



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIRLENE APARECIDA DE FREITAS**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: A  
MEMÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFMT CONVÊNIO 035/94 SOB O  
OLHAR DE SEUS EGRESSOS**

**CUIABÁ-MT  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIRLENE APARECIDA DE FREITAS**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM EXERCÍCIO: A MEMÓRIA DO CURSO DE  
PEDAGOGIA/UFMT CONVÊNIO 035/94 SOB O OLHAR DE  
SEUS EGRESSOS**

**CUIABÁ-MT  
2017**

**SIRLENE APARECIDA DE FREITAS**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
EXERCÍCIO: A MEMÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFMT  
CONVÊNIO 035/94 SOB O OLHAR DE SEUS EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Gonçalves

**Cuiabá-MT  
2017**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

F866e Freitas, Sirlene Aparecida de.

Educação Pública e Formação de Professores em Exercício: a Memória do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94 sob o olhar de seus Egressos / Sirlene Aparecida de Freitas. -- 2017

138 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Marlene Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Memórias de professoras;. 2. Formação de Professores;. 3. Baixada Cuiabana (MT);. 4. Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94. I. Título.

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

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Educação Pública e Formação de Professores em Exercício: a memória do curso de Pedagogia/UFMT convênio 035/94 sob o olhar de seus egressos"**

AUTORA: Mestranda Sirlene Aparecida de Freitas

Dissertação defendida e aprovada em 27 de março de 2017.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientadora    Doutora    Marlene Gonçalves *marlene*  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor    Silas Borges Monteiro *Silas*  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa    Doutora    Lia Ciomar Macedo de Faria *Lia*  
Instituição:    UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UERJ

Examinadora Suplente    Doutora    Maria das Graças Campos *Maria*  
Instituição:    UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/UNIC

CUIABÁ, 27/03/2017.

*Dedico este trabalho à minha mãe Antônia (in memoriam)  
que com muita sabedoria me ensinou  
a nunca desistir dos meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi a realização de um sonho que vinha desde que concluí a graduação em 1999. Para que ele se tornasse concreto, muitas foram as pessoas que contribuíram, por isso, meus agradecimentos são para todos que, de forma direta ou indireta, deram um pouco de si mesmos para a realização deste sonho.

Agradeço a Deus por estar presente na minha vida me dando forças e me renovando à cada dia;

Agradeço à minha família: irmão, irmãs, filhos e sobrinhos, e de uma forma especial ao meu marido Jonas José Farias pela tolerância durante estes anos de estudos;

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação que deixaram um pouquinho de suas experiências e seus conhecimentos durante os nossos encontros;

Agradeço às colegas do Curso de graduação, aos professores do Curso de Pedagogia Convênio 035/94 e membros do GTI que aqui se dispuseram a externarem suas lembranças tornando-se testemunhas desta história;

Agradeço às minhas amigas e colegas da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande, em especial à Catarina Silva, Rosilene e Roberta Mônica que me incentivaram a me inscrever neste Programa de Mestrado;

Agradeço também à minha amiga Marcela de Souza Santana por ouvir meus desabafos e me socorrer nas horas de muitas dúvidas;

Agradeço à Banca Examinadora: professora Dr<sup>a</sup> Lia Ciomar (UERJ), professor Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT) e professora Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Campos (UNIC) pela leitura respeitosa e criteriosa e pelas contribuições para com esta pesquisa;

E finalmente, agradeço de forma especial e carinhosa, à minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Marlene Gonçalves por ter acreditado no meu potencial e ter me dado a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre “fazer pesquisa”.

A todos, meu carinho, minha gratidão e meu respeito sempre.

*“Pois será como a árvore plantada junto às correntes de águas,  
a qual dá o seu fruto na estação própria, e cuja folha não cai;  
e tudo quanto fizer prosperará.”*

*(Salmos 1-3)*

FREITAS, Sirlene Aparecida de. **Educação pública e formação de professores em exercício:** a memória do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94 sob o olhar de seus egressos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. 139 p.

