexão e o raciocínio. Portanto, o nome do livro da autora adquire sentido, pois “ver, sentir e descobrir a Aritmética” está relacionado com a organização de atividades em que os professores são orientados a criar condições para que os alunos consigam perceber, na prática, como os conceitos aritméticos podem ser desenvolvidos nas situações - problemas apresentados em sala de aula.

Um exemplo dessa aplicação ocorre quando a criança não compreende ainda a ordem formal da direita para esquerda. O professor tem a função, após a busca experimental dos próprios alunos, de conduzi-los ao entendimento da ordem formal, a partir das orientações do professor na realização de atividades sistematizadas. Para tanto, as demonstrações efetuadas

pelos professores com o uso do material têm que ressaltar essa ordem, para que os alunos percebam o movimento da direita para a esquerda.

Os professores são direcionados a entender que, não somente a compreensão e a execução das metodologias de ensino são importantes no processo de ensino-aprendizagem, os alunos devem ser percebidos de maneira relevante nesse processo, necessitando de uma atenção maior na sala de aula, visto que os docentes têm o papel de verificar o nível de desenvolvimento dos alunos no aprendizado da Aritmética, identificando as crianças mais adiantadas nas operações aritméticas. Consoante destacado pela autora, “nenhuma criança deverá contar, se tiver a possibilidade de somar, nem somar, se tiver possibilidade de multiplicar” (PORTO, 1965, p. 22). Desse modo, os professores devem adotar a prática de observar e avaliar o desenvolvimento das crianças, ou seja, as habilidades adquiridas pelos alunos ao longo das aulas precisam ser consideradas, para que recebam uma nova organização de atividades que permitam avançar para a próxima etapa no estudo das concepções aritméticas.

Logo, os professores têm a função de conduzir os alunos de um aprendizado mais simples para outro mais difícil, como, por exemplo, sair do processo de contagem por enumeração para o de agrupamento e reagrupamento. A manipulação dos materiais concretos pelos alunos visa desenvolver os conceitos aritméticos conforme a criança consegue adquirir as habilidades necessárias para avançar nas operações um pouco mais complexas. O agrupamento pode ser compreendido no exemplo apresentado pela autora: “empilhar em dezenas e, em seguida agrupar as dezenas em centenas é uma técnica simples que todos podem aprender” (PORTO, 1965, p. 22). Já o reagrupamento “é feito quando a criança muda o material concreto de um padrão para outro, tal como mudar 1 dezena para dez unidades ou 12 unidades para uma dezena e 2 unidades” (Idem, 1965, p. 22).

As orientações gerais de como utilizar os materiais concretos com os alunos no estudo da Aritmética revelam o mecanismo de treinar o professor por meio da apresentação do passo a passo para executar uma metodologia de ensino. Os professores, para trabalhar com materiais, devem seguir cada etapa apresentada pela autora em seu livro, de forma que o sucesso do aprendizado dos alunos do ensino primário esteja associado à mudança de postura dos docentes, pois eles são instruídos a adotarem uma série de prescrições de cada atividade, bem como orientações básicas a serem compreendidas e seguidas na realização de suas atividades escolares.

As responsabilidades dos professores se ampliam a partir das orientações básicas e específicas de cada atividade, pois eles têm a incumbência de estar atentos ao

desenvolvimento dos alunos, observando suas reações e as formas como conseguem aprender. Eles devem, ainda, preocupar-se sobre a utilidade do uso de materiais concretos no ensino da Aritmética, desde a sua escolha até o tamanho deles para que sejam visíveis aos alunos, além da função de disponibilizar os recursos materiais na sala de aula e, organizá-los de maneira que os alunos compreendam os procedimentos para manuseá-los e saibam, com antecedência, os conceitos aritméticos que devem ser aprendidos com a manipulação dos materiais concretos.

Verifica-se que o ensino da Aritmética adquire uma característica direcionada para o aprender fazendo, por meio do aprendizado dos conceitos aritméticos e de ações práticas realizadas pelos alunos, pois estes são envolvidos com problemas a serem resolvidos e com a visualização dos seus procedimentos. Isso ocorre quando as crianças manipulam os materiais concretos e compreendem como as operações aritméticas são executadas.

Para isso, os professores, além de assimilarem como devem ser manipulados esses objetos e quais concepções da Aritmética podem ser trabalhadas, são orientados a ter o foco no aluno, a permitir que ele perceba as relações numéricas a partir do manuseio dos materiais, bem como pela intervenção do professor, que atua como mediador, estimulando os alunos com perguntas que levem à busca na resolução dos problemas expostos por ele

Nesse sentido, a docência adquire cada vez mais um nível de profissionalidade, a partir de um currículo voltado para o treinamento de metodologias de ensino, de valores, normas e comportamentos a serem difundidos nas escolas. A representação do professor está associada ao indivíduo que atua no magistério, com uma fundamentação de conhecimentos científicos e de um vasto conjunto de práticas pedagógicas difundidas por meio do currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos.

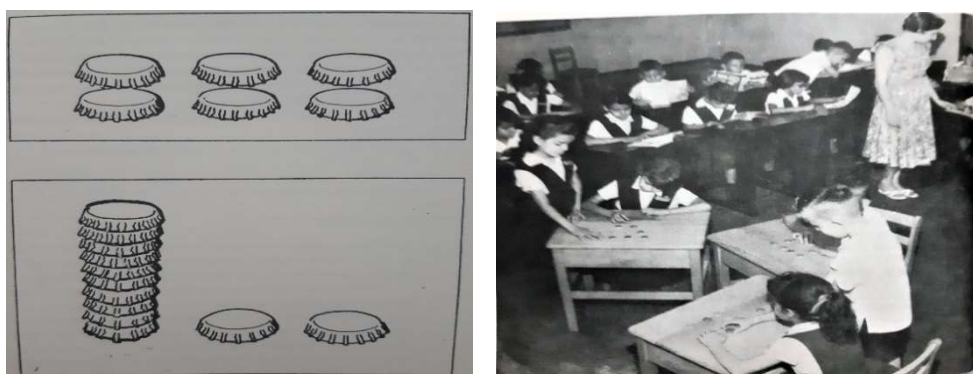
Os professores eram treinados no aprendizado de diversas metodologias de ensino com base nas orientações do como fazer, na prática, com atividades elaboradas por uma equipe de professores especialistas nas diversas matérias do currículo do curso. Essas atividades são apresentadas aos professores leigos a partir das experiências advindas de suas aplicações práticas, anteriormente realizadas pelos professores especialistas com alunos do ensino primário.

Dessa forma, a autora organizou um conjunto de atividades (discos para Contagem, mostradores de fatos, calculadores, flanelógrafo, caixa valor do lugar, ábaco modernizado, contador de dez dezenas, ábaco contador, quadro de vinte, quadro de cem, parte de fracionárias, quadro de frações, medidas) voltadas para a aplicação de metodologias de ensino

da Aritmética que ressaltam a articulação do uso de materiais com o desenvolvimento da compreensão dos conceitos aritméticos.

Assim, foi apresentado o disco para contagem como forma de destacar uma das atividades que o professor deveria aprender para aplicar junto aos alunos do ensino primário. A autora orienta os professores de como esse material pode ser confeccionado e as suas finalidades para o estudo da Aritmética: “Os discos para contagem são círculos feitos de material durável. Devem ser confeccionados em cor firme para contrastar com a cor da carteira. Devem ser em tamanho uniforme, de modo que facilite a empilhagem em dezenas e, depois, o agrupamento em centenas” (PORTO, 1965, p. 28).

Figuras 33 e 34 - Discos de contagem e atividades com discos



Fonte: Porto (1965, p. 27; 30).

As figuras contribuem para que o professor visualize o material que aprenderá a confeccionar e a utilizar na prática com os alunos, sabendo sua constituição e como deverá ser realizado para sua aplicação na sala de aula. Nesse sentido, a autora organizou as orientações necessárias para a confecção do material e as diversas maneiras para o uso dos discos de contagem.

Conforme se verifica nas ilustrações, os discos têm que ser feitos de formas iguais para que representem o sistema numérico, bem como para serem utilizados no estudo do conceito de fração, no estudo das operações, na aprendizagem do valor de ordens, na invenção de problemas, no descobrimento das combinações fundamentais e nas diversas fases da contagem (PORTO, 1965).

Na ilustração apresentada, verifica-se, também, que os alunos adquirem um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ao manipular objetos que permitem a construção de experiências próprias mediadas pelo professor em sala de aula. Assim, as operações aritméticas são realizadas pelos alunos que procuram aprender pela visualização,

pelo sentir e pela descoberta das concepções da Aritmética, manuseando os materiais disponibilizados pelo professor. Além disso, observa-se um ensino voltado para a não passividade dos alunos, pois são envolvidos em atividades práticas, que possibilitam a realização de trabalhos individuais e em grupos. A sala de aula, nessa perspectiva apresentada pela autora, adquire as características de um laboratório, onde são proporcionadas várias situações de aprendizagem prática, contribuindo para a construção de um modelo de escola atraente, ademais de colaborar para a formação de um professor que tenha diversos subsídios metodológicos para aplicar em suas aulas.

Por conseguinte, a autora recomenda aos professores que os alunos obtenham uma coleção de discos, que podem ser confeccionados a partir de fichas semelhantes às do jogo de pôquer, de tampinhas de garrafas, de fichas como às de passagem de ônibus e de círculos recortados de papelão resistente (PORTO, 1965). Se cada criança possuir a sua coleção de discos, está contribuindo para que o professor organize uma série de atividades voltadas para o aprendizado das relações aritméticas. Para isso, é preciso que o professor compreenda as formas de aplicação das atividades e, principalmente, entenda como as operações aritméticas podem ser aprendidas por meio da utilização dos materiais.

Dessa forma, a autora procurou organizar as apresentações com as diferentes maneiras de se utilizar os discos no processo de ensino-aprendizagem da Aritmética. O ensino da contagem, da soma e da subtração pode ser realizado com o uso deles, quando os agrupamentos são efetuados pelas crianças que reconhecem essas operações. Ao serem colocados em filas ou empilhados em grupos iguais, os discos ilustram para a criança as operações da multiplicação. A divisão também pode ser representada com sua utilização quando eles são separados em pilhas ou inseridos em filas iguais, bem como pela sua separação em grupos (PORTO, 1965).

À medida que a criança adquire a compreensão das operações aritméticas mais simples (como apenas contá-los), o professor pode estimulá-la a executar um nível mais avançado nas relações numéricas a partir de novas disposições dos discos, conforme foi apresentado pela autora no exemplo a seguir:

5 fileiras de 3 discos são realmente 15 discos. Isto pode ser provado: **a** – contanto até 15; **b** – movendo os discos de maneira que tenha uma fila de 10 e outra de 5 discos; **c** – empilhando 10 discos e mostrando os outros 5, em fila; **d** – somando 3, 6, 9, 12, 15; **e** – separando, com uma régua, ou com a mão, as 5 filas, em 3 filas de 3 discos e 2 filas de 3 discos; somar as quantidades obtidas: 9 e 6; **f** – verificando que grupos de 3 estão em posição diferente de 3 grupos de 5 e não são a mesma coisa (PORTO, 1965, p. 29, grifo do autor).

O uso dos discos oportuniza às crianças aprenderem as diferentes formas de contagem por meio do seu manuseio, pois essa manipulação do material permite a sua visualização de maneira concreta. Desse modo, o professor tem o papel de mediar esse processo quando perceber que as crianças podem ser submetidas a outras formas de contagem, avançando para situações mais complexas que elevem a compreensão dos alunos sobre as relações aritméticas.

Assim, divisão, multiplicação, soma e subtração podem ser apreendidas pelas crianças por meio da utilização de diferentes disposições dos discos, como, por exemplo: a subtração pode ser realizada pela decomposição quando a criança procura subtrair 26 de 43, ao elencar uma pilha de 10, juntar as duas unidades e, retirar 6; uma divisão a partir da consolidação da fração, em que $\frac{1}{3}$ de 12 pode ser representado ao se dividir 12 discos em três partes e tomar uma parte. O estudo da Aritmética pode ser apresentado aos alunos no primeiro momento, para, em seguida, eles apresentarem, por meio do manuseio dos discos, as formas de materializar as relações aritméticas apresentadas pelo professor. Destarte, as crianças podem aprender pelo trabalho com os materiais concretos para o nível abstrato ou quando os alunos são submetidos ao estudo da Aritmética, do abstrato para o concreto, pois nessa situação o professor solicita que representem aquilo que aprenderam no campo abstrato para um nível real, a partir da demonstração prática com o uso dos discos (PORTO, 1965).

Contudo, a autora ressalta a necessidade de cautela na transição do material concreto para o uso de símbolos abstratos, porque essa passagem feita de maneira rápida pode confundir os alunos e os professores, provocando frustração e dificuldades no aprendizado da Aritmética. Por isso, essa transição tem que ser realizada com cuidado, conforme foi salientado: “começar o ensino da aritmética com representações tangíveis das ideias e quantidades numéricas e ir movendo, gradualmente, para o abstrato, é um princípio no qual devemos sempre insistir” (PORTO, 1965, p. 139).

Além da utilização de materiais concretos, a autora ressaltou a utilização dos cartazes no ensino da Aritmética como mecanismo que levaria a um maior rendimento escolar dos alunos. Logo, o uso de cartazes foi indicado por ela como um mecanismo intermediário favorável para uma transição segura do concreto para o abstrato. Nesse sentido, os cartazes adquirem uma relevância no estudo da Aritmética, por serem um material visual que pode oportunizar às crianças e aos professores manifestarem as operações aritméticas, havendo a possibilidade de exprimirem as ideias apreendidas ou as relações numéricas que desejam demonstrar. O uso de cartazes se constitui um meio pelo qual a criança organiza o seu aprendizado pela sistematização apresentada no cartaz, além de buscar resolver os problemas

aritméticos com a representação visual da solução, ao descrever os procedimentos que utilizou para alcançar a sua resolução.

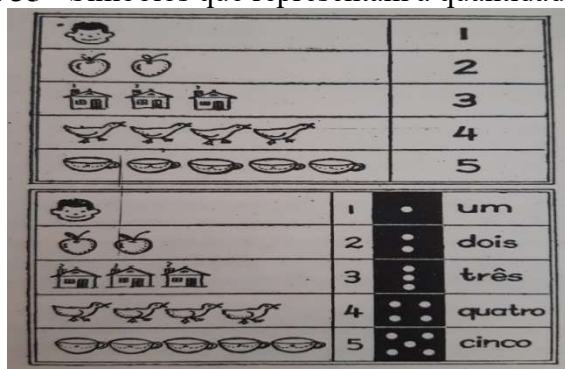
No entanto, é a participação das crianças no desenvolvimento dos cartazes que irá auxiliar no interesse em utilizá-lo para resolver as problemáticas anunciadas durante as aulas, observando que a sua efetuação tem que estar relacionada com o conceito aritmético já desenvolvido pelo aluno. Além disso, a autora ressalta a preocupação com a confecção dos cartazes, de maneira que sua finalidade seja concretizada com base na elaboração correta do material visual que será utilizado pelos alunos.

Dessa forma, algumas orientações são apresentadas aos professores para que consigam fazer uso do cartaz no estudo da Aritmética, como: elaborá-lo de fácil visualização, sem a inserção de dois conceitos aritméticos no mesmo cartaz, além de ter o cuidado de não concentrar muitas desenhos, palavras e conceitos que acabam confundido os alunos quanto a sua organização. Deste modo, ele tem o objetivo de proporcionar aos alunos a possibilidade de representar, por meio visual, o que entenderam a respeito dos conceitos aritméticos já apreendidos (PORTO, 1965).

As dificuldades e o nível de desenvolvimento dos alunos têm que ser considerado pelo professor quando fizer uso do cartaz no aprendizado dos conceitos aritméticos: para os alunos que estão avançando no estudo, o docente pode utilizar mais variações visuais para esclarecer novas relações numéricas; ou utilizar um material visual mais simples para aqueles que apresentam mais dificuldades de compreender as concepções da Aritmética.

Assim, a autora procura reunir diversos tipos de cartazes que podem ser utilizados pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da Aritmética. Nesse processo, a recomendação é o cuidado com o grau de desenvolvimento do aluno, já que essa percepção o professor dever ter ao escolher qual tipo de cartaz seria mais apropriado ao nível de maturidade que o aluno apresenta.

A criança que desenvolve os conceitos aritméticos com a manipulação de materiais concretos tem a possibilidade de consolidar o seu aprendizado por meio da organização de seus procedimentos ao inseri-los no cartaz, bem como tem a oportunidade de compreender diferentes conceitos a partir do uso dos cartazes, conforme podemos observar nas ilustrações.

Figura 35 - Símbolos que representam a quantidade

Fonte: Porto (1965, p. 143).

O objetivo desse cartaz apresentado pela autora foi destacar a possibilidade das crianças associarem a quantidade com o símbolo que o representa. Assim, por meio da visualização das imagens que os alunos geralmente conhecem, como o rosto de um menino e uma quantidade de casas expostas de maneiras iguais, ele auxilia no processo de unir as quantidades expressas em imagens iguais com os diversos símbolos que podem representar a quantidade especificada.

As imagens trabalhadas no cartaz ajudam a fixar o conhecimento sobre o sistema numérico, ao visualizarem as diferentes formas de se apresentar os números. O professor pode, à medida que os alunos adquirirem maturidade, utilizar novos cartazes para que os alunos sejam estimulados a anunciar as quantidades das imagens pela grafia do nome do número ou por outro símbolo que as representem.

Os alunos, nessas situações, têm a oportunidade de visualizar os conceitos aritméticos por meio de imagens que os ajudam no aprendizado. O aspecto visual contribui, ainda, para desenvolver na criança o interesse em estudar a Aritmética, pois esse ensino propicia que os alunos sejam ativos nas aulas, ao serem provocados com as imagens, estimulando a refletir sobre os assuntos abordados ou na busca para resolver algum problema aritmético.

A soma e a subtração podem ser trabalhadas com cartazes, quando se utilize as diferentes formas de retratar essas operações aritméticas, seja pelo uso de desenhos, de gravuras recortadas de crianças, de objetos materiais, de frutas ou de animais e plantas, conforme podemos verificar a seguir.

Figura 36 - Adição e subtração



Fonte: Porto (1965, p. 146).

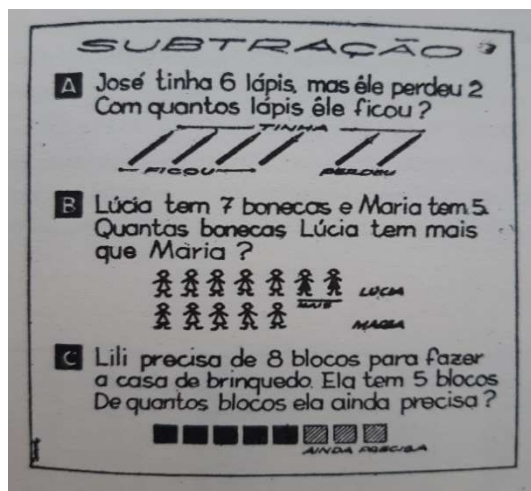
O cartaz tem a finalidade de proporcionar às crianças a percepção da soma e da subtração com base na visualização que a soma ocorre por meio do processo da união de um grupo de crianças com outro grupo. Já em relação à subtração, sucede a partir da separação do grupo em um grupo de menor quantidade.

Constata-se que o cartaz é uma forma das crianças realizarem as demonstrações das experiências vivenciadas com as relações numéricas, sendo um mecanismo para estimular o seu interesse pela aprendizagem, pois a construção dos cartazes pelos alunos os insere nesse processo de forma ativa, contribuindo para que a aquisição do conhecimento aritmético tenha maior valor. As crianças são protagonistas das ações quando participam, de maneira espontânea, na procura, por meio do raciocínio, da resolução dos problemas apresentados ou expressando os procedimentos numéricos.

Nesse sentido, as crianças descobrem a Aritmética pelas suas próprias ações quando participam das atividades práticas apresentadas pelo professor ou pelo exercício próprio de descobrir as relações numéricas e apresentá-los com diferentes formas de cartazes. Sendo assim, o ensino da Aritmética destacada pela autora enfatiza a preocupação que o professor deve ter com os alunos, já que suas condições intelectuais e emocionais se apresentam como fatores essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

As crianças têm que se sentir motivadas pelo aprendizado, ao estarem envolvidas em situações que estimulem as suas manifestações de ideias, dúvidas e entendimentos sobre o que está sendo ensinado na sala de aula. Quando o aluno participa de maneira intensa de atividades práticas percebe as operações numéricas pelo manuseio de materiais e demonstra as relações aritméticas por meio de cartazes, está vivenciando situações que permitem compreender a Aritmética a partir de suas experiências, pois está envolvido na confecção dos cartazes.

Figura 37 - Subtração



Fonte: Porto (1965, p. 147).

Nesse cartaz, a apresentação de três problemas de subtração associados às diferentes formas representativas da solução auxiliam os alunos no aprendizado da subtração, porque, ao confeccionarem o cartaz, já são envolvidos com o exercício do raciocínio para demonstrar a solução dos problemas. Portanto, a criança desenvolve as operações aritméticas resolvendo problemas que se apresentam, e, de maneira mais clara, ao retratarem de forma detalhada como alcançaram as resoluções das questões anunciadas.

Observa-se que a representação da efetuação da subtração ocorre por meio da imagem do lápis na sua quantidade total, e depois se destaca a redução quantitativa do número do lápis, como forma de clarificar para os alunos o processo da subtração, ao resolver a questão exposta. Esse processo também foi utilizado nas duas questões seguintes, quando foi apresentada a totalidade dos números, para, em seguida, ressaltar a subtração efetivada, seja separando-a do número total ou destacando-a com uma cor diferente, pois a criança precisa ver e compreender como esse procedimento ocorre.

Deste modo, pode-se indicar que o uso dos recursos visuais foi trabalhado juntos aos docentes leigos que estavam em aperfeiçoamento pedagógico no Centro de Treinamento, porque a confecção dos cartazes realizada pelos professores bolsistas que frequentavam o Curso de Treinamento no CTM-Cuiabá foi mencionada no Relatório do Curso no final do ano de 1965, ao descrever que os cursistas elaboravam cartazes como forma de aprender a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem da Aritmética.

