

Formação de professores do campo no estado de Mato Grosso, nas décadas de 1980 e 1990¹

Teachers education of the field in Mato Grosso, in the 1980s and 1990s

Formación de Maestros del campo en Mato Grosso, en las décadas de 1980 y 1990

Heloisa Salles Gentil – Universidade do Estado de Mato Grosso
Ilma Ferreira Machado – Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da configuração do processo de formação de professores de escolas do campo no estado de Mato Grosso, nas décadas de 1980 e 1990; identifica os principais programas/projetos de formação existentes nessa época e de que forma atendiam as especificidades do campo. O estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa, pautada em análise documental e entrevistas com professores que atuaram em cinco mesorregiões do estado. Os resultados apontam que a maioria dos cursos de formação implementados nesse período destinavam-se tanto a professores de escolas urbanas quanto de escolas rurais; embora não se voltassem para as especificidades formativas do campo, esses cursos contribuíram para a habilitação e o processo de profissionalização de professores “leigos” do campo.

Palavras-chave: professores leigos; formação de professores; projetos de formação; escolas do campo.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of how was configured the graduation teachers process of field school of Mato Grosso state in the 1980s and 1990s also identify the main existing projects/programs of that time and how they attended the field especificities. The study is the result of a qualitative research, based on documents analysis and interviews with teachers who have worked in five regions of the state. The results indicate that the majority of the formation courses implemented in this period were made to urban school teachers as field school teachers; although most of them didn't attend the field formative especificities, it contributed to the qualification and professionalization process of the lay field teachers.

Keywords: lay teachers; graduation teachers; graduation projects; field school.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la configuración del proceso de formación docente para las escuelas del campo en el estado de Mato Grosso en las décadas de 1980 y 1990; identifica los principales programas y proyectos de formación existentes en aquel momento y cómo asistieron a las particularidades del campo. El

¹ Este artigo tem por base um trabalho apresentado no ENDIPE 2016.

estudio es el resultado de la investigación cualitativa, basada en análisis documentales y entrevistas con maestros que trabajaron en cinco regiones del estado. Los resultados indican que la mayoría de los cursos implementados en este período fueron destinados tanto a maestros de escuelas urbanas, como de las escuelas rurales del estado; aunque no cumplieren con la formación específica relacionadas con el campo, estos cursos contribuyeron al proceso de cualificación y profesionalidad de los maestros sin licencia del campo.

Palabras-clave: maestros sin licencia; formación docente; proyectos de formación; escuelas del campo.

Introdução

Desde a década de 1980, período de redemocratização do Brasil², vêm crescendo os desafios e as exigências em relação à formação de professores: a ampliação de vagas para os anos iniciais de escolarização levou ao aumento do número de estudantes e de escolas, o que gerou a necessidade de mais professores e, por conseguinte, mais cursos de formação. Contudo, cabe indagar se os professores do campo estavam incluídos nessa formação, uma vez que a história da educação no Brasil é marcada por processos de dominação e exclusão dos sujeitos do campo. Durante muito tempo a escola rural foi apenas um apêndice da escola urbana e funcionou nos mesmos moldes, mas em piores condições e, quanto aos professores, valia o critério “quem sabe mais ensina quem sabe menos”, independente de habilitação legal.

Os anos de 1990 foram marcados pelos efeitos da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que determinou um prazo para a formação em nível superior de todos os professores da educação básica no país. Além disso, aprovou-se a Lei nº 9424/1996 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, com intuito de valorizar a profissão, garantiu recursos para a formação, entre outras ações. Somadas ao contexto internacional deste período, em que se avaliavam as novas exigências para a produção em função do capital, essas legislações colocaram em destaque a formação dos professores (SHIROMA, 2007; GENTIL; COSTA, 2011).

O contexto nacional foi caracterizado pelo fortalecimento dos movimentos sociais populares, com destaque para aqueles relacionados à terra e à luta por reforma agrária. Com a realização de diversas discussões e ações, a educação do campo ganhou visibilidade no início dos anos de 1990. (MACHADO, 2010). A aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional “Por uma Educação

² Caracterizado pelo fim de um regime militar ditatorial e pela luta por eleições diretas e construção de uma sociedade democrática.

Básica do Campo” (1998), podem ser considerados marcos dessa trajetória (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Essas discussões e atividades foram acompanhadas de perto por educadores do estado de Mato Grosso, palco de inúmeros conflitos de terra em decorrência da concentração fundiária nas mãos de grandes fazendeiros, tendo se constituído, nesse período, diversos acampamentos rurais, vinculados aos movimentos sociais do campo e à Comissão Pastoral da Terra (CPT). A pauta de reivindicação dos acampados, além da terra, incluía direito à educação, saúde, entre outros, pensados no âmbito de um projeto de campo e sociedade antagônico ao projeto do capital (MACHADO, 2010).