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada *Educação Pública e Formação de Professores em Exercício: A Memória do Curso de Pedagogia Convênio 035/94 sob o Olhar de Seus Egressos*, foi desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e tem como objetivo compreender e registrar a memória do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94. Para o desenvolvimento das discussões buscamos alicerces teóricos e metodológicos nas perspectivas Halbwachs (1990), Bosi (1994) e Ricouer (2007) que concebem a memória como fonte de pesquisa. Os autores Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Hypólito (2009), Catani et al. (1997) entre outros possibilitaram a compreensão e o suporte teórico à categoria de pesquisa formação de professores. A pesquisa foi realizada com 16 professoras egressas do Curso de Pedagogia/Convênio/035/94, com 03 docentes do curso e 03 membros do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). A pesquisa pretende colaborar com o registro das contribuições advindas com a efetivação do Curso de Pedagogia Convênio 035/94 tais como: aumento do índice do IDEB nas unidades escolares onde as egressas trabalham, melhoria das condições de trabalho que se concretizaram com os Planos de Cargos, Carreira e Salários e Lei de Gestão Democrática que deram mais autonomia às escolas. **Atualmente**, o sistema público de ensino da Baixada Cuiabana, conta com todos os professores das séries iniciais formados em nível de graduação.

**Palavras-chave:** Memórias de professoras. Formação de professores. Baixada Cuiabana (MT). Curso de Pedagogia/UFMT (Convênio 035/94)

## ABSTRACT

This study entitled: *Public Education and Teachers' formation in the development of their career: The Memory of the Pedagogy Course agreement 035/94, under the eyes of their graduates*, was carried out in the Master course of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso. It aims to understand and register the memory of the Course of Pedagogy / UFMT agreement 035/94. The development of the discussions counted on the theoretical and methodological support according the perspectives of Halbwachs (1990), Bosi (1994) and Ricouer (2007) who conceive memory as research source. The authors Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Hypólito (2009), Catani et al. (1997) among others, mainly contributed for the understanding, as well as, the theoretical support for the category of research on teacher's formation. The research counted on 16 teachers from the Pedagogy course, agreement 035/94, 03 professors from the same course and 03 participants of the Interagency Working Group (IWG) as participants. This study intends to contribute for the registration of the contributions coming from the implementation and accomplishment of the course of Pedagogy agreement 035/94 such as: increase of the index IDEB in the school units where the studied graduates act, improvement of the working conditions occurred according to the guidelines of the Plans for job posts, careers and wages, as well as, the Law of Democratic Management which provided more autonomy to the schools. Based on these aspects, it is possible to observe that, presently, the public education system of *Baixada Cuiabana* counts on all the teachers of the initial grades graduated at the undergraduate level, evidencing the goal established in the Interinstitutional Program of Teacher's Qualification implemented in the 90's.