O aprender fazendo foi uma das características enfatizadas pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano para o Ensino Elementar implantado no Brasil por meio dos diversos cursos de aperfeiçoamento educacionais oferecidos no Instituto de Educação em

Belo Horizonte, assim como pelas obras de orientação aos professores primários, elaboradas pela equipe do programa para serem adotadas nos estados brasileiros ou nos Centros de Treinamentos do Magistério criados no país nos anos 1960.

Os discursos governamentais nos anos 1950 e 1960 procuravam ressaltar a importância de realizar o aperfeiçoamento dos professores e elevar o aprendizado dos alunos nas escolas, com a finalidade de alcançar o progresso da educação escolar, pois esses elementos eram compreendidos como relevantes para a formação de cidadãos que iriam contribuir para a constituição de uma sociedade moderna no país.

Nesse sentido, esse cenário contribuiu para a constituição do currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, pois procurava enfatizar a organização de diversas atividades que deveriam ser adotadas pelos professores leigos em suas práticas pedagógicas. Essas atividades estavam subsidiadas por orientações direcionadas sobre os conteúdos a serem ministrados em cada matéria, pelas habilidades que precisariam ser apreendidas pelos professores e alunos, como também pelo suporte de materiais articulados para o desenvolvimento das atividades, que destacavam o envolvimento direto dos alunos nas situações de aprendizado promovidas pelo professor.

Isto posto, a definição dos conteúdos, o uso de recursos materiais, a participação dos alunos de maneira prática nas aulas, a organização das salas de aulas e a procura pela constituição de comportamentos adequados para a inserção na sociedade moderna, preconizada pelo discurso governamental, acenavam para uma nova composição da representação de ser professor nos anos 1960, pois a educação escolar, por meio do aprimoramento docente e da formação dos alunos para uma sociedade em transformação, contribuiu para a elaboração de um currículo destinado à construção de atitudes nos alunos, na inserção de metodologias de ensino nas práticas pedagógicas dos professores com base na fundamentação científica de cada conteúdo ministrado nas matérias do currículo.

Os diversos exemplos de atividades a serem concretizadas, articuladas com a utilização de ilustrações, constituíram o mecanismo para demonstrar aos professores os passos de como realizar a aplicação das metodologias de ensino. Essas atividades apresentavam as possibilidades de desenvolver um modelo de aluno que se procurava construir nessa época. Sendo assim, o currículo do Curso evidencia a proposta governamental para uma educação escolar que enfatizasse um ensino mais eficaz e prático, destinado à preparação de cidadãos para viverem na sociedade de maneira eficiente e adequada às suas necessidades.

Dessa maneira, o incremento das forças de produção nos anos 1950 e 1960 acenavam para a elevação do nível de exigência das pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, já

que se almejavam cidadãos mais capacitados para desempenhar as funções de trabalho. Logo, alterações econômicas destacavam o interesse governamental pelo desenvolvimento do país, visando alcançar a constituição de uma sociedade moderna no Brasil. Diante disso, era preciso enfrentar os problemas educacionais que dificultavam a formação de um cidadão preparado para esse novo contexto brasileiro, pois “as estatísticas produzidas no período indicam que, não obstante a expansão do número de vagas nas escolas, boa parte da população ainda era analfabeta e aproximadamente 40% dos professores primários brasileiros não possuíam formação especializada para ensinar” (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 221).

Por conseguinte, os organismos governamentais e os intelectuais da época compreendiam a necessidade da reformulação do ensino brasileiro por meio da inserção de novos conhecimentos pedagógicos que seriam capazes de contribuir para a formação de cidadãos modernos. A escola tradicional, baseada na memorização dos conteúdos e no ensino mais verbalista, sem a participação direta dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, foi considerada ineficiente para esse novo momento que se apresentava no país.

Deste modo, o aperfeiçoamento pedagógico difundido aos professores leigos que realizavam o Curso de Treinamento colaborou para a ampliação da profissionalidade docente, ao estabelecer que a aquisição das especialidades de saberes oriundos do curso seriam requisitos essenciais para o exercício da docência no estado. Esses conhecimentos educacionais atuaram na formalização de um tipo particular de atividade laboral, pois a profissionalização da docência adquire maior amplitude quando se constituem os elementos específicos que caracterizam um tipo de trabalho.

Assim, essa perspectiva de se alcançar a modernização da sociedade brasileira, enfatizada pelos discursos oficiais, acabou influenciando na constituição das representações sobre os professores primários, ao ressaltar que eles têm um papel relevante nesse processo vivenciado na época, pois seriam eles os responsáveis pela formação de crianças e jovens que se tornariam, futuramente, os cidadãos que ajudariam na construção de um país moderno, com um progresso econômico e social.

Dessa forma, o estudo sobre os vestígios do currículo do Curso de Treinamento contribuiu para perceber as representações de professores que estavam se instituindo por meio da profissionalização advinda da formação oferecida, pois as diversas prescrições definiam a forma de atuação dos professores, os conteúdos a serem ministrados e como deveriam ser trabalhados com os alunos, os valores, as normas e os comportamentos que buscavam delinear uma nova representação de ser professor.

As análises dos livros das matérias abordadas no currículo permitiram revelar algumas características que deveriam fazer parte das práticas pedagógicas dos professores primários. Diante deste cenário de busca pela modernização, a representação sobre o professor primário se associava a uma formação específica para o desempenho da função, já que eles eram percebidos como os responsáveis pela construção do desenvolvimento nacional, ao formar cidadãos que colaborariam para a efetivação do progresso da pátria.

Nesse sentido, o Curso de Treinamento de Professores Leigos colaborou para a elaboração da representação estatal em relação aos professores, visto que a percepção governamental sobre o mundo social da época permitiu criar classificações sobre os docentes que revelam a intenção que sua representação adquirisse legitimidade na área educacional. Para tanto, procurou difundir a representação do professor qualificado para desempenhar a docência, a partir de uma nova profissionalidade que reforçava a elevação do nível de conhecimentos específicos a serem apreendidos pelas pessoas que almejavam atuar no magistério primário.

O currículo do curso evidenciava essa perspectiva de uma formação docente atrelada a uma base científica de conhecimentos, pois procurava enfatizar uma formação destinada à difusão de novas metodologias de ensino consideradas modernas, baseadas nos princípios do tecnicismo e da Escola Nova. Essas diversas metodologias apresentadas aos professores cursistas foram efetivadas a partir de estudos, planejamentos e aplicações de uma grande quantidade de atividades que deveriam envolver professores e alunos do ensino primário, já que a finalidade era proporcionar as condições necessárias para estimular a participação espontânea dos alunos na busca do conhecimento, como também para o aprendizado efetivo em relação aos conteúdos ministrados. Assim, o professor exerce o papel de coordenar as ações que levariam não somente o aprendizado da matéria, mas a construção de comportamentos adequados nas crianças.

Desta feita, as orientações sobre como aplicar as metodologias de ensino, as normas, os valores e os comportamentos difundidos no Curso de Treinamento constituíam o universo vivenciado pelos professores que criaram as suas representações relativas ao aperfeiçoamento pedagógico oferecido no curso. As concepções estabelecidas no meio social procuram persuadir os indivíduos e grupos com a finalidade de serem aceitas, bem como de influenciar na forma de pensar e agir sobre um determinado assunto, porém, as representações propostas e os significados que foram construídos são passíveis de discordâncias (CHARTIER, 2002).

Dessa forma, a partir dessa perspectiva do autor é que essa pesquisa procurou desvelar como as práticas e as representações estatais possibilitaram possíveis aceitações, adaptações,

alternâncias e discordâncias dos professores leigos. Sendo assim, as representações podem ter contribuído para a realização de novas práticas profissionais, além da elaboração pelos docentes leigos de percepções e significados referentes a esse processo de profissionalização da docência nos anos 1960, ao retratar o modo como compreendiam a formação profissional, as modificações na prática pedagógica, o ser professor nessa época, o ambiente escolar, a inserção de novos conhecimentos educacionais, o estatuto socioprofissional dos professores e a carreira do magistério primário, a partir da realização do curso.

Dessa forma, as matérias estudadas pelos professores constituíram um universo de práticas educacionais que deveriam ser seguidas como modelo para exercer suas atividades escolares. Outrossim, os discursos governamentais estavam contribuindo para caracterizar o ambiente vivenciado pelos docentes. Então, a partir desse contexto curricular e discursivo dos anos 1960 é que as representações dos professores leigos serão abordadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NAS VOZES DOS PROFESSORES LEIGOS EM MATO GROSSO

Este capítulo tem como objetivo analisar as representações dos professores leigos sobre alguns aspectos da profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos 1960, tendo como base as análises de três entrevistas concedidas por docentes denominados com os pseudônimos de Meire, Tereza e Márcio, já que eles realizaram o Curso de Treinamento ofertado pelo Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá nessa época. Sendo assim, procura-se verificar os significados elaborados pelos professores em relação à formação pedagógica que efetuaram nesse período, o estatuto socioeconômico da profissão, as percepções em relação ao ser professor, as condições de trabalho e a carreira docente.

As representações dos professores foram oriundas das conformações estabelecidas pela organização curricular do curso, pois os docentes leigos estavam na condição de alunos do curso, pelo qual estavam sujeitos às propagações dos valores, dos discursos e das práticas pedagógicas compreendidas pela esfera governamental como modernas para a época, e que contribuiriam para a melhoria da eficiência do ensino nas escolas primárias do estado.

Deste modo, além dos ajustamentos relativos à formação docente, os professores leigos vivenciavam as condições de atuação no magistério das escolas primárias do estado, com o cenário educacional de Mato Grosso marcado pelas representações do professor primário advindo dos discursos estatais, que procuravam retratar o professor leigo como aquele que não possui a capacidade profissional para a docência. Porém, a partir do treinamento pedagógico oferecido no CTM-Cuiabá, as percepções dos órgãos governamentais acenavam para a elevação da condição de leigos para professores qualificados para o magistério.

Assim, as representações dos professores primários eram alusivas aos discursos oficiais dos anos 1950 e 1960, que associavam a construção do progresso e o desenvolvimento da nação com base na elevação do nível da educação escolar no Brasil, na qual o professor primário se tornou uma figura primordial para concretização dessa perspectiva.

O modo de ser professor se associava ao ambiente do país, que articulava a profissão com as propostas pedagógicas difundidas na época, e aos anseios desenvolvimentistas que

ressaltavam a preocupação pelo progresso, ao destacar a colaboração da educação escolar como mecanismo preparatório do cidadão brasileiro para essa sociedade que buscava a modernização do país.

A representação do professor perpassa pelo despertar para os conhecimentos científicos, na sua utilização para resolver as problemáticas sociais e para a formação de pessoas colaborativas com o desenvolvimento. Em vista disso, ser professor equivale a uma formação qualificada para o exercício do magistério, pois a docência amplia a sua profissionalidade com o CTM-Cuiabá, contribuindo para que o magistério primário seja percebido enquanto uma categoria profissional, com bases nos valores e conhecimentos específicos da profissão.

Dessa forma, o estudo do currículo do Curso de Treinamento colaborou para se compreender as adequações quanto a essas representações que se instituíam, já que as prescrições curriculares estabeleciam o modo como professor deveria agir e se comportar profissionalmente, as suas práticas, os conteúdos que deveriam ser ensinados e como isso seria feito.

Contudo, quais as considerações que os professores leigos tinham diante dos discursos oficiais? Quais os “modos de ver” dos professores em relação à questão do professor como profissional? Quais as percepções que os professores leigos tinham em relação à formação docente? Como compreendiam a questão salarial diante do processo de profissionalização docente?

Diante desse cenário que os professores leigos elaboraram as suas representações referentes à realização do Curso de Treinamento, bem como suas percepções e classificações associadas as suas experienciais na docência, aos valores e aos conhecimentos educacionais que possuíam antes da realização do referido curso.

Sendo assim, os saberes escolares oriundos do curso primário e os conhecimentos pedagógicos difundidos no CTM-Cuiabá foram alguns dos elementos que constituíram a base das representações que os professores elaboraram.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar a trajetória profissional dos professores leigos e a forma que eles ingressaram no Curso de Treinamento, a fim de compreender como percebiam as suas práticas escolares e a formação pedagógica oferecida pelo curso.

Deste modo, as condições das escolas onde trabalhavam, os conhecimentos que possuíam advindos da experiência no magistério primário e os saberes estabelecidos pelo aperfeiçoamento pedagógico contribuíram para que os professores elaborassem os seus significados específicos quanto ao processo de profissionalização da docência que

vivenciaram nos anos 1960, bem como pusessem em prática o que desenvolveram a partir das representações que construíram, e dos ensinamentos provenientes da formação docente que realizaram, considerando a possibilidade de adaptações efetuadas por esses professores no ambiente escolar.

4.1 O ingresso na carreira docente e no Curso de Treinamento de Professores Leigos

A professora Meire nasceu na cidade de Pacaembu-SP, no ano de 1947, e veio para o sul de Mato Grosso quando tinha seis anos de idade. O seu pai era agricultor e sua mãe era dona de casa. A vinda para Mato Grosso está relacionada com o interesse do pai na aquisição de terras e na venda de gêneros alimentícios, quando ele iniciou a atividade de transportar os produtos para diversas regiões do estado com a finalidade de efetuar a comercialização. A professora esclarece esse episódio ao relatar que foi um dos seus irmãos que veio primeiro para Itaporã. Após uma visita de seu pai à cidade, ele decidiu mudar de São Paulo para Mato Grosso. “O filho mais velho veio para Itaporã, e aí passado acho que uns dois três anos que ele morava aqui, meu pai veio visitá-lo e nessa visita ele gostou de Itaporã, e ele chegou lá dizendo: - ‘Nós vamos vender tudo que nós temos e nós vamos para Mato Grosso, para Itaporã’” (MEIRE, 2018).

O curso primário da professora foi concluído na referida cidade, porém, ela não conseguiu continuar seus estudos, pois no município não possuía escola que ofertasse o ginásio, e seu pai não permitiu estudar na escola ginásial em Dourados, cidade próxima a Itaporã, conforme a professora destacou.

Eu comecei aqui, só que eu estudei até a quarta série na época.... Foi primeiro na Escola Itaporã, que era Escola Reunidas de Itaporã, hoje Escola Itaporã, por que desmanchou e fez a outra, e depois no Grupo Escolar Antônio João Ribeiro, que eu fiz até a quarta série. A quinta série só tinha em Dourados... E nós tínhamos aqui pessoas que estudavam lá, meninas, meninos, que estudavam lá... E aí eu fiz a admissão, passei, eu sempre gostei de estudar, minhas notas sempre foram boas, só que meu pai não deixou eu estudar por que houve pessoas que chegou para ele e disse assim: ‘Mas você, vai deixar sua filha estudar em Dourados? Ir de ônibus daqui pra Dourados? Que essas meninas pensam que vão estudar’. Eu parei de estudar (MEIRE, 2018).

O relato da professora Meire evidenciou alguns empecilhos enfrentados para se continuar os estudos nas cidades de Mato Grosso, como a falta de escolas ginásiais nos municípios onde residiam no estado, além da dificuldade de obter a autorização dos pais para

estudar em outra cidade. Ademais, a professora ressaltou uma das características da educação escolar da época, que era a realização de uma prova para o ingresso no curso ginásial, denominado de “Exame de Admissão”. Assim, o avanço nos estudos posteriores ao ensino primário estava condicionado à oferta de escola se à aprovação em uma avaliação, ou seja, não era suficiente apenas concluir o curso primário, o aluno que almejava prosseguir nos estudos tinha que mudar de cidade, investir financeiramente no custeio do transporte ou possuir parentes que o aceitasse na sua residência até a conclusão do curso.

Já o professor Márcio nasceu na cidade de Santo Antônio de Leverger, no ano de 1947, e terminou o curso primário no Grupo Escolar Leônidas de Mattos. O seu pai era agricultor e sua mãe trabalhava como doméstica na cidade. A “roça” que o pai do Márcio trabalhava era voltada para a agricultura de subsistência e a venda de alguns produtos oriundos da plantação, com a intenção de adquirir uma renda, visto que os produtos alimentícios que não eram consumidos pela família eram destinados à comercialização na própria cidade. Márcio teve a oportunidade de continuar seus estudos na capital, Cuiabá-MT, quando sua mãe, que trabalhava na casa de uma família em Santo Antônio, por meio do seu patrão, conseguiu uma bolsa de estudos para cursar o ginásial, no Colégio Salesiano São Gonçalo, que era uma das escolas privadas da cidade.

Eu estava com 11, 12 anos. Eu consegui uma bolsa de estudo pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), já extinta né, um órgão do governo federal. Então eles davam bolsa para aquelas famílias mais carentes e através da presidente da LBA, de quem minha mãe trabalhou na casa dela. Então, devido a essa amizade, minha mãe conseguiu essa bolsa no colégio salesiano São Gonçalo (MÁRCIO, 2018).

O relato do professor Márcio apresenta um caminho diferente do de muitos jovens que conseguiam continuar seus estudos, já que adquirir uma bolsa em uma escola privada na capital não era algo que acontecia com muita frequência na vida das crianças. A rede de relações construídas no ambiente que viviam possibilitava a interação com pessoas influentes na cidade, contribuindo para a criação de oportunidades que eram restritas a um pequeno grupo que estabelecia essas redes.

As crianças que desejavam avançar nos estudos teriam que buscar o ingresso em uma escola na capital, Cuiabá, pois havia somente o curso primário em Santo Antônio de Leverger. Assim como na situação vivenciada pela professora Meire no município de Itaporã, que não tinha o ensino ginásial, na cidade de Santo Antônio também não se oferecia o curso ginásial. As crianças que almejavam continuar seus estudos tinham que se mudar para Cuiabá. Essa

circunstância revela a inexistência de escolas ginasiais para atender as crianças em diversas cidades de Mato Grosso. Contudo, as escolas que ofereciam o curso primário já haviam se constituído em muitos municípios do estado, o que evidencia certo avanço quanto à oferta da escolarização primária na época.

Apesar de Santo Antônio de Leverger não ser uma cidade muito distante de Cuiabá, a continuidade dos estudos dependia das condições financeiras das famílias que poderiam se mudar para a capital, ou da existência de parentes em Cuiabá que concedessem a hospedagem. Esse aspecto pode ser demonstrado pelo professor Márcio, quando ele prosseguiu seus estudos com a ajuda de parentes: “aí vim e fiquei hospedado na casa dos meus tios [...] Que me hospedou aqui primeiro e aí depois foi indo [...] E fui trocando de casa à medida que saía desse colégio e ia para mais longe e aí eu ficava na casa de outros parentes” (MÁRCIO, 2018).

Além das dificuldades apresentadas para prosseguir nos estudos, o professor Márcio destacou outro aspecto pelo qual ele compreendia como uma das motivações que também colaborou para a permanência de muitas pessoas na cidade de Santo Antônio. Havia, no entendimento de Márcio, a praxe das pessoas de permanecerem na cidade, por já estarem acostumadas com o modo de vida local: “Ah, no começo era uma batalha viu [...]. Para sair de lá, lá eu ficava enraizado. Até hoje e acho que existe isso, que muita gente até não estudou por conta disso” (MÁRCIO, 2018).

Logo, um aspecto da cultura local, voltado para a continuidade da vivência na mesma cidade onde nasceram, indica uma prática pela qual as pessoas que almejavam viver em outras cidades teriam que enfrentar. Observa-se que isso, exposto por Márcio como fator que dificultou a vinda das pessoas para estudar e trabalhar em Cuiabá, ficou em sua memória enquanto uma representação sobre a vida naquela sociedade específica.

Por fim, a última entrevistada é a professora Tereza, nascida na cidade de Nossa Senhora do Livramento, no ano de 1938. Seu pai trabalhava como agricultor e sua mãe era dona de casa. A professora auxiliava seu pai no campo e sua mãe nas tarefas da casa, segundo ela ressaltou: “mamãe era do serviço doméstico e meu pai da lavoura. Ajudava na roça e ajudava a mãe em casa olhando criança para ela”, já que ela era de uma família de seis irmãos, sendo dois homens e quatro mulheres (TEREZA, 2018). O início do curso primário da professora foi realizado por meio de uma professora particular, que ministrava aulas em sua residência. Posteriormente, a continuidade dos estudos no ensino primário foi realizada no Grupo Escolar José de Barros Maciel.

O prosseguimento nos estudos da professora Meire foi prejudicado, porque não havia o curso ginásial na cidade de Nossa Senhora do Livramento. Por isso, ela estudou até a quarta série do ensino primário. “Eu parei de estudar, porque aqui não tinha o ginásio. Quem tinha o recurso mandava os filhos pra Poconé ou pra Cuiabá. Papai como não tinha recurso [...]. Fiquei parada nesse quarto ano mesmo (TEREZA, 2018).

Essa dificuldade de continuar os estudos também foi apresentada pelos professores Márcio e Meire, que não seguiram os estudos nas cidades onde residiam, pois não existiam escolas ginásiais. Assim, enviar os filhos para Cuiabá ou outra cidade que possuía o curso ginásial era restrito às famílias que tinham mais condições financeiras ou que conseguiam mandar os filhos para a casa de parentes.

Os três professores que realizaram o Curso de Treinamento de Professores Leigos são oriundos de famílias que tinham como sustento familiar a agricultura de subsistência e a venda de alguns produtos agrícolas na comunidade, porém, o pai de Meire ampliou a comercialização dos produtos advindos da lavoura para além da cidade de Itaporã: “[...] ele começou a vender gêneros alimentícios, colocava no caminhão... Ia para Cuiabá, para todos esses lados... Rondonópolis” (MEIRE, 2018). Essa situação indica que a renda provinha da lavoura, mas avançava para além de uma agricultura de subsistência, pois a produção agrícola não se restringia apenas ao sustento da família e às pequenas vendas na localidade, ao comercializar os produtos nas outras cidades do estado, com a utilização do caminhão: “quando ele chegou aqui, comprou um caminhão, comprou um pedacinho de terra, entre Itaporã e Dourados. Ele fazia essas vendas, eu me lembro bem que tinha um irmão que viajava, que ele não sabia ler, nem escrever, mas tinha irmãos que o acompanhavam (MEIRE, 2018).