Cabe considerar que no período caracterizado neste artigo – décadas de 1980 e 1990, educação do campo era um conceito ainda em construção, as políticas e as ações do Estado tratavam, quando muito, de uma educação na zona rural. Até então as políticas de educação se pautavam no paradigma urbano ou apresentavam uma ideia generalista, conforme diz Arroyo (2007), que se aplicaria a qualquer contexto. Um pequeno avanço se dá com a LDBEN 9394/1996, que em seu artigo 28 estabelece a necessidade de “adaptação” dos currículos às peculiaridades da zona rural; fala-se da escola rural, entendida como aquela escola situada fora do perímetro urbano, ainda sem a dimensão de um amplo projeto educativo para os trabalhadores do campo. As lutas dos movimentos sociais populares por terra, trabalho e educação levaram ao rompimento com o paradigma de educação rural e à constituição, a partir da década de 2000, da concepção de uma educação do/no campo (LIMA, 2013).

Entende-se como Caldart (2012), que o conceito de educação do campo é um conceito ainda em construção e já em disputa, cuja origem afirma-se em contraposição à ideia do que no Brasil se denominava Educação Rural.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

O objetivo deste artigo é analisar como se configurava o processo de formação de professores das escolas do campo do estado de Mato Grosso nas décadas de 1980 e 1990, identificando os principais programas/projetos de formação existentes nessa época e em que perspectiva atendiam às especificidades do campo. A metodologia de pesquisa consistiu no estudo de dissertações, teses e artigos

científicos, análise documental e entrevistas com 25 sujeitos, sendo cinco de cada mesorregião de Mato Grosso (Norte, Nordeste, Sudoeste, Centro sul e Sudeste), que atuaram como professores e/ou formadores de professores no período em questão, e foram convidados para participar da pesquisa, por meio de escolha intencional. É importante destacar que, em relação aos documentos legais que tratam da aprovação ou implementação dos referidos cursos, houve dificuldades de se encontrar registros e informações específicas sobre eles, ainda que nesta pesquisa se tenha recorrido aos arquivos do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT).

Parte-se do pressuposto de que o campo possui especificidades e, no que diz respeito a processos educativos, é de fundamental importância para a qualidade da educação, para o fortalecimento da identidade e para a constituição de uma autoimagem positiva dos povos do campo, uma atuação de educadores em prol da cultura camponesa, que consiga explicitar e valorizar a relação terra/trabalho/educação. Embora o conceito de educação do campo ainda estivesse em construção no período definido para esta pesquisa, busca-se identificar se os cursos de formação desenvolvidos contribuíram, e de que forma, para essa discussão e/ou para uma formação e uma educação que procurasse contemplar as particularidades do campo e dos estudantes das escolas do campo.

Projetos de formação de professores em Mato Grosso nas décadas de 1980 e 1990

Quando falamos de formação, o fazemos com base em uma concepção de educação que parte de uma matriz formativa que não se centra apenas no cognitivo, como na escola capitalista, mas que exige “formação mais ampla, que inclui o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto organizar-se, enfim o desenvolvimento pleno de todas as habilidades” (FREITAS, 2011, p. 166) e possibilidades do ser humano.

Ser professor exige formação e autoformação, que passa também pela aquisição de uma atitude científica levando a interrogar e a problematizar o real e a pôr-se a si próprio em questão, enquanto elemento desse real. Como afirma Freire (2000), é preciso considerar que o professor é um ser que busca e que também aprende, que precisa dominar alguns conhecimentos. Assim, o educador tem que formar e ser formado na relação em que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (2000, p.154). Este processo inclui também cursos de formação específica, combinados com cursos de formação geral, cursos de graduação e pós-graduação, além da participação nos movimentos sociais e políticos e nas entidades sindicais.

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada, sobre as quais têm incidido muitas das políticas educacionais brasileiras, especialmente nos últimos 30 anos. Nesse período, os pressupostos e as orientações em relação à formação variaram muito, desde aqueles de caráter tecnicista ou construcionista, até os fundamentados em ideias de pesquisa e reflexão.

Como afirma Nóvoa (2009), a partir de um levantamento dos atributos do que deveria ser um bom professor, ao final do século XX, após grande divulgação do tripé “saber, saber fazer e saber ser”, chegava-se às noções de competências, tão conformadas às políticas de qualificação de recursos humanos e tão caras ao sistema econômico dominante. Evidencia-se assim, que o “ser professor” tem conformação histórica e cultural, acompanhando os processos de desenvolvimento humano, civilizatório e educacional. Mas, na contramão da ideologia dominante, entendemos que cabe ao educador: “educar, humanizar, formar valores, hábitos, identidade, aprender e produzir conhecimento” (ARROYO, 1999, p. 152).

Neste artigo, ao tratar da formação de professores, nos referimos mais especificamente aos processos de formação em nível médio que habilitavam “professores leigos”, isto é, diplomavam aqueles que já estavam no exercício da atividade docente, sem ter formação apropriada, legalizando sua atuação como profissional. A LDB 5692/1971, em vigor até 1996, admitia habilitação nesse nível por meio de cursos de magistério. A formação continuada neste período se configurava em encontros pontuais com ou sem assessorias especializadas, geralmente organizadas pelas secretarias municipais de educação no formato de semanas pedagógicas ou de planejamento; políticas neste sentido ainda estavam sendo definidas.

O estado de Mato Grosso, localizado na região Centro Oeste do país, tem sua história marcada por processos violentos de disputa de terras entre fazendeiros, índios e posseiros e também por projetos, não menos conflituosos, de colonização, que visavam “ocupar e desenvolver” áreas do Brasil central e minorar problemas sociais na região sul. Nas diversas situações, a escola também é espaço de lutas porque é espaço de organização social; ela tem um valor simbólico e material, pois, ao ser instituída, é socialmente reconhecida e torna-se um marco na possibilidade de permanência de um grupo em determinado lugar (GENTIL, 2002).