**Keywords:** Teacher's Memories. Teacher's Formation. Baixada Cuiabana (MT). Pedagogy Course/UFMT (Agreement 035/94).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Dante Martins de Oliveira e o Movimento das “Diretas Já” .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2 -Dante de Oliveira e o Movimento das “Diretas Já” .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 3 – Dante Martins de Oliveira.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 4 – Notícia de lançamento do Programa de Educação à Distância da UFMT .....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 5 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia reformulação 1988.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 6 – Programa Concurso Vestibular Especial 1995.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 7 – Notícia sobre o novo Curso de Formação de Professores Pedagogia/UFMT .</b>	<b>60</b>
<b>Figura 8 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Geografia no Morro de Santo Antônio .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 9 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Ciências Naturais em Chapada dos Guimarães .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 10 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Geografia Usina do Manso .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 11 – Portaria nº 032/SME/Cuiabá/MT.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 12 – Documento Proposto por Comissão para cumprimento da .....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 13 – Divulgação do Prêmio no Jornal Eletrônico “Olhar Direto”.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 14 – Banner do Seminário Internacional “A Escola Aprendendo com as Diferenças” .....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 15 – Representante da EMEB “Antônio Joaquim de Arruda” recebendo o prêmio .....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 16 – Representantes da EMEB Antônio Joaquim, no gabinete do prefeito .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 17 – Equipe Gestora da EMEB “Napoleão José da Costa” – 2012 .....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 18 – Divulgação do Prêmio de Gestão Escolar 2015 em Jornal Eletrônico .....</b>	<b>111</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Quadro Demonstrativo da Formação de Professores segundo a dependência administrativa e o Nível de Ensino no Estado de Mato Grosso.....</b>	<b>50</b>
<b>Tabela 2 – Quadro Demonstrativo da Formação de Professores da Baixada Cuiabana.....</b>	<b>50</b>
<b>Tabela 3 – Quadro Demonstrativo da atuação das Instituições por Microrregiões e segundo sua expansão prevista para 1996-1999 .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabela 4 – Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos.....</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 5 – Carga Horária das Metodologias – Ensino Médio Magistério (1992) .....</b>	<b>71</b>
<b>Tabela 6 – Distribuição das Disciplinas/Atividades por Séries Anuais .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 7 – Médias do IDEB do Estado de Mato Grosso na Esfera Pública.....</b>	<b>115</b>
<b>Tabela 8 – Médias do IDEB dos Principais Municípios da Baixada Cuiabana.....</b>	<b>116</b>
<b>Tabela 9 – Médias do IDEB das Unidades Escolares onde trabalham as testemunhas.....</b>	<b>116</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANFOPE</b>	<b>Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação</b>
<b>CDCE</b>	<b>Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar</b>
<b>CEV</b>	<b>Coordenação de Exames Vestibulares</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CNTE</b>	<b>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação</b>
<b>CONSEPE</b>	<b>Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão</b>
<b>GTI</b>	<b>Grupo de Trabalho Interinstitucional</b>
<b>IDEB</b>	<b>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</b>
<b>IE</b>	<b>Instituto de Educação</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>ISE</b>	<b>Instituto Superior de Educação</b>
<b>LDBEN</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
<b>PDDE</b>	<b>Programa Dinheiro Direto na Escola</b>
<b>PDE</b>	<b>Plano de Desenvolvimento da Escola</b>
<b>PNUD</b>	<b>Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento</b>
<b>SAEB</b>	<b>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</b>
<b>SEC</b>	<b>Secretaria de Educação e Cultura</b>
<b>SEDUC</b>	<b>Secretaria de Estado de Educação</b>
<b>SME</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>
<b>UFMT</b>	<b>Universidade Federal de Mato Grosso</b>
<b>UNEMAT</b>	<b>Universidade do Estado de Mato Grosso</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.</b>
<b>UNICEF</b>	<b>Fundo das Nações Unidas para a Infância</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	18
<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA E ALGUNS APONTAMENTOS RELATIVO A DÉCADA DE 1990: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	18
1.1 O preâmbulo do objeto de pesquisa: tecendo novos registros .....	18
1.2 Os sujeitos e seus testemunhos .....	21
1.3 História e Memória: alguns aspectos da formação docente .....	22
1.4 As políticas públicas para formação de professores na década de 1990: alguns apontamentos .....	23
1.5 A Democratização da Escola Pública e os reflexos dos governos de Dante de Oliveira em Mato Grosso .....	31
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	37
<b>PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DEBATES EM MATO GROSSO</b> .....	37
2.1 Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso: princípios e objetivos .....	37
2.2 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso: as reformulações anteriores ao Convênio nº 035/94 .....	41
2.2.1 Criação do Instituto de Educação da UFMT .....	47
2.3 Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma ampla e radical reformulação .....	48
2.3.1.1 A proposta curricular do Curso de Pedagogia Convênio n.º 035/94 .....	67
2.4 Professoras-licenciandas do Convênio 035/94: a invasão das professoras das Séries Iniciais no limo da UFMT .....	84
2.5 As mudanças no Currículo do Curso de Pedagogia Convênio 035/94 até sua extinção .....	94
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	100
<b>OS IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO SISTEMA PÚBLICO E ENSINO DE MATO GROSSO</b> .....	100
3.1 Os aspectos relevantes da memória e o registro da história: lembranças de professoras .....	102
3.2 De Jovens Senhoras a Profissionais da Educação: a formação como princípio básico da profissionalização docente .....	105