Ademais, o trabalho doméstico foi a atividade efetuada por muitas mulheres nas décadas anteriores, que atuavam nas tarefas da própria casa ou na residência de outra família como forma de conseguir uma renda, que foi o caso da mãe do professor Márcio, que trabalhava como doméstica na casa de uma família na cidade de Santo Antônio de Leverger.

Afora a origem rural das famílias dos professores, a questão da pouca ou nenhuma escolaridade de seus pais também indica uma das características das famílias que viviam na zona rural, conforme relataram o professor Márcio, “semianalfabeto os dois” (MÁRCIO, 2018), e a professora Meire, “meus pais não sabiam ler, nem minha mãe, nem meu pai (MEIRE, 2018). Essas circunstâncias advertem para um envolvimento maior das pessoas da área rural com o trabalho na lavoura, realizado, em sua maioria, por homens, e como afazeres domésticos, efetuada, geralmente, pelas mulheres.

Tal situação pode revelar a falta de oferta de escolarização nas regiões mais afastadas dos centros urbanos pela necessidade das famílias se dedicarem maior tempo ao trabalho no campo, como forma de garantir o próprio sustento, pelas dificuldades de deslocamento até as escolas existentes ou pelo entendimento de que a educação escolar não se fazia necessária para o trabalho na zona rural. Sendo assim, na área rural, o exercício do magistério se tornou uma oportunidade de trabalho diante de um campo quase restrito às atividades da lavoura e ao serviço doméstico, principalmente para as mulheres.

O início na carreira do magistério dos professores que realizaram o Curso de Treinamento foi marcado pela falta de formação específica para o exercício da docência, visto que ingressaram nas escolas primárias para ministrar aulas com apenas a quarta série ou o curso ginásial concluído. Dessa forma, Meire teve suas primeiras experiências como docente, quando uma professora do Grupo Escolar Antônio João Ribeiro, na cidade de Itaporã-MT, convidou-a para lecionar em uma turma no período da tarde, sendo que no turno da manhã, ela realizava a terceira série. “Já não era na Escola Reunida, era no Grupo Escolar Antônio João Ribeiro, eu já estava na terceira série, tanto é que a sala era muito cheia, então ela pediu, e era o conteúdo que a gente estudava, entendeu? Ela preparava e aí eu pegava... Eu estudava de manhã e pegava a tarde” (MEIRE, 2018).

A sala cheia contribuiu para que a professora titular da turma solicitasse a ajuda de Meire no período da tarde, pois ela estudava com a turma da manhã os conteúdos que trabalhariam à tarde. Assim, trabalhar na escola auxiliando a professora com apenas quinze anos de idade foi uma das características de muitas pessoas que iniciaram na docência, ao lecionarem quando ainda eram jovens. Para a professora Meire, a dedicação aos estudos e as boas notas foram as motivações que levaram a sua escolha para atuar na docência no Grupo Escolar.

Por conseguinte, a propensão aos estudos e a responsabilidade se tornaram as características observadas nos jovens como requisitos para ajudar nas atividades escolares ou para assumir o magistério em uma turma do ensino primário. “Gostava de estudar, ela conhecia a gente, sabia que a gente sempre teve responsabilidade com os estudos” (MEIRE, 2018). Verifica-se que a professora Meire atribui um significado quanto ao fato de exercer a docência ainda jovem e cursando o ensino primário, ou seja, a docência pode iniciar muito cedo na vida das pessoas, porém, a escolha para o exercício da atividade está relacionada à averiguação da existência de algumas características compreendidas como relevantes aos que almejavam atuar no magistério.

Após o término da quarta série do ensino primário, Meire foi convidada a assumir como professora uma turma no Grupo Escolar. “Nós tivemos até a formatura da quarta série, tudo certinho, aí nós tivemos a nossa sala” (MEIRE, 2018). O exercício da docência após a conclusão da quarta série foi quando a professora ainda era menor de idade, com dezessete anos, não obstante, uma professora adulta era quem recebia os pagamentos e repassava para ela: “a gente trabalhava, se não me engano, parece que era a irmã que recebia e passava... Para o Estado, a gente não existia, por que nós éramos menores” (MEIRE, 2018). A pouca idade das pessoas que iniciavam na docência indica um dos aspectos do campo educacional de Mato Grosso, pois nas regiões onde não se tinha a oportunidade de continuar os estudos ou que não possuíam muitas vagas de emprego, o magistério se tornou a ocasião de trabalho para os jovens que permaneciam residindo nas cidades do interior do estado. Além disso, a presença de membros Igreja Católica atuando como docentes nas escolas era também um dos elementos que se constituiu na educação primária do estado, já que algumas escolas primárias estavam sob a administração da Igreja, o que revela a proximidade das relações entre Igreja e Estado, e o interesse em difundir uma educação escolar atrelada a uma concepção católica.

Assim, a inserção da professora Meire na docência foi compreendida por ela como resultado de sua aproximação com os afazeres do magistério, ao auxiliar a professora/irmã na sala de aula. O despertar pelo gosto do magistério também está relacionado ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a leitura, o gosto pelos estudos, contribuindo para a sua inserção enquanto professora após a conclusão do curso primário. “Eu fui por que eu gostava. Eu quero ser professora, por que eu sempre gostei de ler. Então era uma coisa que eu gostava, de leitura, de ler” (MEIRE, 2018).

O gosto pela leitura foi adquirido quando a sua irmã mais velha lia os livros para ela ouvir quando era criança: “a minha irmã mais velha, nós morávamos no sítio, e ela gostava muito de ler também, e na época ela ia ler aqueles livros... Eu lembro até de José de Alencar que ela lia, ela lia em voz alta para eu ouvir, eu ficava do lado dela, ela lendo e eu ouvindo” (MEIRE, 2018). O começo na carreira docente não estava atrelado, geralmente, a avaliações acadêmicas, mas à indicação de alguma pessoa ligada à educação escolar ou por alguém influente na comunidade, ao compreender que a pessoa indicada tinha os atributos para exercer a atividade docente.

O ingresso da professora Meire no Curso de Treinamento de Professores Leigos ocorreu quando a informação chegou em sua escola, e ela decidiu se deslocar para Cuiabá com a finalidade de cursá-lo.

Foi falado na escola que tinha sido pedido duas vagas. Então foi colocado para nós professores lá, duas vagas para fazer o curso.... Então, como era um tempo longo, um ano e pouco. Que tinha a oportunidade desse curso, ia ter uma bolsa. Mas aí a seleção foi até o seguinte, quem tinha a condição. Aí nós falamos em casa.... De ficar um ano lá. Então os outros não quiseram, então nós resolvemos encarar, vamos encarar isso! E a minha amiga até, vamos? Não vamos? Então vamos. Aí os pais deixaram e aí fomos nós (MEIRE, 2018).

As duas vagas ofertadas na escola para a realização do curso foram ocupadas de acordo com a condição que possuíam os professores de ficarem mais de um ano em Cuiabá. Apesar de informar aos docentes que os cursistas receberiam uma bolsa, permanecer na capital do estado por um longo período e distante da cidade de Itaporã foi decisivo para que os demais professores não manifestassem o interesse em ir a Cuiabá. Além da motivação, muitas professoras jovens precisavam, ainda, da autorização dos pais para residirem longe da família, haja vista que Meire e a sua amiga professora somente ingressaram no curso após os pais autorizarem: “teve uma época que uma pessoa falou para nós: ‘-olha, eu admiro vocês, porque vocês estavam à frente do tempo de vocês, sair naquela época que os pais eram tão... E vocês saíram daqui, foram para Cuiabá, e vocês encararam isso” (MEIRE, 2018).

A motivação que levou a professora Meire a realizar o Curso de Treinamento foi a busca pelos conhecimentos pedagógicos, com a finalidade de melhorar a sua atuação como docente na escola de Itaporã, conforme ela ressaltou em seu relato. “Foi a busca de novos conhecimentos. Era para você aumentar os conhecimentos, para você ter uma bagagem maior de conhecimento (MEIRE, 2018).

A professora Tereza, assim como a professora Meire, iniciou na carreira docente muito jovem, aos dezesseis anos de idade, e com apenas a 4ª série do ensino primário concluída. Verifica-se que o ingresso na docência de diversos professores primários estava relacionado à falta de uma formação voltada para o magistério oriundo das Escolas Normais. Assim, quando terminavam o curso primário ou o ginasial, as pessoas eram convidadas a atuar na docência, já que não havia professores normalistas suficientes para atender a necessidade das escolas do estado, bem como não havia oportunidade de continuar os estudos após o término da quarta série. Portanto, o exercício da docência estava caracterizado por aqueles que não possuíam muito tempo de estudo, havendo, porém, aqueles que, apesar de não realizarem o Curso Normal, estudaram para além do ensino primário.

A professora Tereza iniciou no magistério nos anos 1950, na área rural da cidade de Nossa Senhora do Livramento, na Escola Rural Mista de Bento Gomes, uma escola do município, para posteriormente lecionar na Escola Rural Mista de Capão Feio. A sua inserção

na docência estava associada aos requisitos estabelecidos pela comunidade para exercício do magistério ou pela simples indicação advinda de indivíduos e grupos ligados à esfera política local. Essa situação pode ser evidenciada no relato da Tereza, quando ela foi convidada para ministrar aulas em uma fazenda da cidade.

Veio um convite lá. Veio um pedido para arrumar uma professora para mandar lá na fazenda deles. E que queria até uma professora que não fosse assim uma professora festeira, que gostava de festa, de farra, porque a mulher dele mandou falar que ela não ia deixar a filha alheia, soltar a filha dele para ir sozinha na festa com a colega. Era só com ela. Então ela queria uma moça comportada. Aí, minha madrinha citou eu. E eu ia passando um dia na Igreja, acompanhando um batizado ela me chamou “vai lá e volta aqui” aí eu voltei, era para mim... Convidando eu para dar aula lá no Tamarineiro (TEREZA, 2018).

Salienta-se no exposto acima um dos aspectos de como o ensino primário era constituído no estado: a partir da necessidade de escolarização de muitas comunidades rurais ou pela iniciativa de proprietários de fazendas no interior de Mato Grosso, ao compreenderem a importância de seus filhos e/ou demais crianças que viviam na localidade estudar. Para isso era preciso realizar alguns investimentos voltados para a organização de um local para as aulas e a inserção de uma pessoa da região para trabalhar como professora.

No entanto, as relações de parentesco entre as pessoas também influenciavam na escolha de quem atuaria como docente, além das características elencadas pelos proprietários da fazenda como requisitos para o exercício do magistério: não ser uma pessoa festeira e que apresentasse um comportamento discreto foi considerado uma postura adequada para ser uma professora na fazenda. Dessa forma, Tereza foi convidada para atuar como professora por ser comportada, porém, seus pais não permitiram sua ida à fazenda, já que teriam que morar na localidade rural, que era distante de onde residia a sua família.

Apesar de não iniciar a carreira docente nessa fazenda, Tereza conseguiu exercer o magistério quando seu pai procurou um político da cidade, que intermediou a sua inserção na escola enquanto professora, conforme foi mencionado.

Aí papai selou um cavalo, montou e foi num homem que era político. Aí ele falou: - “Ah! Pois nós arrumamos para ela, nós arrumamos para ela aqui mesmo, porque... só que vai ser pela prefeitura, porque nosso governo está embaixo, nosso governo é o contrário, mas vem a eleição daqui um ano, se nosso governo ganhar nós nomeamos ela pelo governo”. E eu fui de sorte porque o nosso governo ganhou e ele garantiu, nomeou eu pelo governo. Ganhei um ano só pela prefeitura (TEREZA, 2018).

A esfera política se tornou um caminho para conseguir se inserir no campo educacional do estado, pois as relações construídas nas localidades rurais se concretizavam por meio das aproximações com pessoas influentes na política, porque poderiam propiciar o ingresso na carreira docente por indicação. Assim, o ingresso de Tereza como professora na escola da comunidade foi advindo dessa influência política, já que, após atuar no magistério primário municipal por um ano, e ela foi nomeada como professora em uma escola estadual, devido às relações com pessoas que tinham influência com o governo que venceu as eleições no estado.

A questão político-partidária influenciou no ingresso e permanência dos professores no campo educacional de Mato Grosso nos anos 1950 e 1960, bem como interferiu na trajetória de professores leigos que realizaram o Curso de Treinamento, contribuindo para que muitos docentes que o concluíram não conseguissem vagas nas escolas primárias do estado por não estarem vinculados às autoridades políticas que estavam no governo. Por conseguinte, procura-se esclarecer essa influência política na atuação da docência no estado.

A fundação dos partidos em Mato Grosso seguiu o movimento político nacional, como foi o caso do Partido Social Democrático – PSD, que trouxe em sua composição partidária vestígios da política implementada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945). Esse período, de acordo com Skidmore (2003), foi assinalado por um governo autoritário, caracterizado pelo aumento dos poderes do governo federal, que levou à centralização administrativa do país, e à utilização da prática de nomear interventores para governar os estados brasileiros. Em outubro de 1945, após a renúncia de Vargas, foram assinaladas as eleições para dezembro do mesmo ano, estabelecendo uma nova fase na política brasileira, conhecida como redemocratização política. No entanto, esse processo foi definido pela escolha dos representantes políticos por meio de eleições que persistiu até março de 1964, quando ocorreu o golpe militar, fato que levou o país a viver uma ditadura de vinte anos (AMORIM, 2013).

Os partidos políticos durante o Estado Novo (1937-1945) estavam proibidos. Somente em 1945, com a democratização política do país, foi permitida a criação de vários deles: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrata (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN).

O PSD apresentou-se como herdeiro das estruturas do poder da época do Estado Novo, tendo sido beneficiário disso ao procurar manter a continuidade do poder político de Vargas com a criação de sedes do partido nos estados brasileiros, sempre a cargo dos antigos aliados políticos do período do Estado Novo. “Em Mato Grosso, coube a Filinto Müller (aliado de

Vargas e que já havia participado de seu governo anteriormente) criar o PSD e filiar ao partido pessoas que estavam ligadas ao governo de Júlio Müller, seu irmão” (NEVES, 2001, p. 112).

Enquanto a UDN, partido conservador de direita, representava o grupo político contrário a Getúlio Vargas. A classe média urbana e os setores da burguesia que faziam parte das oligarquias estaduais e que detinham o poder antes do governo Vargas passaram a compor os quadros da UDN. Sua composição refletia a associação de vários grupos de diversas tendências políticas, bem como os antigos partidos estaduais que se uniram para fazer oposição a Vargas (NEVES, 2001).

Neves (2001, p. 115) esclarece que “o PSD se definiu pelo situacionismo, como herdeiro da máquina do Estado Novo, e a UDN identificou-se pelo oposicionismo. Assim, pela minha avaliação, os dois partidos deixaram de revelar, na sua formação, contornos ideológicos mais nítidos”. Essa perspectiva se reproduziu em várias partes do país, como em Mato Grosso, onde a UDN foi fundada por diversos grupos que faziam oposição a Vargas e aos Müller.

No contexto mato-grossense pós-1945, surgiu o primeiro diretório do PSD, composto por Filinto Müller, presidente, e pelos demais membros do partido, como Isác Póvoas, Estevão Alves Corrêa, João Ponce de Arruda, Virgílio Alves Corrêa Neto, Gabriel Martiniano de Araújo e Leônidas Pereira Mendes. Já o primeiro diretório da UDN era composto por João Celestino Corrêa Cardoso, presidente, enquanto que outros membros foram representados por Dolôr de Andrade, Ataíde de Bastos, Vespasiano Martins, João Moreira de Barros, Hélio Ribeiro e João Vilasbôas (SIQUEIRA, 2002).

A UDN e o PSD se revezavam no poder em Mato Grosso e adotaram o estilo clientelista como forma de atrair adesões ao partido, lançando mão de mecanismos para exercer influência no eleitorado mato-grossense. Tal forma de comando partidário foi bem evidenciada nas figuras políticas de Filinto Müller e Fernando Corrêa da Costa, pois os dois utilizavam os mecanismos clientelistas para negociar, junto às bases eleitorais, troca de favores e o ingresso nos cargos públicos (AMORIM, 2013). Essa prática de direcionamento político foi utilizada de forma alternada pelos dois partidos, entre os anos de 1945 e 1965.

O clientelismo associado à alternância no poder estadual, entre PSD e UDN (1945-1965), resultou na prática da “terra arrasada”, comum nos primeiros dias dos governos recém-eleitos: as demissões em massa de funcionários ou aliados “do outro” partido. O controle dos cargos públicos – um recurso clientelista usado para a maximização eleitoral, exemplarmente gerenciado por Filinto e Fernando Corrêa – foi extremamente facilitado pela sua permanente condição de ocupantes de cargos eletivos, o que também auxiliou o estilo de recrutamento partidário (NEVES, 2001, p. 143-144).

A utilização do controle dos cargos públicos por parte do PSD e da UDN foi a maneira encontrada para barganha junto ao eleitorado, e para conseguir a adesão de novos membros para o partido. Assim, para exercer cargos públicos como instrumento de influência sobre o governo que assumisse o poder político realizava as demissões de funcionários que possuíam ligações com o partido adversário (AMORIM, 2013).

No setor educacional mato-grossense são nítidas as influências advindas de pressões externas, quando os poderes dos gestores estaduais agiam na definição da forma de ingresso de administradores e professores das escolas. No entanto, o campo educacional não esteve totalmente condicionado a essas influências, pois, dependendo da forma como a educação se relacionava com o poder político, podia ocorrer uma autonomia relativa capaz de não se submeter às ações externas, como foi o caso de professores que, mesmo após uma derrota eleitoral do partido que apoiavam, conseguiram se manter no cargo por meio de suas relações políticas e familiares com o campo adversário (AMORIM, 2013).

Desse modo, houve cruzamento entre o campo de poder político e o educacional em Mato Grosso. Entretanto, nessa relação entre os dois campos, o educacional ainda não possuía a autonomia necessária para impedir as interferências externas da área política, haja vista que prevalecia em Mato Grosso a demissão de professores por causa de sua ligação político-partidária, não se levando em consideração as competências profissionais (AMORIM, 2013).

A partir de depoimentos de professoras primárias mato-grossenses é possível perceber as interferências e entrecruzamentos do campo do poder político no interior do educacional ao longo das décadas de 1950 e 1960, com relação aos professores nas escolas públicas. No início da carreira profissional de Sandra²⁵, uma professora entrevistada, por causa da rivalidade política entre o PSD e a UDN, ela tinha receio de perder o cargo:

Você tinha que fazer o concurso para poder se efetivar. Nessa época, era o governo de Fernando Corrêa da Costa. Meu pai era PSD. Então, Fernando Corrêa da Costa era da UDN, existia uma rivalidade muito grande. “Você não vai ser nomeada porque eu sou do PSD e ele é da UDN”. “Você vai ser mandada pra rua”. Eu não vou! Enquanto a diretora não mandar eu ir embora eu não saio de lá, só saio quando a diretora mandar. “Então, você vai ser mandada embora”. Não vou, vou continuar. Por que o senhor quer me mandar embora? (SANDRA²⁶, 2011).

25 Foi professora leiga que atuou no magistério primário nos anos 1960. Esse depoimento foi coletado para minha pesquisa de mestrado, e foi utilizado nesta tese para retratar a influência político-partidária no ingresso e permanência de professores nas escolas primárias do estado.

O depoimento de Sandra indica que ela sabia da existência da rivalidade política entre os dois partidos e da prática de demissão em massa de funcionários públicos filiados ou simpatizantes dos partidos opositores ao governo de situação. Na educação, os professores que ocupavam interinamente cargos poderiam ser demitidos por causa da rivalidade política. Esse fato interferiu na carreira profissional da professora Aline²⁷, pois ela lecionava em uma escola de Cuiabá e foi demitida no momento que o governo estadual foi comandado pela UDN. Aline, sobre o assunto, ressalta:

Fiz magistério, naquele momento em Mato Grosso tinha muita política, preponderava essa parte política. Se você não estava naquele lado que estava o governo, você não tinha condições de arrumar emprego. Eu já estava nomeada em uma determinada esfera, fui exonerada porque o governo era João Ponce e ganhou Fernando Corrêa, meu pai era do PSD, portanto, fui exonerada (ALINE²⁸, 2011).

As alternâncias partidárias entre as décadas de 1950 e 1960 tiveram início com o governo João Ponce de Arruda, do PSD, durante o período de janeiro de 1956 a janeiro de 1961. Nas eleições estaduais de 1960, o vencedor foi o candidato da UDN, Fernando Corrêa da Costa, que assumiu o comando estadual em janeiro de 1961. Lançando mão da política clientelista, baseada na troca de favores junto ao eleitorado, utilizava essa estratégia como mecanismo para arregimentar novos membros para seu partido. Desse modo, o governador adotou a prática da “terra arrasada”, que consistia, segundo Neves (2001) na demissão de funcionários, principalmente os que eram simpatizantes do PSD.

O controle dos cargos públicos foi a maneira que os governantes encontraram para garantir o seu poder de influência no eleitorado mato-grossense; por isso, após a vitória da UDN na eleição de 1960, no ano seguinte, o governador procurou demitir os funcionários do partido adversário, para, em seu lugar, colocar os aliados, conforme mostra o relato de Aline.

Entrei no final do ano. Eu estava estudando ainda. Fiquei esses dois meses e depois fiquei o resto das férias. Depois, em abril, mais ou menos, eu fui mandada embora porque trocou de governo. Saiu o João Ponce e entrou o Fernando Corrêa. O Fernando Corrêa era da UDN e meu pai era do PSD (ALINE, 2012).

²⁷Foi professora leiga que atuou no magistério primário nos anos 1960. Esse depoimento foi coletado para minha pesquisa de mestrado, e foi utilizado nesta tese para retratar a influência político-partidária no ingresso e permanência de professores nas escolas primárias do estado.