No que diz respeito à formação de professores (em nível médio), no final da década de 1980, o estado de Mato Grosso, após convite do Ministério de Educação e Cultura (MEC), fez uma proposta de adesão ao Projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cujo objetivo era redimensionar os cursos de magistério para melhorar a qualidade, e também numa perspectiva de formação permanente de professores. Foram implantadas seis unidades em 1989 (ROCHA,

2010), o que dadas as dimensões do estado e as dificuldades na efetivação, não atendia às necessidades.³

Preti e Alonso (1997) realizaram um diagnóstico da situação educacional do Estado de Mato Grosso na década de 1990 e, em relação à titulação dos docentes, os dados indicavam que mais de 60% dos professores das escolas rurais possuíam apenas formação no ensino de primeiro grau.

- Em 1991, eram 28.458 professores que atuavam no primeiro e segundo graus da rede pública além de 2.627 na pré-escola.

- Dos 20.657 que atuavam no 1º grau, 69,1% não possuíam formação de 3º grau ou universitária.

- Na zona rural, essa situação era ainda mais grave: de um total de 4.403 professores que atuavam nas escolas municipais, 62,2% não tinham nem sequer o 2º grau, 33,3% tinham formação de 2º grau e somente 4,59% tinham formação universitária (PRETTI; ALONSO, 1997, p.40).

Segundo Rocha (2010), a habilitação dos professores aumentou significativamente no período de 1990 a 2010, e muito se deve a projetos e programas implementados a partir de políticas educacionais do Estado, o que é corroborado pelos depoimentos de professores analisados nesta pesquisa. Pode-se afirmar que em Mato Grosso houve uma oferta significativa de cursos de formação de professores nas décadas de 1980 e 1990, ainda que houvesse descontinuidade entre governos e interrupção de alguns projetos (ROCHA, 2010).

Rocha destaca ainda que, na década de 1990, a formação em nível universitário cresceu, especialmente a partir do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), em vigor de 1995 a 2011, envolvendo a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT). O objetivo desse Programa era a profissionalização docente, uma das metas do governo do Estado de Mato Grosso entre 1995 e 2006, ou seja, oferecer àqueles que desenvolviam a atividade docente uma formação tal como requerida e definida legalmente pelo Estado.

Nesta pesquisa, foram encontrados poucos registros específicos acerca dos professores da zona rural no período em foco. Esses aparecem incluídos nos números totais apresentados, como por exemplo, quando Rocha (2010, p.69) afirma que havia aproximadamente 3.200 professores leigos no estado na década de 1990.

Os cursos de formação de professores nesse período foram ofertados em diferentes modalidades: regulares, organizados em funcionamento diário nas escolas

³ Maiores informações sobre o CEFAM em Mato Grosso podem ser encontradas em Rocha, 2010, cf. referência.

em diversos municípios do estado; supletivos modulares semipresenciais - caso do Projeto Logos II; e cursos em modalidade diferenciada - caso dos projetos Inajá, Homem Natureza, GerAção e Tucum. Esses cursos em nível médio foram idealizados para formar professores para o então denominado “primeiro grau”, sem que os professores tivessem que ausentar-se do trabalho para frequentá-los, e enquadravam-se na modalidade Suplência (STRENTZKE, 2011).

A seguir apresentamos os cursos citados, conforme ordem cronológica de ocorrência e analisamos as informações obtidas em documentos, em textos já publicados e por meio das entrevistas realizadas, caracterizando-os segundo público, objetivos, fundamentos e metodologia, a fim de compreender sua relação com a educação do campo. Não analisaremos o Projeto Tucum⁴, considerando a especificidade da educação indígena, que merece uma discussão mais aprofundada.

De acordo com os dados obtidos, os projetos de formação de professores do estado de Mato Grosso foram financiados em regime de colaboração entre municípios e estado, e alguns contaram com recursos federais e parceria de universidades. Todos eles visavam habilitar professores leigos, o que era uma situação comum no período em foco.

A maioria dos projetos (Logos II, Inajá, Homem Natureza, GerAção) teve início antes da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, instrumento que garantiu disponibilidade de recursos para este tipo de ação institucional, pois tinha entre seus objetivos a valorização do magistério, o que se fez, entre outras ações, por meio da habilitação de “professores leigos” em exercício.

O Projeto Logos II, instituído e financiado pelo MEC, e realizado em parceria com estados e municípios, consistiu em um curso de magistério supletivo, modular e à distância que visava formar professores em exercício no ensino de primeiro grau, habilitando-os em nível de segundo grau (denominação usada para os níveis de ensino que atualmente se identificam por Ensino Fundamental e Ensino Médio) para o Magistério. Os dados apontam que “entre 1977 e 1991, o Programa Logos atendeu em torno de 50 mil professores espalhados pelo Brasil. Foi um dos programas que mais teve significado na formação de professores leigos” (SILVA; PINTO, 2006). Foi implementado em vários estados do Brasil, “procurando atender professores dispersos pelo país, muitos deles isolados em zonas rurais, de difícil acesso” [...] (ROCHA, 2010, p.31). De acordo com André e Candau (1984), os resultados dos quatro estados participantes da fase experimental do projeto Logos II foram considerados encorajadores pelo MEC: 85% de aprovação e 15% de desistência.