3.3 Um olhar a partir do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – sobre os impactos desencadeados na Rede Pública de Ensino da Baixada Cuiabana após o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 .....	112
<b>Considerações Finais</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>ANEXO I</b> .....	128
Termos do Convênio 035/94 firmado entre UFMT, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande .....	128
<b>ANEXO II</b> .....	134
Resolução 023/88/CONSEPE dispõe sobre implantação do novo Currículo para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	134
<b>ANEXO III</b> .....	135
Resolução 045/94/CONSEPE dispõe sobre a aprovação do currículo pleno do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental .....	135
<b>ANEXO IV</b> .....	136
Edital de Abertura de Inscrições para o Vestibular Especial - 1997 .....	136

## INTRODUÇÃO

Quando pensei em fazer uma pesquisa sobre formação de professores em exercício docente tendo como recorte o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Convênio 035/94, minha memória tendeu a buscar as lembranças que trago da minha própria formação profissional. Assim, voltei aos anos 1990 quando iniciei minha carreira docente na Escola Estadual Licínio Monteiro da Silva como aluna do Curso de Magistério. Não me via professora até então. Mas naquela escola algo especial foi despertado em mim, levando-me a trilhar os caminhos da educação.

As lembranças me levaram à sala de aula do 1º Ano e à professora Liliana Fontes Kálix perguntando-me por que eu queria ser professora. Na ocasião, respondi que era porque queria fazer algo diferente de ser dona de casa. A sua resposta em meio a um sorriso foi perturbadora: “ainda há tempo de voltar para casa, pois a educação não é um lugar de fugitivos.”

Na realidade, este foi o motivo primeiro que me levou a retomar meus estudos naquele período: não queria ter a expressão “do lar” registrada como minha profissão. No entanto, fui seduzida pelo prazer de ensinar, por alguns professores no decorrer do curso, que me ensinaram a enxergar para além do simples processo de ensino e de aprendizagem: me ensinaram o valor das vidas que temos em nossas mãos, quando nos deparamos com nossos alunos em sala de aula.

Deste modo, concluí o Magistério em 1992 e ingressei no serviço público em 1994, na Escola Irenice Godoy de Campos Silva. No ano de 1995, era professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Público de Ensino em Várzea Grande. Neste período nos foi comunicado pela Secretaria de Educação deste município que havia sido firmado um Convênio entre a Universidade Federal de Mato Grosso, o Governo do Estado e as prefeituras de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger, com o objetivo de formar professores dos anos iniciais em efetivo exercício da função em nível de graduação em Pedagogia. Um pouco relutante a princípio, mas feliz por termos sido lembradas por nossos gestores, participei do Vestibular Especial e ingressei, em 1996, na Universidade Federal de Mato Grosso para cursar Pedagogia.

Ainda me lembro da figura esguia e elegante da professora Célia Schmidt de Almeida, que nos recebeu e nos encantou com a proposta do Curso e com seu otimismo em relação à nossa formação. A disciplina ministrada por ela foi Fundamentos da Filosofia, que me deixou fascinada e me abriu os olhos para um mundo que, para mim, ainda era muito restrito.

Naquele processo, apaixonei-me pelo curso e a cada novo Módulo mais descobertas surgiam, não de forma harmônica e doce, mas às vezes de forma bem conflituosa e amarga, pois se tratava da profissão que eu já exercia e pressupunha, já sabia como fazê-la. As vivências e convivências durante o Curso criaram laços que nunca se romperam: laços de carinho, amizade, respeito, admiração e profissionalismo.

Assim, o Curso de Pedagogia não mudou apenas minha vida profissional, pois me levou a refletir sobre minhas convicções e a adquirir argumentos para defendê-las, mudou minha vida pessoal, pois passei a enxergar o mundo por uma ótica que todas as pessoas têm o direito de enxergar: a do conhecimento.