Foi devido a essa rivalidade política que a professora Aline perdeu o cargo como docente de uma instituição escolar em Cuiabá. Para superar as dificuldades de arrumar um emprego em Mato Grosso, ela recorreu aos amigos que seu pai possuía na esfera política da UDN e conseguiu uma colocação para atuar como professora de uma escola em Três Lagoas (hoje MS). Sobre o assunto, esclarece:

Em Cuiabá, eu estava estudando ainda e comecei a trabalhar, quando me formei fiquei em Santo Antônio. Meu pai conversou com um amigo dele, que era do Fernando Corrêa, governador, conversou com um amigo dele, deputado estadual, líder da juventude em Santo Antônio, Lourival Fontes, pediu para ele e ele me nomeou, fui para Três Lagoas [...] Por causa da questão de amizade, esse amigo de meu pai não levou em consideração a questão política, foi pela amizade e consideração, me nomeou, arrumou para mim, fui para Três Lagoas. A primeira vez que eu embarquei em um avião foi aqui, de Cuiabá para Campo Grande, primeira vez que vi o trem de ferro lá em Campo Grande para chegar em Três Lagoas e fui lecionar para o ginásio, ciências biológicas. Então, foi assim que iniciei minha carreira no magistério, em Três Lagoas, lecionando ciências biológicas (ALINE, 2011).

A vaga oferecida para a professora Aline ficava em uma cidade bem distante de sua terra natal e da região norte do estado. Essa atitude do amigo do seu pai indica que seria mais tranquilo conseguir uma colocação para a professora no reduto eleitoral do PSD, que era na parte sul do estado. Outra possibilidade de interpretação para a ida da professora Aline para Três Lagoas, seria o fato da pessoa, amiga de seu pai, não querer provocar um atrito com o seu partido, indicando uma pessoa que não era aliada ao partido do governo, mas também não desejava romper os laços de amizade. A solução foi nomear Aline para bem longe do campo de poder central, que era Cuiabá (AMORIM, 2013).

Por meio da articulação política, a professora Aline encontrou uma forma de se ajustar às influências externas no interior do campo educacional de Mato Grosso, pois os resultados de suas relações junto ao campo de poder definiram as características de sua autonomia relativa dentro do campo educacional. Percebe-se, com base no seu relato, que a influência política apresentava uma força significativa na barganha dos setores públicos, decidindo quem deveria entrar ou sair de determinado cargo. Nesse sentido, a professora Aline fez uso de suas relações sociais inseridas em um campo específico de poder para conseguir superar as amarras de um campo de poder enfraquecido naquele momento, o campo político-partidário (AMORIM, 2013).

O uso do controle dos cargos públicos como forma de demonstração de poder frente ao partido adversário, bem como a realização da troca de favores políticos junto ao eleitorado

mato-grossense pode ser percebido, também, no relato da professora Valéria²⁹, do município de Alto Paraguai:

Era PSD e UDN. Então... o governo que fosse da UDN... os professores da UDN eram nomeados. Então, vinha outra eleição... a UDN perdia e o PSD ganhava, os professores eram todos exonerados. [...] eu dava aula no Grupo Escolar Arnaldo Estevão de Figueiredo. Antes, a Diretora era uma irmã de caridade, irmã Adiléia, que foi Diretora do Colégio. E teve uma reunião antes. Aí ela pegou o diário oficial e leu que eu tinha sido nomeada e a outra tinha sido exonerada. Ela era da UDN e eu do PSD. O PSD tinha ganhado e ela foi exonerada. Eu morava na casa deles porque meu tio que me trouxe e ela era cunhada do meu tio. E eu morava lá dentro. Ela saiu e eu fiquei no lugar dela. Então... ela ficou com raiva de mim... aí eu falei: “mas eu não tive culpa”. Meu pai era do PSD e o meu marido era da UDN. O engraçado era isso... quando a UDN ganhou... eu já estava casada e eu não saí porque meu marido era da UDN. Aí teve exoneração de professores (VALÉRIA³⁰, 2012).

Com a vitória de João Ponce de Arruda (PSD) para o governo estadual, na eleição de 1955, Valéria conseguiu seu ingresso como professora do Grupo Escolar Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, pelo fato de seu pai pertencer ao PSD. Ela foi nomeada ocupando a vaga de uma professora que acabara de ser demitida, porque era da UDN.

A rivalidade político-partidária em Mato Grosso, que vinha ocorrendo desde o processo de redemocratização do país em 1945, foi chamando a atenção das autoridades e passou a ser entendida como um problema que afetava o setor administrativo estadual. Por sua relevância, foi alvo de discussões no primeiro Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde, realizado em janeiro de 1963, na cidade de Cuiabá (MARCÍLIO, 1963).

Esse evento contou com a participação do diretor do Departamento de Saúde, do diretor do Departamento de Educação, o secretário de educação, o governador e os prefeitos, médicos, professores e políticos. Após três dias de discussões sobre as questões da educação e da saúde do estado, uma comissão ficou responsável por redigir uma síntese das conclusões do Congresso. Uma das recomendações foi “o afastamento das interferências político-partidárias nos setores do Ensino e Saúde” (MARCÍLIO, 1963, p. 212), indicando preocupação por parte das autoridades de Mato Grosso com um problema que deveria ser solucionado, com o intuito de evitar as interferências advindas da rivalidade política, o que

29 Foi professora leiga que atuou no magistério primário nos anos 1960. Esse depoimento foi coletado para minha pesquisa de mestrado, e foi utilizado nesta tese para retratar a influência político-partidária no ingresso e permanência de professores nas escolas primárias do estado.

parece indicar que os representantes das gestões estaduais e municipais, e dos setores da educação e da saúde reconheciam que tais interferências precisavam ser superadas no estado. Não obstante, não foram sugeridos mecanismos de como isso seria evitado.

As implicações e as interferências políticas envolvem mudanças de posições no setor educacional e a instabilidade nos cargos ocupados pelos docentes em Mato Grosso. Esse fato emerge ao se analisar a trajetória das professoras primárias do estado. A influência política voltou à cena no momento em que os planejamentos educacionais entraram em vigor na década de 1960, quando foram estabelecidas diretrizes para que os governos estaduais se responsabilizassem pela formação dos professores de seus respectivos estados (AMORIM, 2013).

Sendo assim, após o término dos cursos destinados aos professores leigos, os docentes não conseguiam se inserir nas escolas estaduais ou permanecer no cargo de professor por causa das influências políticas que determinavam quem deveriam exercer a docência. Deste modo, o processo de profissionalização da docência proveniente do aperfeiçoamento pedagógico oferecido no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá não obteve maiores avanços, pois a profissionalidade ampliada com os conhecimentos, valores e práticas específicas da profissão professor, adquiridos nos cursos, ainda não haviam se consolidado como critérios de ingresso e permanência na carreira docente, devido às interferências políticas na educação escolar do estado.

Após alguns esclarecimentos quanto à influência político-partidária na educação estadual, retomamos a trajetória de Tereza, ao procurar compreender a sua percepção em relação ao fato de se tornar professora naquela época. Ela ressaltou que a sua inserção na docência foi devido à necessidade de obter o seu dinheiro, e à afinidade com a profissão, já que gostava de representar uma professora nas brincadeiras de criança.

Para mim ganhar meu dinheiro. Esse que surgiu, né? Ah! Eu gostava. Desde menina eu brincava com as minhas colegas de escola, diz que eu era professora. E punha minhas colegas tudo sentada assim no banquinho, na pedra, no toco, e eu dizia que era professora. Eu gostava dessa profissão (TEREZA, 2018).

Ao mencionar que foi “esse que surgiu”, a professora indica a sua percepção em relação à vida na área rural, pois não havia muitas possibilidades de se obter um emprego na comunidade que não estivesse atrelado ao trabalho na lavoura da própria família. Assim, pode-se verificar que a questão financeira era uma motivação para o ingresso na docência; era uma das poucas oportunidades para as mulheres ganharem o seu próprio dinheiro.

Dessa forma, a professora Tereza, em seu relato, apresenta a sua concepção quanto a esse aspecto, já que compreendia que a docência seria a maneira de exercer uma profissão na zona rural. Contudo, ela atrela a sua representação sobre o ingresso na docência ao fato de possuir o gosto pela profissão, por apresentar afinidades com o magistério construídas desde a infância, e, devido a isso, possuía os requisitos para se tornar uma professora.

Em relação ao seu ingresso no Curso de Treinamento de Professores Leigos, Tereza mencionou que foi informada da oferta do curso no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá quando foi receber seu salário de professora na área urbana da cidade de Nossa Senhora do Livramento, e uma diretora de escola relatou a realização do curso.

Ela falou para mim que era um curso de aperfeiçoamento, e que seria bom se eu pudesse participar. Aí eu fui em casa falei lá com papai, com mamãe: “- ah, então está bom minha filha, então você vai”. Ainda perguntei para diretora: - mas como que é esse curso? A gente vai pagar? Porque a gente não tem condição. Falou: “- não, o governo vai pagar vocês como coisa que se tivesse dando aula”. Aí eu aceitei, lá foi eu (TEREZA, 2018).

Os professores que ingressavam no Curso de Treinamento na capital do estado, Cuiabá, recebiam uma bolsa de estudos durante sua concretização. Destarte, a falta de condições financeiras para a realização do aperfeiçoamento pedagógico, em Cuiabá, era uma das preocupações da professora, porém, quando o governo estabeleceu o financiamento da hospedagem aos cursistas no CTM, e o recebimento da bolsa, já que muitos docentes lecionavam nas escolas primárias do estado, foi um dos aspectos que contribuíram para que os professores das zonas rurais de Mato Grosso se sentissem estimulados a buscar o aprimoramento pedagógico em Cuiabá, visto que deixariam a sala de aula nas escolas por um período de mais de um ano. Contudo, quando se tratavam de mulheres jovens, professoras que estavam casadas ou que viviam com seus pais nas áreas rurais do interior do estado, isso poderia se constituir como um elemento que dificultaria a procura pela formação docente em Cuiabá.

Os pais de Tereza não aceitaram ela atuar como professora em uma fazenda distante da residência da família, porque deveriam morar no local onde seria a escola. Esse acontecimento retrata que a autorização dos pais, além da busca pela formação docente em outro município, interferia no início da trajetória de muitas professoras. No entanto, a professora Tereza não teve dificuldades quanto à aceitação dos pais sobre o aperfeiçoamento educacional que realizaria em Cuiabá, haja vista que permaneceria residindo na cidade por

mais de um ano, retornando a Nossa Senhora do Livramento apenas no período de férias escolares.

No tocante ao professor Márcio, seu ingresso na docência ocorreu inicialmente na Escola Rural Mista de Capão Comprido, no município de Santo Antônio de Leverger, cidade que está situada a 35 km de distância da capital Cuiabá. Nessa instituição escolar, ele trabalhou por dois anos até se transferir para outra escola primária localizada no mesmo município. O professor Márcio destacou em seu relato como foi o início da docência em uma escola localizada na comunidade rural que fazia parte do município de Santo Antônio.

É por que tinha a vaga lá e não tinha quem se habilitava, né, o que facilitou. Foi até meu pai que me levou para apresentar, porque meu pai conhece todo esse povo lá... ele chegou, "... o senhor por aqui..." e aí também já foi. Aí ele falou para meu pai: "se o rapaz aí não se incomodar... Não vai ficar muito bem acomodado, mas...", E meu pai falou "não, ele foi criado assim, ele não tem essas coisas de luxo" (MÁRCIO, 2018).

A rede ampliada de relações de seu pai contribuiu para a influência na sua escolha enquanto professor nessa comunidade rural, ademais do fato de não ter havido ninguém que se disponibilizou a exercer a docência nessa localidade. O ingresso na carreira docente em Mato Grosso foi se constituindo como uma prática, que se caracterizava principalmente nas áreas rurais, de escolha de pessoas para exercerem o magistério conforme as influências que sua família possuía na região. Ou seja, quando um proprietário de sítio ou fazenda percebia a necessidade da escolarização de seus filhos e das crianças da comunidade, sedia um espaço da casa para que funcionasse como uma escola.

Nessas circunstâncias que operavam a rede de relações que algumas famílias tinham com pessoas influentes da comunidade, como foi o caso da família da professora Tereza e do professor Márcio, que foi indicado como docente na escola rural que seria criada no município, por seu pai possuir estreitas relações com pessoas influentes na região. Assim, as práticas culturais são a forma como uma dada sociedade estabelece as suas modalidades de ensino, o seu modo de compreender o mundo, ou, na situação abordada, definem o ingresso na carreira docente no estado.

Além disso, o professor Márcio atuou como docente na Escola Rural Mista da Usina Maravilha, localizada no município de Santo Antônio de Leverger, segundo ele ressaltou em seu relato sobre a forma de se inserir enquanto professor da escola.

Eu já estava mais ou menos conversado... Desde aquela época já tinha o apadrinhamento político né... Mas através do meu próprio pai.... Não foi nem

tanto.... Que aí ele trabalhou com um que era prefeito lá em Santo Antônio, esses serviços de fiscalização de obra deles e aí eles deram uma direção mais ou menos para me encaixar como professor. Saiu a nomeação, fui e preparei a papelada rapidão, e tinha que apresentar a documentação, tinha o prazo. Apresentei e comecei a trabalhar numa escola rural mista, denominada Escola Rural Mista Usina Maravilha, lá em Santo Antônio (MÁRCIO, 2018).

Outrossim, Márcio conseguiu se tornar professor na Escola Rural de Capão Comprido, por meio das interações que seu pai possuía naquela comunidade, no município de Santo Antônio de Leverger, seu pai também fez uso de suas relações sociais na cidade, ao estabelecer uma aproximação mais estreita com o prefeito, contribuindo para que este intercedesse a favor da indicação de Márcio como docente em uma outra escola rural do município. Porquanto essa visão de que a pessoa se torna professor por meio de um apadrinhamento político é uma representação cultural de diversos professores leigos, principalmente os localizados nas zonas rurais de interior de Mato Grosso.

Observam-se alguns elementos constitutivos das práticas da sociedade mato-grossense relativas ao processo de escolarização da população do estado e ao mecanismo de inserção das pessoas enquanto docentes nas escolas primárias. Dessa forma, perante essas práticas constitutivas no campo educacional mato-grossense, as representações dos professores leigos se evidenciam a partir dos seus relatos, ao ressaltarem a visão “de que o indivíduo se torna professor mediante a escolha da comunidade”, sem a necessidade de possuir estudos, ou seja, não havia a preocupação se a pessoa tinha a formação na Escola Normal, já que nessas áreas rurais estudavam, geralmente, até a quarta série do ensino primário; a escolha de quem deveria ser o professor ocorria com base nas interações sociais que suas famílias tinham com políticos locais ou com pessoas influentes na comunidade.

Portanto, prevalecia a representação de “que a pessoa que almejava à docência deveria possuir algumas habilidades necessárias, como o gosto pela leitura, a afinidade com a atividade docente, assim como vontade de exercer o magistério”. Mas, afinal, o que precisava para ser professor nos anos 1950 e início dos anos 1960 em Mato Grosso? A percepção dos professores leigos contribuiu para destacar as representações que eles possuíam para o ingresso na carreira docente, pois a formação no Curso Normal era oficialmente o requisito necessário para exercer o magistério em Mato Grosso. Não obstante, na visão dos professores leigos das comunidades rurais do interior do estado, a docência era uma das poucas opções de emprego na qual ter um bom comportamento, possuir a disposição e a responsabilidade para trabalhar, dispor de afinidade com a docência e gosto pelos estudos, atrelados às influências

políticas e à rede de relações sociais, eram os elementos primordiais para o ingresso no magistério primário.

As representações dos professores leigos quanto ao ser professor nos anos 1960 foi sofrendo alterações a partir do processo de profissionalização da docência em Mato Grosso ocorrido nessa época, a partir do oferecimento de cursos de aperfeiçoamento pedagógico no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá. Os requisitos de ingresso na carreira docente passaram a associar-se à aquisição de conhecimentos pedagógicos advindos dos cursos de aperfeiçoamento pedagógico, e a atividade docente começou a ser representada como uma atividade profissional. Contudo, antes da realização desses cursos, os professores leigos percebiam o seu exercício como docente atrelado às condições das escolas rurais do estado, como foi declarado pelo professor Márcio em relação à situação da Escola Rural Mista de Capão Comprido.

Aí eu tive que morar lá, a sala de aula era o meu dormitório. Não era escola construída pelo município, era um senhor lá que viu a dificuldade e também ele tinha criança que estudava lá no Capão Comprido. Aí a prefeitura pelo menos deu as carteiras, essas coisas arrumaram. A prefeitura montou lá na casa, era uma casa de pau a pique³¹ que falava. Era a casa da família que morava lá, eles cederam (MÁRCIO, 2018).

As representações dos docentes leigos sobre a constituição do ser professor estavam associadas às circunstâncias específicas de diversas escolas rurais de Mato Grosso, já que o desempenho da docência exigia daqueles que almejavam atuar no magistério a vontade de enfrentar algumas situações nas escolas recém-criadas, sem as condições de infraestrutura necessárias para ministrar as aulas. Entretanto, apesar das dificuldades, ser professor significava ter que dormir na própria sala de aula, local esse que não foi construído para ser uma escola, mas que era disponibilizado por membros da comunidade que procuravam oferecer o ensino às crianças da região.

Assim, os “modos de ver” a profissão professor se constituíam diante dessas noções voltadas para as características de como a escolarização foi realizada no estado, pois exercer a docência em diversas áreas rurais não significava estar em uma escola construída pela gestão estadual ou municipal, mas em casas cedidas por algum morador da região. A prática docente estava relacionada à disponibilidade de residir na própria escola, conforme foi mencionado

31 A taipa de mão, também conhecida como pau a pique, é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu amarradas entre si por cipós, dando origem a um painel perfurado que, depois de preenchido com barro, transforma-se em uma parede.

pelo professor Márcio. Além disso, verifica-se que a escola iniciava seu funcionamento em uma casa para, posteriormente, ocorrer algum investimento estatal na estrutura destinada ao ensino. A rotina da atividade docente se articulava com o ambiente rural onde a escola estava localizada, de acordo com o relato do professor.

Eu dormia numa rede na casa mesmo, durante o dia não dava nem tempo, por que tinha aula de manhã, de tarde e só eu mesmo, aí de noite recuava as carteiras e armava a redinha assim, dormia. De manhã acordava, era na beira do rio mesmo, tomava banho, saía e já estava dentro do rio Cuiabá. Passava uma semana toda lá, numa sexta feira eu vinha para Santo Antônio montado num animal.... Até isso o homem cedeu, um animal, ele falou: “- Não, eu vou ceder. Esse animal é manso, o senhor vai com o animal”, daí lá em casa em um cercado. tinha pasto. Eu usava para ir na casa dos meus pais nos finais de semana (MÁRCIO, 2018).

A composição do curso primário por um ensino realizado em casas de pau a pique, cedidas por moradores, foi uma das práticas que contribuíram para levar a escolarização para muitas regiões afastadas da área urbana, cujos governos estaduais e municipais não conseguiam atender. Dessa forma, as representações dos professores leigos sobre a profissão professor são complementares às diversas práticas oriundas desse contexto de surgimento das escolas, que careciam de investimentos relativos à estrutura física e aos recursos pedagógicos, tanto para os professores como para os alunos.

Essa situação também foi ressaltada pela professora Tereza, que ministrava aulas nas escolas rurais da cidade de Nossa Senhora do Livramento, ao destacar as condições que possuía para exercer o magistério nas comunidades rurais da cidade, quando ocorria dos alunos sentarem no chão ou improvisarem algumas madeiras para serem utilizadas para escrever: “a criança sentava até no chão, porque não tinha uma sala de aula. Pegava até piçarra no cerrado.... Tinha assim para aluno sentar. Uma tabuinha, punha no colo essa tabuinha para escrever em cima dele” (TEREZA, 2018). Ademais, a professora Tereza, assim como o professor Márcio, tinha que residir na casa que funcionava como escola, ao dormir na sala da residência que era utilizada para ministrar as aulas: “era uma casa, eu ocupava a sala da casa do dono. Era uma casa de capim, tinha a sala, tinha... como que fala? Outro quarto, assim que fala, varanda. Tinha mais dois quartos, mas aí o dono da casa que dormia no quarto. Eu morava na escola, dormia na rede” (TEREZA, 2018).

A maioria das escolas primárias do estado era composta de escolas rurais, que apresentavam algumas características semelhantes quanto a sua criação nas diversas regiões do estado, pois era por iniciativa da comunidade que muitas delas surgiam e, como os

recursos estatais se efetivavam depois, a situação era de dificuldade para o seu funcionamento.

A partir dessa situação que os professores leigos que iniciavam na carreira docente percebiam a docência: uma representação que enfatizava que a atividade do magistério significava exercer esse papel, com base nos conhecimentos tidos no curso primário e na experiência prática durante o cotidiano escolar, e na afinidade pela profissão que já possuíam antes de iniciar no magistério. Sendo assim, ser professor também significava enfrentar algumas dificuldades quanto às condições das escolas, desde a falta de recursos pedagógicos até a estrutura física, visto que as escolas funcionavam, inicialmente, nas casas fornecidas pela comunidade.

Além disso, nas percepções das professoras leigas aqui apresentadas, elas se tornaram professoras pelo fato de possuírem as características para lecionar, como o gosto pelos estudos, a prática de ensinar – mesmo da maneira representativa da infância –, a dedicação, a responsabilidade, e a disposição em se relacionar com as crianças. Contudo, para o professor Márcio, a docência ocorreu mais pela falta de opção de trabalho, pois sua formação escolar não permitia a inserção em outra atividade que exigisse uma formação profissionalizada. Ele compreendia que com a escolaridade que tinha não havia muitas opções de emprego. “Era a dificuldade de encaixar no nível de escolaridade. A única opção que eu encontrei na época era a de professor. É aquela história né, eu acabei gostando... Não era minha praia no começo, eu fiquei meio assim, mas não tinha opção, acabei gostando” (MÁRCIO 2018).

Isso posto, a docência no estado não era uma atividade procurada pelos homens, porém, o magistério foi percebido pelo professor Márcio como uma oportunidade de emprego diante da dificuldade de se inserir em outras áreas de trabalho. O professor reconheceu que não era de sua vontade lecionar, mas que foi gostando da docência com o passar do tempo. Ele compreendeu, ainda, que a sua escolaridade possibilitava atuar como professor, apesar da gestão estadual estabelecer a formação no Curso Normal como requisito para a inserção no magistério primário. Logo, a docência é representada como uma atividade que não exigia muita escolaridade, que se poderia iniciar na carreira docente sem apresentar habilidades específicas para o magistério, e que havia a possibilidade de ingressar nas escolas, e, com o tempo, adquirir alguma experiência atuando na sala de aula.