⁴ Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, abrangendo 17 municípios, envolve professores Rikbatsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikuara, Xavante, Bakairi e Bororo. Os 200 cursistas inscritos presentificam no Programa 11 (onze) dos 35 povos indígenas existentes em Mato Grosso (BANDEIRA, cf. referências).

O Logos II foi implantado no Brasil na década de 1970, a fim de cumprir a exigência de habilitação para professores, conforme a LDB nº 5692/1971. E “era necessário garantir esta habilitação com o máximo de eficiência, num mínimo de tempo e sem tirar o professor de sala de aula [...], o modelo escolhido foi o de treinamento à distância, individualizado e através de módulos” (FERRI, 1984, p.86). O behaviorismo constituía a base da proposta educacional, que atingiu milhares de professores no Brasil: “estima-se que passaram pelo Projeto mais de 200 mil professores, em 19 unidades da Federação. Em 1982, 60 mil professores já haviam sido habilitados pelo Projeto” (ROCHA, 2010, p.33).

Em Mato Grosso, o Projeto Logos II era ligado à Coordenadoria de Ensino Supletivo (CESU), órgão da Secretaria de Educação, ficando a certificação do curso Magistério sob responsabilidade do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Entre os documentos analisados, encontramos quatro resoluções do CEE/MT (023/1980, 042/1980, 064/1980 e 183/1986), aprovando cursos de magistério no estado por meio deste Projeto, ainda que fontes orais indiquem a existência de outros no mesmo período.

Os municípios, juntamente com o Estado, organizavam Núcleos Pedagógicos, espaços que deveriam contar com um ou mais Orientador Supervisor Docente (OSD). Este era um professor, geralmente cedido pela rede estadual e selecionado por meio de teste para esta função. O OSD era responsável por organizar as atividades de formação, orientar os estudantes, sanar dúvidas, supervisionar a realização das provas, conferir as respostas com o gabarito que era disponibilizado pronto, e dar as notas, conforme já determinado.

Informações mais detalhadas a respeito da organização, estrutura e funcionamento deste Projeto podem ser encontradas nos estudos realizados por André e Candau (1984), Oliveira (2010), Ferri (1984), entre outros. Uma entrevistada (mesorregião norte), que assumiu a função de OSD em Mato Grosso, afirma a importância do Projeto para a formação de professores da zona rural e urbana no estado, dizendo que naquela época não havia como participar de faculdades, e que apesar das críticas ao fato de ser um curso à distância em que se estudava sozinho, foi muito importante para a formação de professores.

Um professor (mesorregião sudoeste) relatou que, no Projeto Logos II, havia exclusividade de atendimento aos professores leigos de zona rural, ainda que em outros municípios professores da zona urbana também participassem; destacou o funcionamento com base em estudo individual de fascículos e verificação da aprendizagem por meio de exercícios de múltipla escolha. Apontou como vantagem, os encontros, nos quais se trocavam experiências e sugestões. Mas, grande parte dos estudantes desistia devido às dificuldades de leitura, aos estudos individuais, ao isolamento em que ficavam e, muitas vezes, às dificuldades de acesso ao Núcleo,

especialmente no caso dos professores que residiam mais distantes, na área rural e que eram exatamente o “alvo” do Projeto.

As pesquisas de André e Candau (1984), realizadas no Piauí, e de Oliveira (2010), realizada no Paraná, também identificaram problemas semelhantes, e a primeira ainda detectou, a partir da análise dos módulos de ensino, a falta de relação dos conteúdos com a realidade dos cursistas e a quase impossibilidade de estratégias diferenciadas de aprendizagem. Como afirma Oliveira, a expansão industrial e o avanço do capitalismo permitiram que “[...] a concepção economicista (racionalização, planejamento e produção em massa) adentrasse aos meios educacionais; que serviços de ordem pública tivessem uma organização de base fordista [...], racionalizada e em larga escala” (2010, p.34).

Camargo (1997) afirma que o Logos não conseguia cumprir sua função de habilitar a maioria dos professores da mesorregião nordeste de Mato Grosso, nem melhorava a qualidade da educação, uma vez que “grande parte dos professores o abandonava sem completar os módulos de estudo e, portanto, sem se habilitar. Em 1984, em São Félix do Araguaia, por exemplo, foram 121 alunos matriculados, 52 desistentes, um transferido e 43 concluintes” (1996, p.21).

Orientadores do Logos II percebiam as dificuldades dos cursistas, que muitas vezes só tinham as primeiras séries do ensino fundamental, alguns haviam sido estudantes da própria escola em que estavam lecionando e muitos eram professores de turmas multisseriadas, como também constataram André e Candau (1984) nas pesquisas que realizaram.

A dificuldade com relação à leitura e a conteúdos até então desconhecidos pela maioria fazia com que fosse difícil expressar as dúvidas quando iam buscar orientação. Aliados à distância e ao tempo para se chegar ao Núcleo, onde talvez pudesse compreender melhor o conteúdo com a ajuda do OSD, esses fatores ampliavam a dimensão do problema.