Estas lembranças suscitaram em minha memória as aprendizagens, os amigos, os percalços, enfim todo o conjunto de sentimentos, emoções e lembranças, que constituíram um período muito especial em minha vida. Quinze anos depois, ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, tive a oportunidade, também com o olhar de sujeito, de escolher o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 como objeto desta pesquisa, levantando a seguinte questão: de que forma a memória dos egressos deste curso pode trazer à tona os aspectos significativos de sua formação profissional/pessoal, bem como destacar os impactos desta formação na educação da Baixada Cuiabana, contribuindo, assim, para a melhoria do Sistema Público de Ensino?

Diante deste problema, trago como objetivo principal a necessidade de compreender e registrar a memória do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94, destacando a contribuição e os impactos deste para a melhoria da Educação pública no Estado de Mato Grosso, bem como para a vida profissional e privada daquelas e daqueles que fizeram parte desta formação, seja na condição de aluna, professor ou representante de alguma das Instituições envolvidas no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, do qual este Convênio é parte integrante.

Nesta perspectiva, os objetivos secundários estão relacionados aos quatro capítulos desta dissertação e relacionados na sequência, sendo: 1- Descrever o percurso metodológico da pesquisa com ênfase nos conceitos que a fundamenta, bem como destacar as políticas públicas para formação de professores na década de 1990, contextualizando a implantação do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94; 2- Identificar, a partir de fontes orais, os aspectos mais significativos que marcaram o desenvolvimento profissional dos egressos, evidenciando as principais características do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94, enquanto curso de formação de professores em exercício e, 3- Investigar os resultados qualitativos e quantitativos produzidos pelo curso de formação de professores em exercício, no que se refere às metas

estabelecidas pelo Convênio Pluripartite, bem como às expectativas das professoras que se graduaram em Pedagogia pelo referido Convênio.

O Curso de Pedagogia Convênio 035/94 foi aprovado pela Resolução do Consepe/UFMT nº 45/1994 alicerçado num Currículo revisado e modificado, visando atender às necessidades das professoras licenciandas. O novo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental teve início no ano de 1995 e término em 2005. A última turma atendida pelo curso do convênio graduou-se em 2005, sendo a oferta de vagas encerradas após o ano de 2002, cumprindo, assim, a meta estabelecida no referido convênio num período temporal determinado.

A Universidade Federal de Mato Grosso foi pioneira<sup>1</sup> em todo o país no que se refere à criação e implantação de um Curso exclusivamente para formar professores em exercício. Tal experiência foi divulgada à época pela professora Célia Schmidt de Almeida, então Coordenadora do Programa, a partir de artigos publicados em revistas, Anais de Seminários de Educação, bem como em debates realizados na ANFOPE. Esse movimento de reformulação do curso e à admissão de professores da rede pública para formação em nível superior recebeu o nome de Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (MATO GROSSO, 1996), ou seja, um programa de formação criado a partir do diálogo entre Universidade Federal e Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, com a participação também do Sindicato dos profissionais da Educação.

Desta forma, esta pesquisa com abordagem qualitativa busca evidenciar os resultados deste programa para a educação pública, no que se refere às mudanças que proporcionou ao ensino a partir das lembranças de seus egressos. Os sujeitos entrevistados (professoras licenciandas, professores do curso e membros do GTI), a partir de seus testemunhos, contribuíram para a construção e registro da memória do referido curso, sob um olhar diferente daqueles que já foram investigados, pois as fontes orais nos permitem observar um determinado fenômeno a partir de um novo ângulo, utilizando dois tipos de fontes para realização desta pesquisa: as fontes documentais e as fontes orais.