Um dos aspectos do processo de profissionalização do professorado mencionado por Nóvoa (1995a) é a criação de um sistema de controle e defesa do quadro de professores por meio da utilização de uma licença oficial estabelecida pela gestão estadual. O objetivo era dar um “suporte legal para o exercício da atividade docente”, voltado para a definição de critérios

e exigências para se ingressar na carreira docente, ou seja, era preciso obter uma formação especializada de saberes e técnicas oriundas de instituições formativas que regulamentavam àqueles que deveriam exercer a profissão.

Dessa forma, a profissão professor não poderia ser realizada por qualquer pessoa, era preciso ter autorização oficial de acordo com os requisitos legais para a atuação no magistério. Apesar da existência dessa condição para se iniciar na docência, a gestão estadual não conseguiu atender as escolas que estavam sendo criadas nas diversas regiões do estado, pois não havia Escolas Normais suficientes, e, por isso, não ofereciam professores normalistas necessários a essas instituições.

A própria gestão governamental não conseguiu desempenhar, na prática, o suporte legal para o exercício da prática docente. Deste modo, permitia-se a inserção de professores leigos no campo educacional do estado sem atender os requisitos mínimos para atuação nas escolas primárias mato-grossenses. Essa prática era conveniente para os órgãos estatais, porque não demandava esforço para atender a escolarização nas diversas regiões do estado. Nessa circunstância, eram os professores leigos que se apresentavam como responsáveis pelo ensino das crianças, principalmente nas áreas rurais de muitas cidades do interior, onde não havia o poder público como promotor da educação escolar.

Embora a gestão estadual não tenha apresentado as condições necessárias para que a docência adquirisse um *status* profissional durante várias décadas, já que a formação docente nas instituições destinadas para esse fim ainda não havia se consolidado no estado, e o suporte legal para o exercício do magistério também não tinha e concretizado de forma ampla, a representação governamental sobre a atividade docente tendia a justificar-se pela falta de qualificação da maioria do professorado do estado. Assim, a docência era vista como uma atividade não profissionalizada, pois a maioria dos professores não possuía os conhecimentos específicos da profissão oriundos do Curso Normal.

A representação da gestão estadual sobre a profissão professor era marcada pela ausência de saberes e técnicas necessárias para o exercício do magistério, enquanto a representação dos professores leigos perante a docência atrelava-se à visão de que o magistério poderia ser efetuado mediante a presença de algumas características, como responsabilidade, dedicação, compromisso, gosto pelo estudo/leitura, afinidade com o ato de ensinar. Isto é, ressaltava-se que a profissão docente estava associada a valores, comportamentos, postura afetiva e vontade de lecionar. Também era percebida como uma atividade que poderia ser apreendida pela experiência prática, durante o cotidiano escolar, e

pelos conhecimentos advindos do curso primário, já que a forma de lecionar, geralmente, era baseada na maneira como uma pessoa foi ensinada por seus professores na escola primária.

Além dos aspectos mencionados quanto à perspectiva dos professores leigos em relação à atividade docente, o trabalho nas escolas multisseriadas também constituía o universo da docência nas comunidades rurais de Mato Grosso, porque ser professor nessas regiões rurais do interior do estado significava para esses docentes superar os obstáculos de lecionar para diversas séries do ensino primário em uma única sala de aula. Diante dessa situação, os professores procuravam adotar a sua própria organização para ministrar as aulas, consoante mencionado pelo professor Márcio: “no começo eu fui fazer a triagem, para adaptar e até para facilitar para mim. Chamei os pais para reunir, aí os pais já foi falando o que eles sabiam. Aí eu ia fazendo uns testes com eles e então eu sabia e já ia separando as turmas” (MÁRCIO, 2018).

A seleção dos alunos que iriam fazer parte das séries do ensino primário ocorria pela iniciativa do professor, quando ele utilizava os testes e as informações apresentadas pelos pais relativos ao conhecimento dos alunos. Deste modo, a partir das informações adquiridas sobre os alunos, Márcio estabelecia a inserção das crianças conforme o nível de saberes que possuíam.

Portanto, ser professor estava atrelado à procura de alternativas para lecionar em uma sala multisseriada, de acordo com as ações apresentadas por Márcio: “separava assim um grupo para cá, outro ali.... Mas tinha que aproveitar bem o tempo. Muitas vezes enquanto um estava fazendo cópia, outra turma eu estava fazendo ditado e assim para não tumultuar.... Eu ia em cada grupo” (MÁRCIO, 2018).

O professor procurava organizar atividades para cada série, com a finalidade das crianças não ficarem ociosas. O atendimento aos alunos por meio da orientação escolar nos diversos grupos da sala de aula se constituiu como uma prática do professor leigo rural, já que muitas escolas surgiram nas próprias residências de alguns moradores da comunidade.

Destarte, quando o professor Márcio estava ministrando aulas nas escolas rurais de Santo Antônio de Leverger, recebeu o convite de sua irmã, que trabalhava na Secretaria de Educação para ingressar no Curso de Treinamento de Professores Leigos. “Foi especificamente através da minha irmã que era funcionária, servidora lá da Secretária de Educação e Cultura de Mato Grosso, e ela perguntou se eu tinha interesse em fazer até por conta de currículo mesmo. E aí eu aceitei” (MÁRCIO, 2018).

A inserção dos professores leigos no Curso de Treinamento não apresentou critérios mais rígidos, pois não se observou um processo seletivo para a escolha dos docentes que

poderiam realizá-lo. Assim, as influências dos professores, bem como a disponibilidade de permanecerem por mais de um ano no CTM-Cuiabá foram fatores que definiram aqueles que ingressariam no aperfeiçoamento pedagógico no Centro.

A entrada do professor Márcio no curso estava associada ao seu entendimento de que o aprimoramento educacional que realizaria proporcionaria um conhecimento que o auxiliaria a ser um professor com capacidade de ensinar seus alunos, já que teria mais fundamentos teórico-práticos para exercer o magistério primário. “Até por conta de... Adquirir mais conhecimento, mais informação. Se eu já estava no ramo. Achei por bem procurar melhorar. Conhecimento, e até mesmo aprender na verdade. Aprender até ministrar o ensino” (MÁRCIO, 2018).

Verifica-se que o professor Márcio percebia a necessidade de ampliar os seus conhecimentos pedagógicos para ministrar as suas aulas. A falta de uma formação específica para atuar na docência foi um dos elementos constitutivos dos professores leigos, e, por conta disso, o Curso de Treinamento era visto como uma oportunidade de “aprender a ministrar o ensino”, com a finalidade de adquirir uma base de saberes e técnicas necessárias para melhorar a atuação pedagógica em sala de aula.

4.2 Formação, práticas escolares e o estatuto socioeconômico da profissão docente

A professora Meire exercia o magistério primário no Grupo Escolar Antônio João Ribeiro na cidade de Itaporã, quando ingressou no Curso de Treinamento de Professores Leigos, ofertado no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá nos anos 1960. A professora estava na condição de docente leiga quando as mensagens governamentais destacavam as dificuldades de se desenvolver o ensino no estado, diante da falta de capacidade profissional dessa categoria de professores. Perante este cenário representativo da gestão estadual nos anos 1950 e 1960, a visão que a professora possuía ressaltava que o docente leigo devia ser considerado um professor, mesmo sem possuir os conhecimentos que uma professora normalista detinha por ter se formado na Escola Normal.

Olha, na realidade, a gente estava numa sala. E ali no meu trabalho, eu me considerava uma professora. Tanto é que a gente tinha aquele objetivo de passar para os alunos o melhor. Mas acontecia o seguinte: que existia aquilo de que a gente ia buscar, entendeu? Lógico, dificuldade nós tínhamos? Tínhamos. Mas nós tínhamos livros que a gente trabalhava. Então em cima daqueles livros que nós ensinávamos, nós buscávamos conhecimento, entendeu? Não como uma normalista, vamos supor na época, que eram mais [...] mas, assim, dando o melhor nosso (MEIRE, 2018).

A complementaridade entre as práticas e as representações está envolvida na constituição das percepções de indivíduos e grupos, bem como pela composição de suas práticas, ou seja, elas são realizadas em um determinado ambiente social, relativo às vivências em um lugar específico no contexto de uma época, podendo gerar representações, assim como as representações elaboradas nesse mesmo ambiente podem gerar as práticas (CHARTIER, 1990). Dessa forma, ambos se misturam ante as relações sociais, pois essas projeções de discursos e práticas são advindas da dinâmica dos jogos de interesses diante dos campos social, educacional, político e religioso.

Por conseguinte, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar onde a professora Meire lecionava permitiram que ela desenvolvesse a compreensão sobre a sua própria atividade, ao se considerar uma professora, mesmo com os discursos representativos governamentais que classificavam o docente leigo como incapacitado profissionalmente para exercer o magistério por não possuir os saberes e técnicas da profissão docente. Para reforçar que era uma professora, ela estabelece que as suas ações na escola fossem os fundamentos que a respaldavam para a atividade docente, pois a busca pelos conhecimentos educacionais nos livros escolares e o cumprimento dos objetivos definidos para o ensino dos conteúdos aos alunos a faziam perceber que estava atuando como professora na instituição de ensino.

Contudo, ela reconhece a existência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, porque não tinha alguns conhecimentos de uma professora normalista. Porém, o esforço e a dedicação eram as características que a ajudavam a superar os empecilhos para oferecer um ensino melhor aos seus alunos, conforme foi mencionado em seu relato.

Não tínhamos talvez assim aquele conhecimento acadêmico, mas que a gente buscava fazer o melhor dentro daquilo que era que nos apresentavam. Que era o livro, era, por exemplo, os planejamentos que nós fazíamos, o que nós tínhamos [...], o que é que teria que ser dado. Que era como uma professora normal. Por isso que nós nos considerávamos professora (MEIRE, 2018).

Constata-se que a professora Meire procurava corroborar a sua percepção com base nas suas ações escolares, que a definiam como docente, haja vista que, mesmo sem possuir os conhecimentos acadêmicos do Curso Normal, as suas atividades na escola eram concretizadas como uma docente normalista efetuada, já que ministrava as suas aulas seguindo os planejamentos, os conteúdos dos livros, além de procurar sempre fazer o melhor nas suas práticas escolares.

Para a professora Tereza, que lecionou nas escolas rurais do município de Nossa Senhora do Livramento na condição de docente leiga, a sua atuação ensinando as crianças da

comunidade rural era vista por ela como uma atividade de professora, isto é, ela se percebia como professora por ter estudado até a quarta série do ensino primário.

Considerava sim. Ah, porque eu estava ali na frente da sala ensinando. Pois é. Fui nomeada como professora. Estava exercendo o meu cargo. Me considerava professora. Também, lá não tinha nada disso... Ninguém sabia esse negócio de professor leigo, lá ninguém sabia disso. Até hoje tem gente velho que trata eu de professora, não trata eu por nome (TEREZA, 2018).

Apesar de ter apenas a quarta série, Tereza se entendia como professora, porque foi nomeada para desempenhar essa função, e isso já era um requisito para ser classificada como docente, pois a gestão estadual a reconhecia como tal, ao conceder a sua nomeação para exercer a docência nas escolas. Além desse aspecto, para Tereza, as pessoas das comunidades rurais do município também a reconheciam como professora, por não compreenderem a divisão da docência nas diversas categorias, e não entenderem a questão da existência de professor leigo; elas compreendiam que havia apenas um professor, sem qualquer hierarquia na carreira docente.

Essa perspectiva foi reforçada pela professora, quando ressaltou a representação que as pessoas ainda tinham em relação a ela, pois existe o reconhecimento dela como professora, mesmo depois de estar aposentada. Logo, ela se percebia como professora, assim como as pessoas da comunidade também a identificavam como professora.

No entanto, ela compreendia a necessidade de adquirir mais conhecimentos para exercer a docência, por possuir apenas a quarta série do curso primário e entender que a gestão estadual não mais aceitaria a existência de professores sem os conhecimentos específicos para a atuação no magistério. “Por isso que veio a ordem para a gente, a gente não podia mais exercer sala de aula. Por causa disso que eu fui fazer o curso. Fui fazer o curso no CTM para mim aprender mais. Mais sabedoria. Eu fui lá para adquirir mais conhecimento. Eu tinha só quarto ano” (TEREZA, 2018).

O governo de Mato Grosso depreendia que um dos problemas que dificultava o avanço da educação pública no estado era a grande quantidade de professores leigos atuando no magistério primário nas escolas. Por isso, a gestão estadual determinou que os professores leigos deveriam, obrigatoriamente, realizar os cursos de aperfeiçoamento pedagógico, caso contrário, estariam sujeitos a serem exonerados do cargo (SIMIÃO, 2006).

Deste modo, a manutenção no cargo e o ingresso na carreira docente estavam condicionados à aquisição de métodos e técnicas oriundos dos cursos de aprimoramento educacional do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, pois somente os professores

que tivessem os certificados de conclusão dos cursos destinados aos docentes leigos poderiam permanecer no quadro de funcionários da Secretaria de Educação. Essa condição também foi mencionada por uma professora leiga³² que realizou o aperfeiçoamento pedagógico no CTM-Cuiabá nos anos 1960.

Vinham professores de todos os municípios. [...]. Mas tinha bastante, muitos desistiram e foram embora. Muitas acharam muita dificuldade, desistiram e foram todos exonerados. Ensinavam os métodos novos, como estão ensinando agora nestas escolas, nesses grupos, através de desenhos de cartolina, cartazes, palito de fósforo, feijão, coisas para contar, todas essas coisas utilizavam para ensinar os alunos (SILVIA, 2002).

O curso mencionado pela professora leiga foi o chamado Curso de Férias, realizado apenas no período de férias escolares. Este, apesar de não ser o curso estudado neste trabalho, permite notar a preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico perante a ameaça de exoneração do cargo, pois existiam muitos professores leigos que haviam se efetivado no quadro de funcionários do Estado e docentes que estavam exercendo a função, mesmo sem a efetivação, que poderiam perder o emprego.

Sendo assim, pelo relato, a exoneração ocorreu para aqueles que não conseguiram concluir o curso, destacando a dificuldade que muitos tiveram, o que levou à desistência de diversos professores. Essa situação pode indicar que esses docentes que possuíam, geralmente, apenas a quarta série, não estavam preparados o suficiente para realizar um aprimoramento pedagógico de pouca duração, em que as matérias eram ministradas de maneira concentrada, sem considerar o pouco conhecimento teórico deles.

A profissionalização docente em Mato Grosso, a partir da formação escolar oferecida pelo CTM-Cuiabá, alterou os requisitos de profissionalidade dos professores leigos e dos professores normalistas no estado, ao exigir que eles adequassem as suas práticas pedagógicas com base nos novos conhecimentos educacionais que estavam sendo difundidos pelos cursos do Centro de Treinamento na época. A gestão estadual procurou profissionalizar a atividade docente nos anos 1960, ao definir os critérios para a permanência e a entrada dos professores no quadro de funcionários da educação do Estado. Nesse sentido, não se permitia mais o exercício do magistério primário por pessoas que não estivessem qualificadas para tal função.

Diante desse cenário do campo educacional de Mato Grosso, o professor Márcio, que lecionou em duas escolas rurais no município de Santo Antônio de Leverger, não se percebia

32 Foi professora leiga que atuou no magistério primário nos anos 1960. Esse depoimento foi utilizado nesta tese para retratar a exigência do governo estadual para que os professores leigos realizassem os cursos de aperfeiçoamento pedagógico no CTM-Cuiabá.

como um professor nos primeiros momentos de atuação na docência, por não se considerar possuidor de uma preparação adequada para exercer a função. “Porque quando eu comecei, eu na verdade não tinha assim... eu não me considerava vocacionado para esse ramo. Eu tinha dúvida. Aí eu falei, quer saber? A gente tem que provar primeiro para saber se é bom ou não” (MÁRCIO, 2018).

Não obstante, à medida que foi desenvolvendo a docência, Márcio já se via como um professore compreendia o professor leigo como aquela pessoa que também poderia apresentar a capacidade de ensinar as crianças. “Porque tinha colegas meu, assim... Professores leigos que também aprendi muito com eles. Do conhecimento da prática. Serviu para mim também. Eles não tinham material pedagógico, eles inventavam. Era horta, aquelas plantações, na zona rural principalmente” (MÁRCIO, 2018).

O conhecimento da prática, vista por Márcio como um fundamento que sustentava os professores leigos como capacitados para atuarem nas escolas, e as experiências desses docentes contribuíram para que ele também aprendesse algumas formas de ensinar. Além disso, para reforçar a visão do professor leigo como capacitado, Márcio destacava a habilidade de organizar formas de ministrar aulas sem fazer uso de materiais pedagógicos que, geralmente, estavam em falta nas escolas rurais do estado, e de inventar as aulas, a partir do contexto da comunidade na qual viviam. Contudo, Márcio reconhece que os professores leigos ainda careciam de conhecimentos específicos da profissão docente para melhorarem a sua prática escolar, porém, também reconhece as experiências desses professores adquiridas durante anos no cotidiano das escolas primárias do estado.

Portanto, os professores leigos possuíam os saberes da formação escolar anterior, provenientes da escola primária/ginasial, bem como aqueles advindos de sua prática escolar. Esses saberes foram associados/adaptados quando eles adquiriam outros conhecimentos nas instituições de formação de professores ou nos cursos de aperfeiçoamento educacional.

As representações sobre o Curso de Treinamento, em geral, estavam inseridas no âmbito da qualificação profissional, já que o curso era percebido como um mecanismo que levaria esses professores leigos, que possuíam um conhecimento oriundo apenas do curso primário/ginasial, à aquisição de novos saberes e técnicas pedagógicas que auxiliariam na melhoria de suas atividades escolares na sala de aula. Nessa acepção, a formação que realizaram no CTM-Cuiabá nos anos 1960 passou a ser algo relevante para a carreira docente, ao considerarem o curso como responsável pelo progresso intelectual que obtiveram, seja nas práticas docentes nas escolas que trabalharam ou nos conhecimentos que adquiriram,

contribuindo como um estímulo para continuarem a estudar para além da quarta série do ensino primário.

Esse foi o caso da professora Meire. Após o Curso de Treinamento, quando em sua cidade já tinha a oferta do Curso Ginásial, ela concluiu o ginásio e depois foi estudar no Curso Normal na cidade de Dourados durante três anos. Posteriormente, ela concretizou a graduação em Letras, antes de se aposentar como professora da rede básica de ensino do estado de Mato Grosso do Sul nos anos 1990.

Assim, a representação sobre a formação do Curso de Treinamento estava associada à elevação da profissionalidade dos professores leigos, quando as suas práticas escolares foram aprimoradas pela aquisição de novos conhecimentos educacionais, segundo podemos observar no relato da professora Meire.

Foi algo muito importante na nossa vida, porque eu, agora, estava numa sala de aula, aonde eu tinha mais conhecimento adquirido no curso. Sim, houve ganho, era mais na parte teórica. Ajudou aquele material que nós fizemos. Porque você ensinar para crianças menores. As primeiras séries, então, tinham que ser muito visuais mesmo (MEIRE, 2018).

Na sua percepção sobre a formação no Curso de Treinamento de Professores Leigos, ela menciona como os recursos visuais apreendidos no curso eram relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças da primeira série do ensino primário. Esses recursos, como suporte para a realização das aulas, foram destacados no currículo do curso, consoante apresentado nos capítulos anteriores. e eram enfatizados nas diversas matérias estudadas durante o treinamento de professores como elementos essenciais para o desenvolvimento das técnicas de ensino, já que eles deveriam estar atrelados de maneira que ambos estivessem sendo utilizados na aplicação das atividades escolares.

Os conhecimentos pedagógicos do Curso de Treinamento também favoreceram para que os professores leigos, perante o seu universo escolar, se sentissem mais seguros com as suas práticas escolares, por compreenderem que tinham um conhecimento a mais para utilizar com seus alunos. Logo, a professora Meire enfatiza essa visão, ao perceber que houve um avanço na parte teórica, porquanto, muitas vezes, ela não tinha isso consolidado em sua prática, pois lecionava apenas com o que aprendeu durante a quarta série.

A professora Tereza também tinha a noção de que o Curso de Treinamento contribuiu para a elevação dos seus saberes escolares, essenciais para a mudança na sua forma de ministrar as aulas nas escolas primárias de sua cidade.

Me ajudou. Senti que melhorei. Era mais comunicativa. Mais alegre. A aula tornou mais alegre. As crianças tiveram mais liberdade, que eu dei a liberdade para eles falarem, na hora certa. Na hora que eles estavam estudando não. Mas depois pode falar, pode até cantar. Foi importante. Até hoje eu acho que está me servindo. Muitas coisas que eu não sabia, aprendi no curso. Eu não sabia tirar porcentagem, aprendi lá. E mais coisas (TEREZA, 2018).

O ganho de conhecimentos e a melhoria da prática docente foi a representação apresentada pela professora Tereza, ao enfatizar como esse curso auxiliou para sua mudança no exercício do magistério primário, porque a sua forma de se relacionar com os alunos havia se alterado, a sua comunicação foi mais aprimorada e refletiu em uma aula mais alegre para os alunos, já que a própria professora se classificava como uma pessoa mais descontraída para ministrar as aulas, permitindo que as crianças também tivessem uma participação mais ativa nas aulas, ao possibilitar que elas falassem e até cantassem na sala de aula. Esse ambiente de canto e de expressões dos alunos foi visto pela professora como resultado da mudança de sua postura na escola, atribuído às vivências que ela obteve durante a realização do Curso de Treinamento.

Para Tereza, os conhecimentos aprendidos no curso são considerados importantes para sua vida nos momentos atuais. Assim, essa representação atribuída ao curso ressalta uma relevância maior na vida da professora, ao associar que os saberes que ainda possui são devidos à realização deste.