Mas, segundo uma professora entrevistada (região sudoeste), alguns formadores conseguiam driblar o formato da proposta, que não havia sido pensada em consonância com a realidade dos professores locais. Promoviam encontros e organizavam roteiros de estudos, treinavam para provas no modelo do Projeto, pois, além das dificuldades já explicitadas, havia esta rigidez das provas prontas, que não eram elaboradas sequer por quem acompanhava os estudantes em seu processo.

Não é possível avaliar a dimensão total da contribuição deste Projeto para a formação de professores e, mais especificamente, para professores do campo no Estado de Mato Grosso, tendo em vista não terem sido encontrados dados quantitativos totais sobre núcleos existentes ou professores formados. No entanto, entre os 25 sujeitos entrevistados, oito (incluindo representantes das cinco regiões do estado) foram cursistas do Logos II (entre eles, um desistente); três foram coordenadores do Projeto em sua localidade e outros quatro fizeram alguma

referência a ele durante a entrevista, tendo ouvido falar ou conhecido alguém que tivesse cursado, o que dá indícios de sua amplitude e possível contribuição.

Tendo em vista os dados encontrados e as análises realizadas, podemos afirmar que, ainda que visasse a habilitação de professores leigos no país - missão parcialmente cumprida, e a maioria desses atuasse em escolas da zona rural, esse Projeto não se ateuve às especificidades do campo. Pautava-se em perspectiva universalista de educação; um curso modular e à distância, com fundamentos tecnicistas e behavioristas, o ensino baseado na memorização e repetição, cujos conteúdos foram organizados sem relação direta com nenhuma realidade concreta. Ou seja, ainda que os cursistas fossem pessoas atuando na docência, em exercício da profissão, o curso não levava em consideração a ideia de uma formação de professores construída dentro da profissão, como se vem discutindo especialmente com base em Nóvoa (2009).

É possível dizer que, dado o contexto da época, a intencionalidade da política de formação e a, ainda frágil, organização em torno da ideia de uma educação do campo, um dos resultados do Projeto Logos II foi a ampliação do número de professores habilitados, mas não necessariamente preparados para a atuação em seus espaços escolares específicos, como a escola do campo.

O Projeto Inajá se desenvolveu na mesorregião Nordeste, ou como se dizia no local, na região da Prelazia de São Félix do Araguaia⁵. O Projeto consistia na formação em nível de segundo grau com habilitação para o magistério para professores leigos em exercício na rede pública de ensino. Foi aprovado por meio da Resolução nº 309-A/88 e do Parecer nº 235/88, conforme documentos do CEE/MT. O Inajá contou com apoio da Seduc e da Prelazia de São Félix do Araguaia. Realizou-se em parceria com os municípios envolvidos e professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de 1988 a 1991, com uma segunda edição no período de 1993 a 1996, denominada Inajá II. O currículo desse projeto estava calcado na história das escolas:

[...] era baseado na construção do saber a partir do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal. E o seu objetivo estava em sintonia com as escolas da região: formar educadores que levem o aluno a compreender a realidade, tornando-o capaz de criticar e interferir no processo em que vive. A pesquisa e o desenvolvimento de projetos eram os eixos metodológicos do projeto [...] (LEITE, 1993, p.29).

Um curso parcelado no tempo e de formação em serviço para professores da zona rural e indígenas (ALBUQUERQUE, 1997), com uma proposta didático-pedagógica fundamentada nas teorias construtivistas. Uma das professoras cursistas explica que o curso animava os professores, pois “[...] lá você tinha uma construção, nós não estávamos lá para cópia, nós estávamos no Inajá para diálogo, construção

⁵ Denominação utilizada pela Igreja católica para se referir a uma circunscrição eclesiástica, área sob a responsabilidade, neste caso, do bispo D. Pedro Casaldáliga.

[...] trabalhava o concreto, o real, as pesquisas, não eram pesquisas aleatórias em cima de coisas que você não conhecia [...]" (J. região nordeste).

O curso realizava etapas presenciais simultaneamente em dois municípios sedes (Santa Terezinha e São Félix do Araguaia), com cursistas dos municípios parceiros (Luciara, Ribeirão Cascalheira e Porto Alegre do Norte), incluindo os diversos distritos, vilas e povoados. A variedade de comunidades participantes (posseiros, geralmente vindos do nordeste; colonos, vindos do sul e indígenas tapirapé e karajá) trazia para o curso uma diversidade de realidades, o que "[...] exigia uma escola diferente, que considerasse a diversidade cultural e as relações que os grupos sociais em questão haviam estabelecido entre si" (ZAMBONI; DE ROSSI, 1999, p.14).

No período letivo, os professores eram acompanhados em suas atividades por monitores (profissionais vinculados a cada município participante) e nas etapas intensivas – duas vezes ao ano – tinham aulas com professores da Unicamp e outros, que se deslocavam até a região e trabalhavam com a colaboração dos monitores (GENTIL, 2002). Dados das atividades de pesquisa do período intermediário eram trazidos para discussões e reflexões à luz dos conteúdos estudados. Camargo (1997) argumenta ter sido uma experiência de educação formal que fugia aos padrões convencionais de escola e valorizava a educação da/na região.