De acordo com Ricoeur (2007), a memória arquivada designa a fase de coleta e análise documental do objeto, enquanto a memória declarativa se exterioriza nos testemunhos e consolidam os depoimentos orais. Vale ressaltar que as fontes orais constituíram a principal

---

<sup>1</sup> No Seminário sobre a Formação de Professores para a Educação Básica foram relatadas duas experiências similares, a da UNICAMP (Campinas/SP) e da UERJ (Rio de Janeiro/RJ). No entanto, os cursos para formação de professores em exercício nestas Universidades tiveram início em agosto e fevereiro de 2002 respectivamente, sendo que em Mato Grosso já havia se iniciado desde 1995.

fonte utilizada nesta pesquisa, sendo coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas e/ou livres de acordo com a necessidade. Também utilizamos as Atas de Reunião de Colegiado de Curso e alguns Dossiês das professoras licenciandas que conseguimos encontrar na Biblioteca Setorial do Instituto de Educação, como fontes para esta pesquisa.

Neste trabalho, procuro estabelecer um diálogo entre as lembranças dos sujeitos que vivenciaram o processo de formação nas turmas do Convênio<sup>2</sup> e as fontes documentais que versam sobre este assunto. Para tanto, o primeiro capítulo descreve o percurso metodológico e os fundamentos conceituais das categorias da pesquisa e alguns apontamentos sobre as políticas públicas de formação de professores implantadas em Mato Grosso, dando destaque ao trabalho de democratização da educação realizado por Dante Martins de Oliveira, seja como prefeito de Cuiabá, seja como governador do Estado de Mato Grosso.

O segundo capítulo discute o contexto de implantação do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94, o olhar dos egressos e o conceito de formação docente assumido pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

O terceiro capítulo evidencia os resultados da pesquisa na tentativa de alcançar os objetivos propostos, destacando os impactos do curso de formação de professores em exercício e sua contribuição para melhoria da educação pública no Estado de Mato Grosso. E finalmente, nas considerações finais, faço uma reflexão sobre os resultados alcançados, estabelecendo uma relação entre o que foi e o que ainda poderá ser pesquisado sobre o assunto.

---

<sup>2</sup> Turmas do Convênio é como eram chamadas as turmas do Curso de Pedagogia Convênio 035/94, estabelecendo a diferença destas para as turmas da Demanda Social. Também era utilizado o termo "Meninas do Convênio" para se referir às professoras em exercício docente que cursavam a Pedagogia, como lembrou o professor Silas Borges Monteiro em seu parecer da Banca de Qualificação.

## CAPÍTULO 1

### OS CAMINHOS DA PESQUISA E ALGUNS APONTAMENTOS RELATIVOS A DÉCADA DE 1990: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um trabalho de pesquisa requer muito mais que um olhar sobre os documentos e/ou fontes que suscitam o tema em questão, requer sensibilidade do pesquisador para vislumbrar o quanto se pode enxergar para além dos documentos. Esse é, sem dúvida, o maior desafio quando preciso me despir da condição de professora e me vestir de pesquisadora, distanciar os olhares sem, contudo, desconectá-los completamente.

Por outro lado, olhar a história da perspectiva do sujeito é dar voz àqueles que sempre desejaram se fazer ouvir, mas tiveram suas vozes caladas pelo poderio hegemônico e oficial. Assim, perceber no olhar, na fala, na voz embargada pelas lembranças guardadas, e torná-las em história é uma ação que rompe com antigos e dominantes paradigmas da pesquisa. Kenski (1995, p. 109) afirma que “[...] é nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias.”

Este capítulo busca explicitar os caminhos da pesquisa e a metodologia utilizada para desenvolvê-la, além de enfatizar alguns conceitos como memória e formação docente problematizando, assim, o objeto em questão. Além disso, busca fazer alguns apontamentos sobre as políticas públicas de formação de professores implantadas em Mato Grosso, dando destaque ao trabalho de democratização da educação realizado por Dante Martins de Oliveira.