A representação dos professores leigos aqui abordada procura compreender, , diante da formação docente que realizaram, os processos que envolvem as percepções, o reconhecimento e a classificação que atribuíram às situações que vivenciaram no campo educacional de Mato Grosso assim como suas práticas escolares, o ser professor enquanto profissional do ensino e suas condições socioeconômicas nos anos 1960. Perante essa perspectiva, foram apontados alguns aspectos das práticas pedagógicas difundidas no Curso de Treinamento de Professores Leigos e como esses professores identificaram, classificaram e legitimaram os conhecimentos estudados nele.

Sendo assim, as representações dos professores leigos em relação ao curso foram marcadas pela visão dele como “instrumento de crescimento intelectual dos docentes leigos”. Houve a legitimação estabelecida pelos professores, cujos conhecimentos educacionais preconizados no curso tendiam a ser valorizados como essenciais para a melhoria de sua prática pedagógica. Todavia, alguns aspectos abordados apresentam as condições das escolas como um pormenor que não permitia a aplicação dos saberes e técnicas que aprenderam, ou,

ainda, o próprio entendimento dos professores sobre a necessidade de aplicarem as atividades escolares que já estavam acostumados.

Tem Artes Industriais e Aplicada. Então nós tínhamos um local que a gente fazia as coisas dentro do conteúdo. Dentro dos livros... Você criava alguma coisa, tinha também, tinha isso também. Nós tínhamos a Metodologia dos Estudos Sociais, as Ciências, que ajudou muito. Nos ajudou muito a chegar e a melhorar nossas aulas, por que nos deu um conhecimento de como você iria dar essa aula. Por que lá eles davam aula para que nós aprendêssemos e chegar aqui e espalhar para as crianças, com os alunos. Isso melhorou realmente (MEIRE, 2018).

O desenvolvimento de trabalhos manuais com base em atividades práticas realizadas pelos cursistas foi apontado pela professora Meire, já que tinha o local específico para esse fim, pela articulação entre o estudo presente nos livros (os conteúdos) com o exercício prático. As formas como deveria ser desenvolvidas a criatividade por meio de manuseios de objetos foi vista pela cursista como um elemento importante que ajudaria os alunos do curso primário a melhor seu aprendizado. Nota-se que ofereciam aos alunos do Curso de Treinamento o estímulo à criação, à invenção e ao raciocínio diante dos trabalhos manuais que executavam nas aulas.

As metodologias de ensino foram a perspectiva educacional mais enfatizada no currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos, ao atribuírem o estudo das metodologias, de maneira individualizada, das matérias que eram estudadas no ensino primário e a dedicarem a maior tempo da carga horária do curso destinada ao estudo dos métodos de ensino. Isso teve como objetivo instrumentalizar os professores leigos sobre como deveriam ensinar aos seus alunos.

Desse modo, esse foco nas metodologias empreendido no currículo possibilitou que a professora Meire reconhecesse e legitimasse a relevância de se aprender os métodos e os identificasse como elementos primordiais que elevariam o nível de suas aulas no ensino primário. Foi por meio desses ensinamentos no curso que ela compreendeu como deveria atuar para ensinar as crianças. Verifica-se, então, que a sua visão sobre um ensino melhor aplicado estava associada com o aprendizado do saber fazer, quando os professores aprendem a ensinar, ao estudar as matérias de Metodologias de Estudos Sociais, Ciências Naturais, Aritmética e Língua Pátria.

A melhoria do ensino se articulava com a apreensão dos conhecimentos relativos a como ministrar uma aula. Essa percepção da professora Meire indica a credibilidade que ela

atribuiu a esse tópico do curso, caracterizando-o como elemento essencial na constituição da atividade docente.

Além desse aspecto, o aprendizado referente à confecção do flanelógrafo foi mencionado pela professora Meire como um dos ensinamentos apreendidos no curso, e que colaborou como subsídio utilizado em suas aulas na cidade de Itaporã: “é o flanelógrafo que fala, por que você coloca uma flanela aí você faz como se fosse um quadro” (MEIRE, 2018). A confecção de recursos materiais para serem utilizados como suportes no desenvolvimento das metodologias de ensino também foram uma das características enfatizadas no Curso de Treinamento, pois a cursista assinalou como esse material deveria ser usado em sala de aula.

Apesar do destaque na utilização de recursos materiais na aplicação das metodologias de ensino, sendo representada como basilar para o avanço do ensino, a professora Meire atribui outros “modos de ver” à formação que recebeu durante o Curso de Treinamento, compreendendo que o seu aperfeiçoamento pedagógico incluía o uso de muitos recursos materiais, mas, que, estes não foram aplicados nas escolas onde trabalhou após a realização do curso, porque não tinha o suporte de material escolar para confeccionar os objetos que seriam utilizados nas aulas, já que nas escolas primárias esse subsídio não era fornecido. Essa situação foi entendida pela professora Meire como um aspecto que dificultou a execução de muitas atividades apreendidas no curso nas instituições do ensino primário. Havia uma distância entre a formação e as práticas que deveriam ocorrer no ensino primário nas escolas.

Nesse sentido, a questão mencionada pela professora Meire se refere a essa falta da gestão estadual/federal de subsídio aos professores cursistas no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos considerados pelos próprios governantes como modernos na época. O aprimoramento e a consolidação de “novas práticas” pedagógicas poderiam estar relacionados a sua experimentação durante o cotidiano escolar, como forma de contribuir com a sua consolidação/adaptação ou a sua própria exclusão, quando não necessária no aprendizado dos alunos, de acordo com o contexto educacional de cada escola onde esses professores leigos ministravam as aulas após o Curso de Treinamento.

Eu acho que a gente deveria ter, mas realmente nós não tivemos, de chegar a ver “- Porque, ah! Agora, está vindo material diferente, porque na escola de vocês têm professores que fizeram o curso”. Não isso nós não tivemos. Faltou recurso, e eu acho também assim, que pelo gasto que eles tiveram conosco lá, então o retorno não foi aquilo que a gente esperava. Por que não veio nada! A escola não ficou diferente, a escola não recebeu material diferente, por que eles empregaram aquele dinheiro com o nosso estudo lá (MEIRE, 2018).

Na concepção da professora Meire, os investimentos financeiros ficaram restritos apenas aos cursos de aperfeiçoamento; não havia uma preocupação estatal com as questões estruturais das escolas e com os investimentos nos recursos pedagógicos. O objetivo preconizado nos discursos governamentais era de que os professores leigos iriam adquirir outro nível de conhecimento educacional, porque as “velhas práticas de ensino” estariam sendo substituídas por “saberes e técnicas modernas”, que auxiliariam os docentes na execução de aulas que levariam seus alunos ao aprendizado.

Essa visão estatal da difusão de novos conhecimentos por meios dos Cursos de Treinamento permitiria aos professores primários serem considerados profissionais do ensino. Contudo, as práticas pedagógicas necessitariam ser aprimoradas/adaptadas e consolidadas no fazer docente, a partir de sua própria realização ao longo dos anos nas escolas primárias do estado.

Dessa forma, quando a professora Meire ressalta que não promoveu a efetivação de algumas atividades escolares apreendidas no aperfeiçoamento educacional no CTM-Cuiabá por causa das dificuldades encontradas na escola, indica que os aprendizados do curso poderiam ter sido mais bem incorporados como uma prática escolar cotidiana da professora, já que ela as trabalharia por diversas vezes com os seus alunos. A percepção de Meire sobre a formação realizada no curso foi classificada como importante na melhoria de sua atividade escolar, entretanto, , também se destacou pela falta de modificação das escolas, pois se ela tinha se aperfeiçoado, as condições das escolas deveriam estar adequadas para que esse aprimoramento educacional tivesse as condições de ser desenvolvido.

Desse modo, os investimentos se concentraram nos cursos de aperfeiçoamento pedagógico e não nas escolas, que receberiam esses professores envolvidos com os saberes e técnicas de ensino, e que ainda precisavam ser experimentados juntos aos alunos do ensino primário como forma de ter uma continuidade nos estudos do Curso de Treinamento, mas, que nessa etapa pós-curso, os utilizariam no desenvolvimento escolar dos alunos.

Essa ausência estatal quanto à preocupação de que os conhecimentos pedagógicos se consolidassem nas práticas dos professores, com base na sua aplicação ao longo do tempo, foi percebida pela professora Meire: “eu, na minha opinião, não teve aquele cuidado de que ‘- Eles vão chegar lá e vão ter que aplicar, então vamos dar as condições para eles’, para quem esteve aqui chegar lá aplicar. Não, isso não teve” (MEIRE, 2018).

Além disso, a participação dos alunos nas atividades escolares foi enfatizada no curso como um elemento primordial para o sucesso escolar. Por isso, o uso dos recursos materiais, audiovisuais e experimentais eram difundidos como essenciais no processo de

ensino-aprendizagem, pelo envolvimento mais direto dos alunos em atividades nas quais executariam as ações pedagógicas planejadas pelos professores ou em conjunto com os alunos, seja uma excursão, uma entrevista, uma discussão ou algum experimento destinado à apreensão de conhecimentos, que conduzissem ao raciocínio e aos questionamentos, com a finalidade de se descobrir a resolução dos problemas propostos por iniciativa própria das crianças. “Os alunos teriam que fazer, assim como nós fazíamos lá. Os alunos teriam que fazer. Então teria que ter material, nós não tivemos isso” (MEIRE, 2018).

A professora Tereza também destacou as suas representações em relação ao Curso de Treinamento e as práticas escolares difundidas ao longo de mais de um ano de curso. Assim, para ela, o aprendizado relativo à utilização dos recursos visuais foi considerado importante para o desenvolvimento de sua prática, ao mencionar como a utilização do flanelógrafo contribuiu para que as crianças aprendessem por meio da visualização da formação das palavras –.

Fui ensinar a palavra grupo: “–O que vocês entendem por grupo crianças?– Nós não sabemos.–Grupo é assim, agora eu vou fazer para vocês verem”; aí colocava o flanelógrafo. Isso depois do CTM. Eu colocava aquele desenhinho assim no flanelógrafo, eu fazia aquelas flores e deitava “aqui está...”, colocava assim no flanelógrafo, um, “aqui não é grupo porque é só um”, aí colocava dois lá noutro canto, “agora aqui já forma um grupo de dois” colocava três, colocava quatro “de dois pra frente pode falar que é grupo. É grupo. O três são grupo, o quatro são grupo, o cinco são grupo, e assim por diante (TEREZA, 2018).

O flanelógrafo foi o recurso material que permaneceu, na percepção da professora, como uma prática pedagógica que ajudou no aprendizado das crianças, já que esse material pode ser utilizado no ensino das palavras, realizando desenhos para que os alunos entendessem o significado das palavras, com exemplos disponibilizados em forma de desenhos e incluídos no referido recurso material.

O flanelógrafo foi um recurso que a professora Tereza aprendeu a manusear nas atividades escolares no Curso de Treinamento e, após o seu retorno à cidade de Nossa Senhora do Livramento, utilizou-o esse nas suas aulas, pois o trouxe pronto do CTM-Cuiabá. “Ah, esse daí eu tinha até pouco tempo. Apliquei. Eu já vim com ele de lá” (TEREZA, 2018).

Isso posto, os discursos governamentais enfatizavam a representação de que os conhecimentos pedagógicos difundidos nos Cursos de Treinamento eram o que havia de mais moderno na área educacional. Sendo assim, a gestão estadual procurava ressaltar os professores do campo educacional de Mato Grosso nos anos 1960 a importância de aprimorar

as suas práticas escolares, a fim de elevarem o nível do ensino nas escolas primárias do estado. Essa visão sobre o CTM-Cuiabá, como o responsável por modificar as práticas pedagógicas dos professores leigos e normalistas, a partir de novos saberes e técnicas de ensino, reforçava a percepção quanto à atividade docente ser exercida no estado com base nos conhecimentos específicos da profissão, que proporcionariam a legitimação da docência enquanto uma categoria profissional, realizada por pessoas qualificadas.

Contudo, apesar de a professora Tereza também perceber os conhecimentos difundidos no curso como relevantes para melhorar a sua atividade pedagógica, ela elaborou seus próprios significados quanto ao conjunto de saberes apresentados nos seus estudos no CTM-Cuiabá, porque a representação é um processo de significação sobre o mundo social, a envolvido por interesses específicos que, muitas vezes, não correspondem à aceitação das representações que eram difundidas. Dessa forma, as representações estatais quanto à formação de professores poderiam não resultar no desenvolvimento de práticas por parte dos docentes leigos do estado, que estavam em processo de aprimoramento educacional.

Essa circunstância pode ser evidenciada no relato da professora Tereza, que destacou o estudo sobre as matérias no curso, as diversas metodologias de ensino e a aplicação de atividades escolares. Todavia, ao retornar para sua cidade após o término do curso, ela procurou construir uma compreensão quanto ao que deveria fazer com os seus alunos da escola rural, em Nossa Senhora do Livramento, pois ela mencionou que entre os conhecimentos que havia apreendido no estudo das matérias do curso, muitos não foram aplicados, principalmente as atividades relacionadas à matéria de Metodologia de Ciências Naturais, porque envolviam diversas experimentações que os alunos deveriam executar, ao concretizar as atividades coordenadas pelo professor.

Aprendi, aprendi. Mas não apliquei. Eu não apliquei por um motivo, já vou falar. Eu não liguei para esse daí. Eu liguei mesmo foi para a Matemática e para o Português. É nesse daí que mais eu bati minha cabeça. É. Queria fazer os alunos ler e escrever, fazer conta, porque os pais exigiam muito esse. Foi só mesmo a Geografia, História, Português e Matemática, essas quatro operações. Os Estudos Sociais também (TEREZA, 2018).

O significado que a professora Tereza construiu quanto aos saberes escolares do curso e o ambiente da comunidade rural em que estava localizava a escola onde atuava como docente, colaborando para o entendimento de como exerceria a sua prática pedagógica. Logo, mesmo que a professora atribuísse importância aos conhecimentos das matérias estudadas no curso, as que mais a interessavam para ensinar aos seus alunos, eram Português, Matemática e

Estudos Sociais, por acreditar que eram as que desenvolveriam nas crianças a leitura, a escrita e a realização das aplicações matemáticas. Na representação de Tereza, quanto as suas práticas escolares, prevalecia a visão de que deveria ensinar os saberes que, eram os mais necessários para seus alunos, como “ler, escrever e fazer contar”, pois eram compreendidos como essenciais para a vida na sociedade.

Para reforçar essa perspectiva apresentada, a professora Tereza ressaltou que a escolha sobre o que deveria ser ensinado aos alunos estava respaldada pelo interesse dos pais das crianças que estudavam na escola, porque eles também compreendiam que ler, escrever e fazer contas deveria ser a prioridade no ensino escolar.

Já em relação à percepção do professor Márcio quanto aos saberes escolares advindos do aprimoramento educacional realizado no CTM-Cuiabá, ele destacou como esses conhecimentos apreendidos contribuíram para a modificação da forma como ele ministrava as suas aulas nas escolas rurais no município de Santo Antônio de Leverger, após a conclusão do Curso de Treinamento.

Tinha os materiais que eles davam para mim lá, os bonequinhos, e tinha um material que eles falavam, flanelógrafo, chegava e colava ali mesmo para eles terem uma noção de Matemática, de Aritmética, e explicava problemas simples, por exemplo, você tem x cabeças de reis, e dessa boiada você vendeu y, quanto que fica? E ali pregava as figurinhas... E tinha aquele, ábaco, que usava para diminuir, e aí facilitava (MÁRCIO, 2018).

Na visão do professor Márcio, o aprendizado ficava mais fácil quando utilizavam os recursos materiais como suporte para o ensino da matemática, porque o uso do flanelógrafo permitia que as crianças visualisassem o problema proposto pelo professor pela exposição em imagens. Assim, o estímulo ao raciocínio e ao interesse dos alunos em resolver o problema foram aspectos em que esses materiais auxiliavam os professores e os alunos na sala de aula, como verificado nos capítulos anteriores, quando se estudou o currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos.

Dessa forma, os professores adquirem os seus saberes ao longo do tempo. Por isso, os diversos ambientes sociais podem favorecer para a constituição desses saberes, que os docentes mobilizam durante as atividades escolares, porque a pluralidade de conhecimentos, valores e normas auxiliam na caracterização da maneira como os professores exercem a sua função docente, como esclarecido por Tardif (2014, p. 19): “o saber dos professores é plural e também temporal, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Para o referido autor, a temporalidade do saber dos professores significa que o

aprender a ensinar ocorre gradativamente, quando se empreendem esforços para dominar os saberes fundamentais para exercer a docência.

Contudo, os saberes familiares e os escolares oriundos do ensino anterior à formação inicial do professor na aquisição do saber ensinar são apresentados pelo autor como elementos que também influenciam em suas práticas pedagógicas, pois estes continuam a prevalecer nas ações dos professores, mesmo após concluírem a sua formação docente (TARDIF, 2014).

Essa situação pode ser evidenciada pelos professores leigos de Mato Grosso, quando se observam que os seus saberes são provenientes do curso primário e das experiências na docência antes mesmo de realizarem o aperfeiçoamento pedagógico no Curso de Treinamento. Nesse sentido, a forma como atuavam como docente antes do aprimoramento educacional já estava consolidada por causa dos diversos anos de atuação nas escolas, ou seja, os conhecimentos e as práticas herdadas da experiência escolar antecedente estavam enraizados nesses professores.

A professora Tereza, ao selecionar os saberes que entendia ser os mais importantes a serem ensinados aos seus alunos, após a formação docente que realizou do CTM-Cuiabá, estava significando, de acordo com as suas crenças e representações, como deveria ser a sua atuação como professora, hierarquizando os saberes e a sua forma de ensinar. Isso foi apresentado no relato da professora Tereza, porque essa questão está relacionada ao privilégio que estabelecem sobre determinados saberes em detrimentos de outros, que se tornam mais secundários ou não são muito mobilizados durante as aulas. Ao elencar as matérias que acreditava serem primordiais para o desenvolvimento da “leitura, escrita e fazer conta”, a professora Tereza não explanou uma preocupação maior quanto à aplicação dos conteúdos das demais matérias do ensino primário, e mencionou a iniciativa de se recorrer aos saberes prévios da matéria de Ciências Naturais. No entanto, os conhecimentos obtidos no Curso de Treinamento que poderiam ser aproveitados no ensino da leitura, da escrita e da matemática foram utilizados por Tereza na melhoria de suas aulas, sendo inseridos nas suas práticas pedagógicas, como foi o caso do uso do flanelógrafo como suporte material para ensinar as crianças.

Os saberes são categorizados conforme a sua utilidade no ensino, porque a sua não aplicação durante o cotidiano escolar contribui para que adquiram um menor valor no exercício da docência. Esse ponto é esclarecido por Tardif (2014), ao compreender que a prática cotidiana se torna a base para a definição dos saberes que devem ser utilizados pelos professores.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2014, p. 21).

Desse modo, os saberes desse legado escolar e das experiências com o magistério primário eram vivenciados por diversos docentes leigos que concretizaram o Curso de Treinamento, e que tiveram que retornar para a sala de aula com a questão de como definiriam as formas de exercerem as suas práticas pedagógicas, ao estabelecerem suas prioridades e adaptações entre os conhecimentos herdados e os do curso de aperfeiçoamento educacional.

Nesse sentido, a representação que a professora Tereza possuía quanto ao que deveria ser ensinado estava relacionado com a comunidade rural da cidade de Nossa Senhora do Livramento e com suas práticas escolares anteriores à realização do Curso de Treinamento, contribuindo, assim, para o estabelecimento de quais saberes apreendidos no curso poderiam ser aproveitados/adaptados no contexto da sala de aula de uma escola rural.

A perspectiva dos professores leigos aqui apresentados quanto à formação pedagógica que realizaram no CTM-Cuiabá acena para algumas especificidades do curso que concretizaram nos anos 1960, pois o professor Márcio apontou que não teve muitas dificuldades na realização do curso, compreendendo, porém, que foi oferecido em período curto de tempo.

Até que não. Foi rápido, a pessoa tem que se desdobrar mesmo. É lógico que tinha gente que teve mais dificuldade. Aí a gente dava força no intervalo quando terminava as atividades, a gente se reunia lá numa sala, trocava ideia, se tem mais dificuldade com isso, se tem mais facilidade naquilo, e aí a coisa ia (MÁRCIO, 2018).

A percepção do professor Márcio sobre a realização do curso ressaltou as dificuldades que alguns colegas tinham ao longo dos estudos e a forma como os próprios cursistas estabeleceram para se ajudarem, já que a reunião que efetuavam em uma sala, após as aulas, foi o mecanismo criado por eles para aprenderem ainda mais sobre os assuntos estudados se auxiliarem aqueles que não conseguiam aprender durante as aulas. Entretanto, apesar das dificuldades de alguns colegas quanto ao aprendizado, o professor Márcio se considerava um aluno que conseguiu aprender as matérias do curso. Além disso, para o professor, o período curto para a realização do aperfeiçoamento pedagógico poderia ter colaborado para o

surgimento de problemas de aprendizado por parte dos cursistas, pois a “pessoa tinha que se desdobrar mesmo”.

Tal qual o professor Márcio, a professora Tereza não se considerou uma cursista que apresentou dificuldades de aprendizado durante o curso. No entanto, a sua visão destaca a cobrança quanto ao cumprimento das atividades de estudo das matérias.

Não, para mim não foi tão difícil. Foi puxado. Ora... tinha professora de Português, Ciências, Matemática, é..... Qual que é outro? Esse...Metodologia. Metodologia é a mesma Matemática, mas só que aí está ensinando como distribuir o ensino, a Matemática. Bastante gente lá, professora ficou louca. Que as aulas era demais. Era de manhã e à tarde. Muito deles ficou doida (TEREZA, 2018).

Para a professora Tereza, o Curso de Treinamento “foi puxado”, porque tinha que aprender conteúdos de diversas matérias, e a quantidade de aulas ministradas durante os períodos da manhã e da tarde foi um fator que dificultava para que os cursistas acompanhassem os ensinamentos. Assim, por causa das exigências relativas aos assuntos abordados de cada matéria do currículo e do número de aulas que faziam parte da organização do curso, a percepção da professora sobre ele foi de um alto grau de exigência enfrentado pelos cursistas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva de rapidez da realização do curso e das dificuldades de aprendizado foram apresentadas pela professora Meire, referentes a sua visão sobre o aperfeiçoamento educacional no CTM-Cuiabá nos anos 1960. “É mais rápido. Você tem pouco tempo. Eu, principalmente, a gente teve a dificuldade, devido à falta de conhecimento que a gente tinha em cima do assunto. Mas, como o tempo era escasso. Era pouco tempo” (MEIRE, 2018).