Albuquerque, uma das elaboradoras do Projeto, explica que as estratégias pedagógicas se alinhavam à ideia do Laboratório vivencial "[...] essa vizinhança do observador, onde estão contidos os fenômenos naturais e sociais; a prática da observação e da experimentação era a marca do projeto (1997, p.16). Exercitava-se a leitura do mundo e a dialogicidade, como proposto por Paulo Freire. Professoras da zona rural, formadas pelo Inajá, ao relatar sobre o planejamento, reafirmaram o respeito ao conhecimento dos estudantes e às necessidades da comunidade, nesse "laboratório". Tinha-se o propósito de valorizar o conhecimento que a criança possuía, e suas curiosidades.

A problematização e a pesquisa sobre a realidade local a partir de curiosidades e inquietações, a valorização do saber popular, o respeito à cultura de cada localidade foram elementos importantes dessa proposta diferenciada de formação, o que pode ser relacionado ao compromisso social do professor com o trabalho, que tanto Freire (2000) como Nóvoa (2009) afirmam ser necessário, ainda que cada um enfatize aspectos diferentes deste compromisso.

No Projeto Inajá não se fez presente uma intencionalidade ou uma perspectiva de educação do campo, tal como a que se concebe hoje, fundamentada nas relações entre terra, cultura e trabalho do/no campo. Mas é possível afirmar que esse Projeto, pautado em princípios da teoria construtivista e utilizando uma metodologia de ensino aprendizagem que privilegiava a pesquisa como prática pedagógica, enquanto processo de conhecimento da realidade, a partir do qual se

expandiam os conhecimentos rumo ao saber acumulado e sistematizado, pode ter contribuído, de modo mais concreto, com a formação dos professores do campo, na medida em que possibilitou uma análise das reais condições de vida e a valorização dos saberes dos professores e alunos.

O Projeto Homem Natureza também foi um projeto de formação de magistério, em nível médio, para professores leigos de zona rural, coordenado pela Seduc/MT, e realizado em parceria com 15 municípios, a partir de 1995. De acordo com Strentzke (2011) participaram: Araputanga, Barra do Bugres, Cáceres, Denise, Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Mirassol D'Oeste, Nova Olímpia, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu, São José dos Quatro Marcos e Tangará da Serra. Foi aprovado por meio da Resolução nº 309-A/88 do CEE e pelo Parecer e 259/91 CEE e inspirado no Inajá. Fundamentou-se no construtivismo e também contou com assessoria de professores da Unicamp (STRENTZKE, 2011). Segundo Rocha (2010), esse Projeto habilitou cerca de 200 professores.

Quatro dos professores entrevistados participaram como estudantes, e dois como professores formadores no referido Projeto. O curso foi organizado em etapas intensivas de estudo, nos meses de férias escolares e etapas intermediárias, que ocorriam durante o ano letivo, sem que o professor precisasse abandonar o trabalho na sala de aula, tal como no Inajá: “[...] o Projeto Homem Natureza [...] ajudou muito! A gente tinha um mês de estudo, que era parcelado, e seis meses de trabalho” (Y., região sudoeste). Mais uma vez, uma proposta de formação em serviço.

Nesse sentido, o projeto HOMEM-NATUREZA “[...] foi concebido, preferencialmente, para professores em exercício, na zona rural, mas era permitida a participação de professores da zona urbana, local onde se concentrava o maior número de professores leigos, em sala de aula” (STRENTZKE, 2011, p.58). Os encontros reuniam professores cursistas de mais de uma localidade, ocorriam uma vez em cada município em forma de rodízio. Segundo os entrevistados, para quem trabalhava quase isoladamente e com pouco atendimento por parte das secretarias municipais – caso dos professores da zona rural, ter um coletivo para a formação e conhecer outros professores na mesma situação era um aspecto muito positivo, além da metodologia da pesquisa, conforme atesta uma professora: “[...] A gente trabalhava com laboratório vivencial, trabalhava através de projetos, então a nossa metodologia de trabalho era diferenciada” (Y., região sudoeste).

Os estudiosos da área têm apontado cada vez mais essa importância e necessidade de coletivos para uma formação de professores significativa; Nóvoa trata das comunidades de prática, um espaço construído por “grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação no qual se discutem ideias sobre ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (2009, p.41).

Nas etapas intermediárias, eram realizadas atividades de pesquisa vinculadas a temas geradores, estudos para aprofundamento de disciplinas e estágio, contando com certo acompanhamento dos monitores. Segundo depoimentos todas as atividades se davam em torno de pesquisas e as práticas pedagógicas se voltavam para a vivência dos alunos naquele espaço escolar.

Uma professora colaboradora desse Projeto enfatiza a importância do processo de capacitação dos profissionais que iriam lecionar: uma formação com base teórica, mas respeitando o conhecimento empírico e um planejamento para todo o curso. Foi realizada capacitação para professores e monitores que iriam atuar no curso de formação, enfatizando “essa coisa da escuta sensível das coisas do lugar, para transformar isso em uma linguagem à luz da ciência moderna sem que se negue este histórico anterior” (MA, região sudoeste).