A falta de conhecimento sobre os assuntos abordados nas matérias e o pouco tempo para a realização do curso é a ótica da professora Meire sobre o aprimoramento pedagógico que realizou no Centro de Treinamento. Destarte, para os três professores leigos que concretizaram o curso, o aperfeiçoamento escolar que realizaram tinha um nível de estudos que propiciou a eles que percebessem que a sua efetivação dependia da dedicação, da reunião em grupos de estudos e do empenho em aprender saberes e técnicas de ensino difundidos durante as aulas.

A realização do curso com apenas a quarta série do ensino primário associado ao pouco tempo de duração do aperfeiçoamento pedagógico pode ter contribuído para as dificuldades de aprendizado que alguns cursistas tiveram. O estudo de matérias que não tinham nenhuma noção básica ou não estudaram no curso primário também pode ter

colaborado para que os professores leigos apresentassem uma noção de que o curso possuía um elevado nível de exigência para a sua conclusão.

Nesse sentido, a grande quantidade de técnicas de ensino atreladas ao aprendizado da utilização de recursos materiais e das diversas atividades escolares que os cursistas teriam que apreender em um curto período de tempo, com aulas no turno da manhã e da tarde, bem como a ausência de conhecimentos básicos sobre algumas matérias do currículo do Curso de Treinamento podem ser considerados elementos que atrapalharam a compreensão de muitos dos conhecimentos difundidos aos professores leigos.

Desse modo, os saberes escolares advindos da experiência prática efetuada durante anos ministrando aulas no cotidiano das escolas primárias do estado apresentam a possibilidade de estarem consolidados no fazer docente dos professores leigos, pois são muitos evidentes nos professores e, por isso, podem ter prevalecido perante os conhecimentos educacionais difundidos pelo Curso de Treinamento de Professores Leigos nos anos 1960.

A representação dos saberes e técnicas de ensino propagadas pela gestão estadual como modernas, e que impulsionariam a educação escolar no estado, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias, influenciaram os docentes que realizaram o Curso de Treinamento de Professores Leigos a adotarem em suas práticas escolares os conhecimentos pedagógicos transmitidos pelo referido curso. No entanto, esses conhecimentos não foram plenamente consolidados nas práticas escolares dos professores leigos, devido aos saberes já enraizados nos professores leigos por conta de suas experiências no magistério primário anterior ao curso, pelas condições em que o aperfeiçoamento foi oferecido, sem prever o nível de conhecimentos que os professores possuíam para a sua realização, e pelo pouco tempo para que os alunos concluíssem o curso.

A visão da professora Meire sobre o curso ainda destaca que ele não apresentou a devida atenção para o aprimoramento pedagógico, com a realização de aulas práticas ministradas pelos cursistas com os alunos do ensino primário, nem a efetiva orientação dos professores que ministravam as aulas no Curso de Treinamento.

Que uma coisa que eu acho que faltou aí foi aquele estágio supervisionado. Com o professor vendo se você está fazendo correto ou não, entendeu? Eu fiz o Normal, aí nós tivemos. Foram 45 dias [...] que eu peguei uma sala de aula. Então, durante aqueles 45 dias, a sala estava por minha conta. Eu tive que dar continuidade ao conteúdo da professora. Então, isso nós não tivemos [...] eu acho que faltou.... Como é que eu ia aplicar uma coisa com os alunos, por exemplo, de Enfermagem. Que vai passar [...] a Psicologia Educacional. Como trabalhar? Se eu não tinha quem estava lá para saber se eu estava correta ou não, se era realmente aquilo ali ou não, entendeu? (MEIRE, 2018).

Apesar de o curso ter enfatizado o aprendizado das metodologias de ensino com base na utilização de recursos materiais na aplicação da técnica, por meio de atividades práticas desempenhadas pelos cursistas durante as aulas, para a professora Meire, os conhecimentos teórico-práticos difundidos no Curso de Treinamento poderiam ser mais bem desenvolvidos e apreendidos pelos cursistas se tivessem sido aplicados com as crianças do ensino primário. Para ela, o exercício do magistério primário na prática é que permitiria mais aprofundamento nas metodologias de ensino, quando teriam a oportunidade de experienciar as concepções teóricas e perceber como os alunos reagiriam diante da utilização de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, teriam a oportunidade de ser orientados pelos professores supervisores, e saber se estavam fazendo corretamente a atividade.

O curso previa o exercício prático dos cursistas por meio das aulas realizadas na Sala de Demonstração, porém, a presença de crianças para serem aplicadas as metodologias de ensino não foi apresentada na organização do curso, assim como não foi mencionada pelos entrevistados que o concluíram. Para reforçar a sua percepção quanto o aprimoramento pedagógico realizado, a professora Meire efetuou uma comparação entre o estágio supervisionado que efetuou na Escola Normal e a ausência desse estágio no Curso de Treinamento, ao enfatizar que obteria mais avanço em seu aprendizado se estivesse acompanhada de um supervisor no momento em que realizava as aulas com as crianças do ensino primário.

Em relação ao estatuto socioeconômico da profissão docente em Mato Grosso, na opinião dos professores leigos que estiveram envolvidos no processo de profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos 1960, a partir da oferta de cursos de aperfeiçoamento pedagógico no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, destacou-se que as condições financeiras de antes e de depois da realização do curso não permitiram que os professores usufríssem de uma situação econômica satisfatória com o papel que desempenhavam na sociedade mato-grossense. Note-se que os depoimentos apresentam também uma visão particular dos professores leigos sobre esse processo, porque, muitas vezes, eles não achavam que viviam em uma situação financeira ruim, como foi externado pelo professor Márcio.

Ah, melhorou. Teve uma melhora. Até porque naquela época parece que o dinheiro tinha mais valor. No meu caso achava que sim, até pela minha qualidade como professor, que eu lá estava engatinhando ainda, aí depois, até nisso foi bom para mim porque... eu não tinha salário nenhum, por aí você vê (MÁRCIO, 2018).

O modo como o professor Márcio compreendia a sua situação econômica após a conclusão do curso– satisfatória – pode indicar que a sua elevação salarial se devia ao fato de conseguir um emprego, que permitiu uma condição melhor de vida em comparação a sua situação de não possuir um salário. Assim, somente por ter um salário já foi visto como uma melhora de vida.

Ademais, o professor atribui a sua condição salarial satisfatória devido ao maior valor que a moeda nacional possuía naquela época. A transição de um professor que estava “gatinhando” ainda para um professor que havia efetuado um aperfeiçoamento pedagógico também pode ter levado ao entendimento de que o salário aumentou conforme a melhoria da qualificação profissional, pois é algo que se espera, geralmente, quando se avança no nível de exigência para se exercer uma profissão. A condição familiar do professor na época pode ter contribuído para essa perspectiva econômica, haja vista que se uma pessoa era solteira ou casada, com ou sem filhos, são fatores que se ponderam para que a condição financeira seja considerada como satisfatória ou não.

Para a professora Tereza, a condição econômica dos professores antes da realização do aprimoramento pedagógico no CTM-Cuiabá era tida como ruim, porque os salários eram baixos e, por isso, não lhe permitia uma condição de vida satisfatória: “professor nunca teve bom salário. Professor leigo não. Salário baixo. Não dava nem de ajudar meu pai, minha mãe. Não dava. Dava só mesmo para mim, comprar esse vestidinho, esse calçadinho mais barato”. A aquisição de produtos mais baratos foi um aspecto mencionado por Tereza como elemento que evidenciava o pouco poder de compra dos professores naquela época.

Após a conclusão do curso de aprimoramento pedagógico no CTM-Cuiabá, para a professora Tereza, a situação econômica dos professores continuava a mesma, sem haver alterações salariais que elevassem o nível de satisfação dos docentes quanto à situação de vida que tinham na sociedade de Mato Grosso. “Não, a mesma coisa. O mesmo salário. Aumenta assim, quando o governo aumenta para todos de modo geral. Aí que aumenta um bocadinho, mas de fazer o curso não aumentou nada. Devia ter aumentado. Mas não aumentou. O que que dá para fazer. Estava na mão deles” (TEREZA, 2018).

Já para a professora Meire, a condição financeira dos professores não era satisfatória por causa do baixo salário que recebiam na época. “Porque o salário de professora era, antigamente, a gente tinha até vergonha de dizer. Muito baixo” (MEIRE, 2018).

A realização do aperfeiçoamento escolar no CTM-Cuiabá não propiciou a melhora de sua condição financeira quando retornou para a sala de aula na escola de Itaporã. No entanto, ela tem a percepção de que o curso realizado teve a sua relevância na melhoria de suas

condições econômicas no início dos anos 1980, quando o referido curso foi aceito pelo governo do estado de Mato Grosso Sul como uma especialização, pois ela havia conseguido a aprovação em um concurso para docente. Diante dessa aprovação, o certificado de conclusão do Curso de Treinamento permitiu que a professora elevasse de classe e, conseqüentemente, melhorasse seu salário em comparação aos demais professores.

Não houve. Não é que nós passamos a ganhar mais que os outros porque nós fizemos o curso. Isso não aconteceu. Nosso salário era igual. Esse curso veio nos valer no concurso de 1981. Para mim foi melhor porque, lógico, por eu ter uma letra a mais. O que é lógico que o salário era melhor que o dos outros que não tinham. Teve o ganho aí, nesse caso (MEIRE, 2018).

A conclusão do Curso de Treinamento foi realizada no ano de 1966, sem proporcionar para a professora Meire uma elevação salarial que possibilitasse usufruir de uma condição econômica satisfatória. A melhoria financeira, para a professora Meire, ocorreu apenas nos 1980, ou seja, depois de ultrapassar uma década que o curso contribuiu para a elevação de classe na rede pública estadual, após sua aprovação no concurso para professor.

A legislação estadual de 1965 permitia ao professor leigo elevar da condição de leigo para a de regente de ensino após a conclusão dos Cursos de Treinamentos no CTM-Cuiabá. Contudo, apesar de prever uma melhoria salarial dos que se qualificaram no Centro, os professores leigos entrevistados indicaram que não houve elevação salarial daqueles que realizaram o aprimoramento pedagógico no CTM-Cuiabá nos anos 1960, cuja condição salarial estava abaixo do salário mínimo estabelecido para a região de Mato Grosso.

Sendo assim, embora as professoras compreendessem que não houve aumento nenhum, a percepção quanto à situação econômica dos professores ainda se apresentava de maneira precária. O avanço no processo de profissionalização da docência, a partir da exigência da qualificação profissional, não foi acompanhado da melhoria do profissionalismo dos professores mato-grossenses.

Apesar da situação de dificuldades quanto à estrutura das escolas e à falta de elevação salarial dos professores leigos, mesmo com o processo de profissionalização da docência ocorrido em Mato Grosso nos anos 1960, o reconhecimento social das pessoas que viviam nas comunidades rurais perante a função que exerciam – ensinar as crianças da localidade – foi representado pelos professores com um sentimento de realização, de cumprimento de uma tarefa que desempenharam, pois sentiam que a sociedade os apoiava na responsabilidade que assumiram. As vozes dos professores aqui apresentados permitiram que as suas percepções sobre o fato de se tornar professor em Mato Grosso fossem evidenciadas, consentindo que

outros aspectos, como a questão do ingresso na docência, também viessem à tona.. Assim, mesmo com a exigência de formação na Escola Normal para atuar na docência, ser professor significava ter, no mínimo, o curso primário concluído. Outros elementos, ainda, chamaram a atenção quanto à entrada no magistério, tais como a dedicação e o empenho nos estudos do curso primário, que poderiam ser requisitos para a inserção nas escolas como professor, pois os bons alunos eram vistos como possíveis professores da comunidade onde residiam.

Além da dedicação aos estudos, a imagem do futuro ingressante enquanto docente nas escolas estaria associada a um comportamento “discreto e sério” à afinidade para lidar com as crianças e ao ato de ensinar, já que as professoras destacaram as brincadeiras de “ser professora na infância”. Dessa forma, o ato de representar uma professora na fase infantil era um atributo elencado como disposição e propensão para a docência na adolescência. Não obstante, se tornar professor também significava exercer o magistério sem possuir nenhuma afinidade inicialmente, constituindo-se como docente a partir de experiências práticas na sala de aula. Ou seja, mesmo aqueles que não tinham qualquer vontade de exercer o magistério se inseriam nas escolas como uma oportunidade de conseguir o emprego, e com o tempo acabavam adquirindo alguma habilidade de ensinar os seus alunos.

No tópico relacionado à formação docente, as perspectivas dos professores apresentaram que o aperfeiçoamento pedagógico seria o suporte necessário para a melhoria das aulas nas escolas onde lecionavam. Os professores compreendiam a importância do aprimoramento educacional, tendo em conta que não haviam estudado o suficiente para exercer a atividade docente. Por isso, realizar o Curso de Treinamento significava a aquisição de conhecimentos que os proporcionaria certa segurança pedagógica para ensinar as crianças.

Entretanto, verificou-se que apesar de atribuírem relevância aos saberes oriundos do curso, o ato de ensinar envolvia as escolhas de atuação na escola, ao utilizar os novos saberes, ou não, pois acreditavam que as formas anteriores de ensinar eram as mais interessantes de se trabalhar com os alunos. A consolidação das novas práticas escolares poderia levar um tempo maior para fazer parte do perfil profissional dos professores leigos pelas dificuldades que encontravam para aplicar esses saberes diante da precariedade das escolas que prevalecia em Mato Grosso, principalmente as escolas rurais isoladas.

Nesse sentido, as análises das representações permitiram perceber que a principal preocupação da gestão governamental foi com a rapidez da qualificação dos professores, diante da quantidade de professores leigos que estavam exercendo o magistério primário, sem levar em consideração o tempo para a formação deles, que possuíam, em geral, apenas a quarta série, nem que eram professores em serviço, com saberes e formas de ensinar exercidas

há algum tempo nas escolas primárias. Sendo assim, o pouco estudo que tinham unido ao prazo curto para formação, com uma grande quantidade de atividades prescritas, desprezando as maneiras de ensinar anteriores à formação, são pormenores advindos das vozes dos professores que merecem ponderação quando se pretende organizar um curso de aperfeiçoamento pedagógico.

Os próprios professores precisavam ter sido considerados como atores principais de suas formações e que suas perspectivas tivessem sido ouvidas e valorizadas para que não fossem reduzidos a meros executores de atividades já prontas, como foi o caso, sem qualquer articulação com os anseios que perpassam o fazer docente das comunidades rurais de Mato Grosso. Além disso, as análises possibilitaram a compreensão de que a profissionalização da docência obteve avanços com a ampliação das oportunidades de qualificação aos professores leigos, mas também apresentou alguns limites, pois a formação pedagógica oferecida não foi articulada, de maneira que estivesse preparada para atender aos docentes leigos de diversas cidades do interior do estado, bem como a formação não estava atrelada à melhoria da situação econômica dos professores que se qualificaram nessa época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi analisar o processo de profissionalização da docência em Mato Grosso entre os anos 1963 a 1971. Diante desse objetivo, foi importante percorrer o contexto histórico da formação de professores no estado até o momento em que ocorreu a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, no ano de 1963, como forma de compreender a situação da docência e as circunstâncias pelas quais os professores leigos elaboraram as suas representações sobre a profissão docente.

O número de Escolas Normais no estado aumentou a partir dos anos 1940. Contudo, embora tenha havido crescimento de instituições de formação de professores, os dados apontados nas mensagens governamentais indicam que esse aumento não foi suficiente para formara quantidade necessária de professores normalistas para as escolas primárias de Mato Grosso, pois a presença de professores sem habilitação para o magistério era muito maior do que a de docentes normalistas no campo educacional mato-grossense.

A necessidade de um número maior de professores surgiu com o aumento populacional do estado, porquanto a escolarização das regiões que foram se desenvolvendo com o fluxo migratório para Mato Grosso contribuiu para o surgimento de escolas primárias. No entanto, o governo estadual não destinou investimentos suficientes na formação de professores para atender essa demanda de docentes em diversas regiões do estado. Nesse sentido, verifica-se que a gestão estadual possibilitou a inserção de professores leigos no campo educacional mato-grossense, já que estes desempenhavam o magistério primário, principalmente nas escolas da zona rural, onde o governo não conseguia atuar na promoção da educação escolar das crianças.

Desse modo, foram os professores leigos que ocuparam esse espaço de ausência da administração estatal, porque era, muitas vezes, a própria comunidade que se organizava para a criação das escolas e da indicação das pessoas que exerceriam o papel de professor. Verifica-se que o recrutamento inicial para o exercício da função docente, geralmente, era realizado pela comunidade local. O governo do estado não apresentava um controle do acesso daqueles que almejavam ingressar no magistério e havia o interesse governamental de permitir a presença dos docentes leigos nas escolas primárias, com a finalidade de que a escolarização continuasse a ser ampliada no estado. Esses professores eram necessários para a governo, mesmo não possuindo a habilitação para a docência, visto que os docentes

normalistas não eram suficientes para atender as escolas que estavam sendo criadas em Mato Grosso.

Nessa acepção a profissionalização da docência não havia alcançado uma legitimação oficial com base na especialização de saberes e práticas reconhecidas como primordiais na atividade docente. Era conveniente aceitar a presença dos docentes leigos nesse processo de expansão do ensino no estado. Porém, a gestão estadual compreendia esses professores como um problema que precisava ser resolvido, porque eles não possuíam a credibilidade estatal para atuarem nas escolas mato-grossenses. Enquanto essa questão não se resolvia, os professores leigos eram uma categoria de docentes que não havia adquirido o reconhecimento oficial do governo enquanto profissionais do ensino.

No entanto, apesar da ausência inicial do governo de Mato Grosso no aspecto educacional, no que se refere à criação de instituições de ensino e à oferta de professores para atuar no estado, ele ainda exercia um papel de coordenador das modificações nas características dos saberes docentes. Essa situação é apontada por Nóvoa (1995a) como um mecanismo constitutivo da profissão docente, que é quando o Estado interfere nos dispositivos que levam a construção da docência enquanto uma profissão.

O aumento das Escolas Normais no estado não atendia a necessidade de professores habilitados para as escolas, já que existia grande quantidade de professores leigos em Mato Grosso, mas o surgimento do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá contribuiu para a constituição da representação de que a profissão professor necessitaria de uma formação especializada, com saberes do fazer docente advindos de instituições escolares voltadas para a formação do profissional do ensino, conforme foi apontado por Nóvoa (1995a) em uma das etapas do processo de profissionalização da docência, que é a criação de instituições específicas para a formação de professores, com a finalidade de destinar a formação de profissionais para o magistério com base nos conhecimentos especializados, adquiridos em uma formação relativamente longa. Entretanto, no processo de profissionalização da docência em Mato Grosso, permitia-se o ingresso na profissão sem a formação de conhecimentos específicos apreendidos nas escolas de formação de professores.

Além desse aspecto, a formação docente ofertada pelo Estado apresentava diversos problemas que prejudicavam o desenvolvimento escolar, tendo em vista que as Escolas Normais que foram criadas revelava algumas características em comum, relacionadas à falta de professores habilitados para exercer a formação dos futuros docentes, as dificuldades quanto à falta de infraestrutura nas instalações das escolas, bem como a existência do Curso Normal em prédios onde também funcionavam outras modalidades de ensino. Essa situação

indica alguns pormenores que prejudicaram o desempenho das atividades pedagógicas realizadas nessas escolas.

Dessa forma, as necessidades de escolarização e a procura por um melhor rendimento dos alunos propiciaram uma interferência maior do governo estadual no desenvolvimento da profissionalização da docência no estado, pois “[...] os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1995b, p. 16).

No início dos anos 1960, os discursos governamentais divulgados por meio das mensagens para a Assembleia Legislativa do estado acenavam para a construção de representações que questionavam o rendimento do ensino ministrado nas Escolas Normais, ao classificar essas escolas como atrasadas, onde se oferecia um ensino desatualizado e voltado para a formação de professores “decorebas”.

Além da representação quanto à formação de professores normalistas, o governo estadual também percebia os professores leigos como docentes despreparados, já que não possuíam os conhecimentos educacionais necessários para exercer o magistério, e, por isso, eram tidos como professores incapacitados para atuar nas salas de aulas. Ademais, a administração estadual associava os docentes leigos ao baixo rendimento dos alunos das escolas rurais isoladas do estado, visto que a maioria dessas escolas era composta por professores leigos.

Esses modos de ver da gestão estadual foram voltados para a criação de argumentações que ressaltassem as ações destinadas a modificar esse quadro negativo da educação escolar do estado nos anos 1960. Os discursos estatais estavam inseridos no contexto de atrelamento do governo estadual ao planejamento do governo federal, que almejaram ampliar a oferta do ensino primário e promover modificações nas práticas pedagógicas dos professores a partir da criação de Centro de Treinamento do Magistério.

Sendo assim, antes da criação do Centro de Treinamento, o estudo do percurso da formação docente no estado indica que a profissionalização da docência, ao longo de décadas, não foi prioridade dos governantes estaduais. Isso ocorreu porque, em primeiro lugar, as escolas de formação de professores não atendiam a demanda exigida e, em segundo, não possuíam uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento escolar.

Portanto para enfrentar as problemáticas relativas ao ensino normal e a existência de grande quantidade de professores leigos exercendo a docência em Mato Grosso, foi criado o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, que oferecia cursos destinados ao aperfeiçoamento pedagógico de normalistas e leigos. Nesse contexto educacional é que foi

ofertado o Curso de Treinamento de Professores Leigos, com duração de um ano e quatro meses, no qual professores leigos de diferentes regiões do estado podiam realizar o aperfeiçoamento pedagógico no CTM-Cuiabá.

O oferecimento de cursos destinados aos docentes leigos, que eram maioria do quadro de professores do estado, significou um avanço no processo de profissionalização da docência, pois a criação de instituições específicas para a formação docente contribui para o aumento das oportunidades de aquisição dos conhecimentos especializados da profissão.

Destarte, houve melhoria nesse aspecto, já que as Escolas Normais não conseguiam disponibilizavam um número satisfatório de normalistas para suprir as escolas do estado, e com o aperfeiçoamento pedagógico, oferecido por meio dos cursos ofertados no CTM-Cuiabá, ampliou-se a quantidade de professores leigos que adquiriram uma qualificação profissional. Esses cursos oferecidos aos docentes sem habilitação para o magistério não foram suficientes para atender a maioria de professores leigos de Mato Grosso, mas colaboraram para a constituição da representação da docência como uma atividade profissional, que exigia a aquisição de conhecimentos especializados em instituições formativas.

Logo, a representação estatal quanto aos professores leigos adquiriu uma alteração quando o discurso governamental apresentou a docência como uma atividade exercida por profissionais do ensino, com uma formação qualificada para atuar no magistério, baseada nos saberes, valores, normas e metodologias de ensino considerados modernos na época.

Apesar dessa representação sobre o magistério como uma atividade profissional, na prática, ainda existia uma presença significativa de professores leigos atuando nas escolas do estado, mesmo após a oferta de cursos de aperfeiçoamento pedagógico. Os professores que conseguiram realizar os cursos não possuíam garantias de que permaneceriam nas escolas que lecionavam ou que iriam se inserir em uma nova escola, pois a influência da política no campo educacional favoreceu para a retirada dos professores que realizaram o curso de aprimoramento pedagógico das escolas, para inserirem outros que não haviam efetuado a qualificação. Desse modo, diversos professores treinados não foram aproveitados nas escolas primárias do estado por causa das interferências político-partidárias que acabavam definindo quem deveria ingressar ou permanecer na carreira docente.

Além desse aspecto que interferiu na constituição da docência enquanto uma atividade profissionalizada, o estudo do currículo do curso destinado aos professores não titulados também teve um papel primordial nas modificações do fazer docente no estado. O currículo do Curso de Treinamento de Professores Leigos foi estudado com a intenção de compreender

quais os conhecimentos pedagógicos que se pretendiam inserir no ensino primário, e como esses eles contribuiriam para o surgimento das representações dos professores leigos sobre a formação docente que realizaram nessa época. O currículo do curso enfatizava uma preocupação com o aprendizado das metodologias de ensino, dedicando maior tempo das aulas para esse fim, ao serem ensinadas, de maneira individualizada, o estudo das metodologias de Língua Pátria, Ciências Naturais, Aritmética e Estudos Sociais, diferentemente do que ocorria no currículo da Escola Normal nos anos 1960, que proporcionava o estudo das metodologias de ensino em uma única matéria.

Mesmo diante desse objetivo apresentado pelo curso, ainda se observava o interesse por instrumentalizar os professores leigos com conhecimentos sobre a Supervisão do Ensino, Noções de Enfermagem, Psicologia Educacional, Higiene, e Recreação e Jogos. Assim, além de ensinar cálculo, escrita e leitura, o professor deveria ensinar os princípios da higiene, os modos comportamentais considerados adequados e as tarefas domésticas.

O currículo do curso evidenciou também o interesse por subsidiar os professores com uma formação voltada para explicitar a eles como deveriam utilizar os recursos materiais como suporte na aplicação das técnicas de ensino, que ocorreriam por meio de atividades já prescritas pelos especialistas em educação. As metodologias de ensino eram ensinadas com diversos exemplos de atividades e ilustrações, orientando- os professores sobre o passo a passo de como fazer. Dessa maneira, o currículo estava voltado para uma proposta educacional destinada à construção de um ensino mais prático, dinâmico, que envolvesse os alunos de forma mais direta nas atividades, com o objetivo de prepará-los para a vida em sociedade.

A perspectiva educacional apresentada no currículo do Curso de Treinamento enfatizava um aperfeiçoamento pedagógico associado a uma base científica de conhecimentos, pois sua organização curricular ressaltava uma formação direcionada à difusão de novas metodologias de ensino, consideradas modernas, e que estavam fundadas nos princípios do tecnicismo e da Escola Nova, retratando o como fazer, o saber ensinar, como primordial para o desenvolvimento de um ensino eficiente, bem como a consideração quanto ao estudo das etapas de crescimento das crianças e a sua inserção de maneira mais direta nas atividades propostas em sala de aula.

Perante esse cenário evidenciado pela organização do Curso de Treinamento e vivenciado pelos professores leigos é que estes elaboraram as suas percepções relativas à formação docente que realizaram no Centro de Treinamento do Magistério nos anos 1960, as práticas escolares e o estatuto socioeconômico da profissão. A partir da ótica dos docentes

leigos, foi possível compreender que esses professores julgavam que o curso foi realizado em um período curto de tempo, cerca de um ano e quatro meses,, e destacando as dificuldades que tiveram, eles e/ou dalguns colegas de curso, quanto à aprendizagem durante as aulas.

Verifica-se que o subsídio teórico e prático do curso estava organizado com base nas prescrições de atividades elaboradas por professores especialistas experientes na área do ensino, que acumularam os conhecimentos pedagógicos no exercício do magistério durante anos. Após consolidarem as atividades escolares na prática, sistematizaram esses conhecimentos para serem ensinados aos leigos em poucas aulas. Logo enquanto na Escola Normal se levava mais tempo para formar um professor, os leigos deveriam se tornar profissionais em pouco tempo.

Desse modo, os professores leigos que possuíam, em geral, apenas a quarta série do ensino primário, teriam que absorver um conjunto de saberes e técnicas de ensino das diferentes matérias do currículo em um período escasso de tempo. Contudo, não se pode desconsiderar a importância que o aperfeiçoamento pedagógico teve para os professores, pois eles ressaltaram a contribuição que o curso propiciou para a melhoria de suas práticas escolares.

No entanto, as representações dos professores leigos indicaram alguns aspectos que merecem ser observados em relação ao curso, ao destacar a ausência de um desenvolvimento das concepções teóricas com base na prática de ensino efetuada junto às crianças do ensino primário.

As aulas práticas estavam previstas para serem realizadas na Sala de Demonstração/Experimentação do CTM-Cuiabá. Esse espaço deveria ser utilizado para a demonstração prática de como fazer as atividades efetuadas tanto pelos professores do curso, para que os alunos observassem e aprendessem a saber fazer, como pelos próprios cursistas, que executariam as aulas para que os professores os orientassem quanto aos procedimentos corretos. Entretanto, na visão da professora leiga que realizou o Curso de Treinamento, havia a necessidade de efetuar a atividade com crianças, pois a vivência de uma situação real de uma aula com os alunos do curso primário permitiria um aprimoramento da prática escolar, quando professor supervisionaria e apontaria os pontos positivo e o que deveria ser melhorado.

Diante das percepções de professores que vivenciaram esse processo de tornar a docência uma categoria profissionalizada, observa-se que nos anos 1960, apesar de alguns avanços, havia uma distância entre os órgãos estatais que coordenam a constituição das

modificações relativas à formação docente, seja a inicial ou a continuada, e as perspectivas dos professores que realizavam os cursos de aprimoramento pedagógico.

Os professores eram direcionados a exercerem apenas um papel secundário em sua formação docente, pois as propostas encaminhadas para alterar as práticas escolares não levaram em consideração os seus saberes, as suas formas de atuação no ensino, as especificidades de seus conhecimentos sobre o cotidiano escolar, os desejos e expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem que almejavam, além dos seus pensamentos e suas reflexões relativas às problemáticas das escolas como um todo. Assim, pode-se dizer que os professores eram condicionados a atuar como executores das concepções educacionais elaboradas pelos especialistas em educação, sem serem vistos como elementos que podiam, e deviam, efetuar a intervenção em um campo profissional que também era seu.

Contudo, não se está desconsiderando a formação acadêmica e as iniciativas dos gestores educacionais no campo escolar, mas que os professores tivessem sido participantes diretos das reflexões pertinentes a sua própria formação e a sua profissionalização, pois as representações dos professores leigos apresentadas nesta tese reforçam que os docentes também podem ser responsáveis pela construção e pelas alterações de sua própria profissão.

Nesse sentido, é possível acenar para as iniciativas articuladas pelos professores, ao criarem espaços de reflexão sobre suas práticas e suas formações escolares, bem como de mecanismos de colaboração entre o campo da formação docente e o campo profissional, elaborando processos de integração, avaliação e busca conjunta de soluções na preparação de ações voltadas ao aperfeiçoamento pedagógico oferecido aos professores.

Dessa maneira, os processos de apreensão dos saberes destinados a modificar as práticas escolares dos professores leigos apresentaram dificuldades para se efetivarem em ações de intervenções concretas na sala de aula. A partir das percepções dos professores, observa-se o entendimento de que a cultura local, os valores e seus saberes, principalmente aqueles das áreas rurais do estado, contribuíram para a definição dos conhecimentos e das formas de ensinar que deveriam ser aplicados em sala de aula.

Desse modo, mesmo compreendendo o aperfeiçoamento pedagógico como importante para o desenvolvimento de sua prática de ensino, as formas de ensinar anteriores ao processo formativo, já consolidadas no fazer docente dos professores, possuíam uma forte influência nas tomadas de decisão em relação aos conteúdos a serem ensinados e na maneira como isso seria feito. Além desse aspecto, as condições das escolas primárias, principalmente as escolas rurais isoladas onde se encontravam a maioria dos professores leigos, estavam caracterizadas

por estruturas físicas precárias, salas de aulas multisseriadas, ausência de materiais escolares de suporte para os professores e alunos e falta de assistência do poder público aos professores.

Diante disso, esta tese possibilitou a compreensão de que as condições das escolas contribuíram para dificultar a aplicação dos saberes e das metodologias de ensino apreendidas pelos professores leigos. A ausência de suporte material e de melhores condições das instituições escolares em que lecionavam após o término do Curso de Treinamento foi um empecilho para que as mudanças pedagógicas difundidas na formação docente se transformassem em práticas concretas de intervenção na sala de aula.

Embora as condições das escolas se apresentassem como um obstáculo para que se efetivassem, na prática, o que os professores aprenderam na formação, houve tentativas de implementação das atividades escolares na sala de aula, já que alguns recursos materiais confeccionados durante o curso foram trazidos pelos professores leigos para serem aplicados na escola onde estavam lotados, como foi o caso da utilização do flanelógrafo como suporte para o ensino,.

Nesse contexto, a profissionalização docente do Curso de Treinamento de Professores Leigos nos anos 1960 favoreceu o desenvolvimento da profissão professor no estado, ao propiciar a exigência de um maior nível de conhecimentos educacionais para o ingresso e a permanência no exercício do magistério primário, bem como aumentar o número de professores qualificados para atuar na docência. Entretanto, apesar da iniciativa de alguns professores de aplicar as atividades pedagógicas do curso, as suas representações indicaram alguns limites relativos à profissão professor, pois a formação pedagógica oferecida no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá não foi acompanhada de investimentos nas escolas primárias do estado, principalmente nas escolas rurais isoladas, o que prejudicou o desenvolvimento das atividades escolares.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as tentativas das gestões estaduais, ao longo de décadas no campo educacional mato-grossense, não obtiveram muito êxito no objetivo de modificar as práticas pedagógicas dos professores primários do estado, porquanto seguia-se apresentando a mesma problemática do não fortalecimento dos investimentos na ampliação e na melhoria da infraestrutura das Escolas Normais do estado. Isso resultou na dificuldade de difusão dos conhecimentos educacionais considerados necessários para alterar a prática escolar dos professores na falta de estrutura das escolas primárias, em sua maioria, escolas rurais, e no surgimento dos problemas para se modificar a forma de ensinar dos professores.

As pesquisas na área da História da Educação, baseadas em documentos e depoimentos de professores, corroboram essa a permanência nas práticas de ensino dos

docentes, A memorização dos conteúdos e um ensino centrado apenas no professor eram apontados pelos governantes como um dos problemas do ensino público de Mato Grosso, conforme foi apresentado nos relatórios e nas mensagens dos governadores desde os primórdios da República no Brasil.

Já a representação dos professores leigos sobre o estatuto socioeconômico da profissão professor, diante da profissionalização que vivenciaram nos anos 1960, indica que a qualificação profissional foi um requisito para atuar na docência. Porém, essa qualificação exigida pela esfera estatal não significou a melhoria das condições salariais dos professores nessa época.

Dessa forma, as análises documentais estatais e as representações dos professores leigos possibilitaram manter a afirmativa de que a profissionalização da docência em Mato Grosso nos anos 1960 proporcionou a elevação da profissionalidade e da quantidade de professores qualificados para a docência. Não obstante, apresentou algumas dificuldades relativas à profissão professor enquanto uma categoria profissionalizada, porque, a inserção de novos saberes não foi acompanhada de uma formação mais consistente, na perspectiva do desenvolvimento profissional, de um avanço nas condições de trabalho e de uma remuneração mais satisfatória para os professores, ou seja, a profissionalidade ainda estava distante do profissionalismo docente.

Observa-se, ainda, que essa investigação não procurou avançar quanto à utilização da categoria de apropriação dos conhecimentos pedagógicos advindos do Curso de Treinamento. Dessa maneira, essa perspectiva de apropriação, elaborada por Michel de Certeau (2013), apresenta-se como uma possibilidade de pesquisa, ao verificar como os professores leigos apreenderam os saberes escolares difundidos pelo curso, e como os mobilizaram em suas atividades escolares, considerando as variações na sua utilização e os diferentes contextos de sua aplicação.

Assim, distintos atores estavam envolvidos nesse processo de tornar a docência uma categoria profissional nessa época, como os próprios professores leigos, os normalistas, os docentes que ministraram as aulas dos cursos e os gestores da Secretaria de Educação que coordenaram a organização do aperfeiçoamento pedagógico em Mato Grosso. Por isso, esses atores merecerem ser objetos de estudo, com a finalidade de ampliarem as discussões e as abordagens investigativas sobre os diversos olhares dos participantes desse processo de formação docente realizado nos anos 1960. Ademais, os vários cursos de aprimoramento pedagógico destinados aos professores normalistas ofertados no Centro de Treinamento do

Magistério de Cuiabá também poderiam ser objeto de pesquisa dos historiadores da educação, que poderiam ampliar os estudos sobre a história da formação da profissão docente.

Outrossim, essa pesquisa avançou na abordagem do Curso de Treinamento de Professores Leigos ao evidenciar os saberes e as práticas escolares que deveriam fazer parte da atividade docente, e ao retratar as percepções dos professores leigos quanto ao processo de profissionalização do professorado nessa época, pois, ressaltar as representações dos professores sobre a profissionalização, possibilitou a reflexão sobre seus próprios conhecimentos, suas práticas e suas alterações, mobilizadas com a intenção de construir novas práticas profissionais para o exercício da docência.

Nesse sentido, a tese apresentada inicialmente se confirma com essa pesquisa, ao retratar que o processo de profissionalização da docência ocorrida em Mato Grosso nos anos 1960 proporcionou alguns avanços quanto ao desenvolvimento da profissão professor, bem como a constituição de limites para a sua elevação, pois não se vinculou a aquisição de saberes e técnicas de ensino à melhoria das condições estruturais das escolas e ao reconhecimento de uma remuneração mais digna aos professores.

Desse modo, a presente pesquisa foi uma contribuição para os estudos sobre a história da profissão docente em Mato Grosso, mas sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, tendo em vista a necessidade da ampliação de investigações posteriores, com a utilização de novas fontes, problemas e abordagens que visem aprofundar os estudos sobre a profissão professor.

REFERÊNCIAS

- ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O período preparatório e a aprendizagem da leitura**. Belo Horizonte: PABAE, 1962.
- ALENCAR, José F. de. A professora leiga. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDC, 2000. [5]p.
- ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. **Três anos de progresso educacional e sanitário**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.
- ALVES, Gilberto Luiz. A inovação das 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, Tânia Mara T. da (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas**. Campinas-SP: Editora Autores Associados: HISTEDBR:UNISAL, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso, 1972.
- ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas Trilhas do Ensino** (Educação em Mato Grosso: 1910-1946). Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- AMARAL, MARIA Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** Caderno 3. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. p. 37-83.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro. Os discursos sobre a educação pública veiculados no jornal o estado de mato grosso nos anos 1960. **Anais Eletrônicos do IV EHECO**, Campo Grande-MS, 2017, ISSN 22374310. [13] p.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro. **Professoras primárias em Mato Grosso: trajetórias profissionais e sociabilidade intelectual na década de 1960**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- ARAÚJO, Maria Yvone Atalécio. **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Belo Horizonte: PABAE, 1962.

BACHA, Magdala Lisboa. **Manual para o professor: do pré-livro “o presente”**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1962.

BACHA, Magdala Lisboa; KEITHAHN, Luella M. **As crianças aprendem a ler**. Belo Horizonte: PABAE, 1960.

BARROS, José D’Assunção. **A Nova História Cultural** – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, v. 12. n. 16, p. 38-63, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento. O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963-1965 *In*: BRASIL. **O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento**. Direção Rosa Freire D’Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto/Centro Internacional Celso Furtado, 2011. p. 35-440.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 38.460**, de 26 de dezembro de 1955. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 92, p. 1337 (Republicação), 24 jan. 1956.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Curso de Treinamento de Professores Leigos**. Brasília-DF: INEP, 1965a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Professor+leigo/c6d2a355-b743-4976-b897-3c317a6b8ae?version=1.1>. Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Geral dos Cursos do CTM**. – Cuiabá: INEP, 1965b.

BRASIL. **Decreto n.º 55.803**, de 26 de fevereiro de 1965. Altera a tabela de salário mínimo aprovada pelo Decreto nº 53.578, de 21 de fevereiro de 1964, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1965c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-55803-26-fevereiro-1965-396217-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BERUTTI, Maria José; NARDELLI, Terezinha. **Ciências na Escola Moderna** - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

CENTRO de Treinamento vai funcionar dia 16: 40 alunas acham-se inscritas em Cuiabá. **Jornal O Estado de Mato Grosso**. 10 ago. 1963. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1963a.

CENTRO de Treinamento do Magistério já foi instalado. **Jornal O Estado de Mato Grosso**. 18 ago. 1963. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1963b. p. 1-4.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In*: CHARTIER, Roger.. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 61-80.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abri. 1991.

CTM. **Jornal O Estado de Mato Grosso**. 26 fev. 1965. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1965.

CTM: Cuiabá promove Cursos e Conferências. **Jornal O Estado de Mato Grosso**. 23 nov. 1966. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1966.

FERREIRA, Márcia Santos. **Centro de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Márcia Santos. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a Profissionalização Docente em Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 19, n. 39, p. 145-161, jan./ abr. 2010.

FERREIRA, Márcia Santos. Fronteiras da identidade docente: marcas de sua redefinição em Mato Grosso (1963-1971). **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 23, n. 52, p. 133-149, jan./ abr. 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educar, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC/USAID (1961-1983)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 137-159.

LE GOFF, Jaques. Memória. *In*: LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 419 – 476.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUGLI; Rosário Genta; VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MAIS bolsas para estudantes mato-grossenses: Especialização. **Jornal O Estado De Mato Grosso**. Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Publicado em 29 dez. 1963.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1930.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1948.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1954.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1955.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1956.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1959.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1963.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1964.

MATO GROSSO. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1965a.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública**. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1942.

MATO GROSSO. **Decreto-Lei n.º 555**, de 31 de outubro de 1958. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1958. f. 87-88.

MATO GROSSO. **Decreto-Lei n.º 590**, de 31 de dezembro de 1948. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, ano 58. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1948.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 920**, de 27 de abril de 1965. Regulamenta a Lei n.º 2.399, de 25 de fevereiro de 1965. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 1965b.

MATO GROSSO. **Lei n.º 2.399**, de 25 de fevereiro de 1965. Dá nova estrutura ao Quadro do Ensino Primário do Estado e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 04 mar. 1965c.

MATO GROSSO. **Lei n.º 2.404**, de 28 de junho de 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. 1965d.

MENDONÇA, Ana Waleska. “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org.) **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP, 2008. p. 75-125.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/960). *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org.) **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP, 2008.p. 19-38.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria e educação**, nº 5, p. 13-27, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-31.

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

NEVES, Maria Manuela Renha de Novis. **Leões e raposas na política de Mato Grosso (Até 1978).** Rio de Janeiro: Mariela Editora, 2001.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

NOVOS métodos pedagógicos: equipes vão preparar educadores. *Jornal O Estado de Mato Grosso.* 02 fev. 1964. Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Cuiabá: APMT, 1964.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Representações de professores sobre a profissionalização da docência. *In:* NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite (org.) **Formação, representações e saberes dos professores: elementos para se pensar a profissionalização dos professores.** Campinas-SP: Mercado de Letras; Natal-RN: UFRN, 2014.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. *In:* NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite (org.) **Formação, representações e saberes dos professores: elementos para se pensar a profissionalização dos professores.** Campinas-SP: Mercado de Letras; Natal-RN: UFRN, 2014.

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

PEIXOTO, Maria Onolita. **Habilidades de estudos sociais na escola primária - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte.** Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

RAGAN, William B. **Currículo primário moderno.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, C. **Formar professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & Documento e método de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. **O mito da eficiência do ensino**: estudo crítico da tecnologia educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1995. v. 5.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. **História e Memória: processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

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

SIQUEIRA, Elizabeth M. **História de Mato Grosso**: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo**: institucionalizar ou erradicar? Caderno 3. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; 1991. p. 13-25.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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. 1962. [8] p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. *In*: SOUZA, Rosa Fátima *et. al.* **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 63-105.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-517.

Depoimentos:

ALINE. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Santo Antônio de Leverger-MT, 2011.

CRISTIANE. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Cuiabá-MT, 2011.

FLAVIA. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Cuiabá-MT, 2011.

LUISA. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Chapada dos Guimarães-MT, 2011.

MÁRCIO. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Santo Antônio de Leverger-MT, 2018.

MEIRE. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Itaporã-MS, 2018.

RUTE. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Cuiabá-MT, 2012.

SANDRA. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Cuiabá-MT, 2011.

SIMONE. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Cuiabá-MT, 2011.

VALÉRIA. **Depoimento** concedido ao pesquisador Rômulo Pinheiro de Amorim. Alto Paraguai-MT, 2011.