O Projeto Homem Natureza se pautou nos princípios do aprender pela pesquisa e no respeito à cultura e aos conhecimentos locais. No entanto, não há explicitação de uma perspectiva alinhada à educação do campo. Tal como o Projeto Inajá, o fato de trabalhar a partir do laboratório vivencial e de ter a pesquisa como metodologia dá indícios de que tenha favorecido a leitura da realidade local de cada educador, o que contribuiu com a formação e o trabalho pedagógico dos professores da zona rural. Além das disciplinas regulares, os cursistas saíam das etapas com uma proposta de projeto para trabalhar na escola, o que seria acompanhado pela secretaria de educação.

O GerAção, curso de formação e habilitação de professores no nível médio, magistério, teve início em 1995 e, de acordo com texto base do Projeto (GAZZETTA; SANTANA; SILVA, 1995), seria desenvolvido pela Seduc com financiamento do Banco Mundial, via Programa para o desenvolvimento da agropecuária (PRODEAGRO), e assessoria de professores da Unicamp, em 34 municípios. Já segundo Teixeira e Néder (2008), o GerAção contou com a parceria de 49 municípios, e buscava suprir uma demanda de 5.000 professores leigos no Ensino Fundamental no estado e em 03 anos de duração habilitou 1.019 professores (TEIXEIRA; NÉDER, 2008).

No texto base, “GERAÇÃO, projeto de formação e habilitação de professores para o magistério” (1995), se justifica a proposta do curso pela baixa qualidade do ensino, especialmente na zona rural, onde faltavam profissionais habilitados; pela existência de uns poucos e ineficientes cursos de atualização, que não profissionalizavam; e também pelo isolamento geográfico a que estavam submetidos os professores dessas áreas. Há referências aos cursos já realizados em Mato Grosso, tal como Inajá (I e II) e Homem Natureza e cita dados numéricos com relação a professores não habilitados no estado – quase a metade dos que estavam em exercício, em 20 municípios pesquisados – no entanto não faz referência à fonte dessas informações.

Segundo esse texto do Projeto, a formação ocorreria em 10 municípios polo nas diversas regiões do Estado, com aulas presenciais nos períodos de férias escolares, ou seja, mais uma vez a formação em serviço, contando com a divisão de funções e competências entre Estado e municípios. Haveria uma coordenação geral, coordenações locais por polo e monitores; os formadores deveriam ser formados na área em que iriam atuar e preferencialmente pertencer ao quadro de professores do Estado de Mato Grosso, na região onde lecionariam.

De acordo com o mesmo documento, os princípios norteadores do Projeto GerAção eram a construção coletiva do trabalho pedagógico, a globalização como um processo de formação, e a proposta pedagógica com foco no conceito de ação, vinculado às ideias de observação e experimentação (GAZZETTA; SANTANA; SILVA, 1995).

No documento intitulado “Avaliação final. Síntese dos relatórios parciais e final”, do PRODEAGRO, publicado em 2002, encontramos dados diferentes dos já citados, no entanto é importante apresentá-los, visto que constituem documento oficial:

[...] verifica-se que dos cerca de 400 professores sem titulação que deveriam ser treinados, 778 foram certificados correspondendo a uma efetivação positiva de 195%. [...] O projeto é digno de referência pois, criou propiciou melhores condições aos professores, a melhoria da qualidade de vida do educando, ingresso dos professores certificados na carreira do magistério e a integração no plano de cargos e salários; muitos professores, após certificados, deram continuidade e estão cursando o nível superior. Esta ação proporcionou a formação de 46 professores no nível de pós-graduação (especialização) (PRODEAGRO, 2002, s/p).

Apenas um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa cursou o Projeto GerAção, e não forneceu informações específicas sobre essa experiência em seu depoimento. Mas, de todo modo, há que reconhecer sua importância para a formação de professores em Mato Grosso e a necessidade de mais estudos a respeito. Destaca-se a ideia da construção coletiva do trabalho pedagógico como um princípio, que é também uma das ideias centrais nas proposições atuais da educação do campo.

Considerações Finais

A análise aqui apresentada não tem a intenção de ser conclusiva em relação à política de formação de professores do campo de Mato Grosso nas décadas de 1980 e 1990, mas sim de contribuir para a compreensão dos modos como ocorreram as diferentes propostas de formação. Ainda assim, pode-se afirmar que: a formação e habilitação de professores tem sido uma preocupação dos governos neste estado,

provavelmente em resposta a solicitações de grupos organizados, e alvo de várias propostas e projetos; o atendimento aos professores do campo se deu com base nas demandas e no contexto socioeconômico da época, na necessidade de melhoria da qualidade da educação e no atendimento à exigência da legislação no que diz respeito à formação necessária para a atuação profissional, propiciando habilitação profissional a um grande número de professores.

Alguns cursos, pelas características de sua proposta teórico-metodológica, apresentaram fundamentos tecnicistas e ficaram centrados nos conteúdos escolares, sem qualquer conexão com a realidade dos professores, e outros foram marcados pelo respeito ao conhecimento popular e por relações concretas com a realidade local, tomando-a como ponto de partida para acesso ao conhecimento universal. Contudo, nenhuma das propostas deste período contemplou explicitamente a questão considerada central pelos movimentos sociais populares para a educação do campo na atualidade, que é a relação cultura/trabalho/educação como princípio educativo e mecanismo para pensar e intervir na realidade do campo, com conhecimentos que potencializem a melhoria das condições de vida e trabalho dos estudantes e das famílias que vivem no campo, como parte de um projeto alternativo de sociedade.

Como afirma Arroyo (2007), a história mostra que não temos uma tradição de formulação de políticas públicas de formação de professores, no pensamento e nem na prática, que focalizem a educação do campo como preocupação legítima, o que começou a mudar nos últimos quinze anos, com a definição de políticas públicas para a educação do campo e de programas nacionais de formação de professores do campo, de modo especial as licenciaturas em educação do campo – LedoC, constituídas em diversas universidades públicas, em parceria com os movimentos sociais do campo.

É preciso ressaltar que com o golpe político no Brasil, em 2016, muitas conquistas na área da educação, de modo especial na educação do campo encontram-se ameaçadas, cobrando dos educadores e demais sujeitos do campo grande capacidade de resistência em defesa da democracia e da condição humana, e, por conseguinte, uma participação ativa e consciente nos processos formativos de uma educação para além da escola, que se articule com a construção de projeto de sociedade pautado na justiça e igualdade social.

Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. São Paulo: *Revista ADUSP*, pp.15-23, jun. 1997.

ANDRÉ, Marli; CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.50, pp.22-28, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1444>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez, pp.143-162, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a /1999>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.27 n.72, pp.157-176, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 21 jan. 2016.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Educação Indígena. Projeto Tucum. *Boletim da ABA* n.29, s/d. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_22_RBA/html/ABA/boletins/b29/05.htm. Acesso em: 20 dez. 2015.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Dulce Pompeo de. *Mundos entrecruzados: a formação de professores leigos em Mato Grosso*. Campinas-SP: Alínea, 1997. 176 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo. 2004. p. 53-89.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 1984. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis-SC, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GAZZETTA, Marineuza.; SANTANA, Natalino Neres; SILVA, Sofia Adélia Bernardo. da. *GERAÇÃO*, projeto de formação e habilitação de professores para o magistério. Cuiabá, 1995, 67 p.

GENTIL, Heloisa Salles. *Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais*. 2002. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2002.

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda Oliveira. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT. vol.20 n.43, p.267-288, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo* (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *"E a escola perdeu aquela rota..." recuperando o processo de construção social da escola municipal de Cascalheira-MT*. 1993. 199 p. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 1993.

LIMA, Roseli Ferreira. *Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção*. 2013. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. UNEMAT, Cáceres, 2013.

MACHADO, Ilma Ferreira. *Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Campinas: Editora RG, 2010, 294p.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em:
http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4818nova-livuopdf_pdf.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

OLIVEIRA, Sara Camargo Barreto de. *A formação dos professores em Guaranjáçu: a capacitação em serviço, o Logos I, Logos II e Hapront*. 2010. 166 p. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). UNIOESTE, Cascavel, 2010. Disponível em:
http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf. Acesso em 21 dez. 2015.

PRETTI, Oreste; ALONSO, Kátia Morosov. *Educação em Mato Grosso: desvelando estatísticas*. Cuiabá: Ed.UFMT, 1997.

PRODEAGRO - *Projeto de desenvolvimento agroambiental do estado de Mato Grosso*. Avaliação final. Síntese dos relatórios parciais e final. 2002. Cuiabá, MT: Governo do Estado de Mato Grosso/SEPLAN/GEP. Disponível em
http://www.seplan.mt.gov.br/arquivos/A_34120f2a07948626731bb7cba8790d22prodeagro_af1-sinteses.htm. Acesso em: 18 jan. 2016

ROCHA, Simone Albuquerque. *Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas. (1977-2007)*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010. 138p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 126 p.

SILVA, Maria Salete Bruschi da; PINTO, M.A. 2006. Historicizando a educação a distância no Mato Grosso. In: *VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*, VII, Campinas/SP: Unicamp, 2006. *Anais...* Campinas, HISTDEBR, v.1, pp.1-15. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/M/Maria%20Salete%20Bruschi%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 18 dez. 2015.

STRENTZKE, Izolda. *Inajá, Homem-Natureza, Geração e Tucum: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000*. 2011. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação. UFMT, Cuiabá, 2011.

TEIXEIRA, Graciete Maria; NÉDER, Maria Lúcia Cavalli. *Percurso da Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais a Distância em Mato Grosso*:

Contribuições do Projeto Gestar I. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/232_183.pdf. Acesso em jan. 2016

ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lúcia S. A formação de professores leigos nas áreas das fronteiras agrícolas do Brasil Central. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especia1, p. 13 - 31, jan./jun. 1999.

Recebido em: 08/05/2019.

Aceito em: 30/06/2020.

Heloisa Salles Gentil

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora sênior da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), no programa de Pós-graduação em Educação, vinculada à linha "Formação de professores, políticas e práticas educativas" e com pesquisas sobre formação inicial e continuada, políticas de educação superior e educação do campo. Contato: logentil2@gmail.com

Ilma Ferreira Machado

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora sênior da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Programa de Pós-graduação em Educação, vinculada à linha "Educação e diversidade" e com pesquisas sobre educação do campo e organização do trabalho pedagógico com ênfase em projeto político pedagógico, avaliação de ensino, educação dos trabalhadores rurais sem

terra, trabalho e educação e trabalho coletivo. Contato:
ilma.ferreiramachado@gmail.com