#### 1.1 O preâmbulo do objeto de pesquisa: tecendo novos registros

Durante muito tempo, a história oficial se baseou em fontes escritas e em documentos reconhecidos socialmente. No entanto, alguns historiadores começaram um movimento no final do século passado, visando ampliar esse olhar sobre os registros. Esse movimento teve início com Lucien Febvre e Marc Bloch que, a partir de suas contribuições dos escritos de *Annales*, modificou a História enquanto disciplina e método. Tal modificação viria afetar profundamente o conceito de documento e registro, superando o modelo positivista e racional enraizado apenas nos grandes nomes e nos fatos. A partir da *Escola dos Annales* foi possível estabelecer um diálogo entre a História e as Ciências Sociais construindo um novo olhar sobre o conhecimento e rompendo com velhos paradigmas. Essa corrente ou “história nova” ganhou muitos

simpatizantes e defensores que iniciaram seus estudos e pesquisas com base em uma diversidade de fontes.

Na década de 1970 iniciaram-se, na França, os debates acerca da memória enquanto fonte histórica, questionando o olhar unilateral da história escrita, registrada e reconhecida oficialmente. Neste sentido, os estudos da memória, enquanto fonte oral, ganham destaque não só na França, mas no cenário mundial acadêmico. Perrot (1998, p. 357) afirma “[...] neste campo existem questionamentos muito refinados que permitem romper com certos conceitos e categorias metodológicas para tratá-los em termos de fronteira e de contato.”

Torna-se possível perceber que com o avanço das tecnologias e a mudança nos hábitos da sociedade, cada vez mais pesquisadores buscam diversificar o olhar sobre um determinado fenômeno e, assim, dar voz àqueles que antes não eram ouvidos. Neste sentido, a memória e as fontes orais tornam-se elementos enriquecedores da pesquisa, pois “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, podendo tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de qualquer natureza [...]” (CELLARD, 2008, p. 297).

Rouso (2007, p. 284, grifos do autor), complementa:

[...] o passado não é mais algo ‘acabado’, mas uma matéria sobre a qual se pode agir, da mesma maneira como se age sobre o presente: isso explica a importância da memória, e o fato de que o passado se enfraquece nesse registro muito mais do que em ‘termos de história’, já que a memória sendo a presença do passado, a priori, é possível agir sobre ela, enquanto é absurdo querer mudar o passado. Nesse sentido, o debate contemporâneo entre história e memória poderia se resumir em uma fórmula: o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir.

Deste modo, lanço mão das fontes orais para referendar os testemunhos dos sujeitos da pesquisa, visto que estas nos possibilitam um novo olhar sobre os fatos que ocorreram num determinado tempo/espaço. Este olhar tece os fatos com a peculiaridade característica de cada sujeito que os reconta, de acordo como estes vêm à tona em suas lembranças.

Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa e busca, a partir dos testemunhos, conhecer este passado recente de uma forma diferente, visto de um novo ângulo, ou seja, o dos egressos do curso de Pedagogia. Para tanto, antes de ouvir os testemunhos, percorri alguns caminhos para dar sustentação ao trabalho. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa em banco de dados on-line para sabermos o quanto este objeto já havia sido pesquisado e sob quais aspectos. Em Mato Grosso, outras pesquisas já foram realizadas sobre o curso de

formação de professores em exercício, como a tese de doutorado do professor Silas Borges Monteiro (2013) que analisou os “Dossiês” de alunas da primeira turma, e também da professora Filomena Maria de Arruda Monteiro (2003), que investigou a experiência de formar professores em exercício da função docente.

A pesquisa de Monteiro (2003, p. 8) destaca o “[...] entendimento da formação como um dos momentos do desenvolvimento profissional, entrelaçando formação inicial e continuada, pressupondo a construção coletiva do conhecimento profissional e a realidade da escola como princípio curricular de toda formação.” Portanto, sua pesquisa está ancorada em teorias de autores que estudam o pensamento do professor, a epistemologia da prática, desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras do sistema público de ensino, que estiveram sob sua tutoria, durante o curso de formação em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utiliza-se das narrativas como metodologia de pesquisa através de instrumentos como avaliações reflexivas estruturadas, dossiês e entrevistas.

Neste sentido, Monteiro (2003), busca compreender como se dá o desenvolvimento profissional da docência, destacando a reflexão/investigação como componente essencial na construção desse desenvolvimento.

No que se refere à pesquisa do professor Silas Borges Monteiro (2013) que se intitula *Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica*, esta tem como foco principal a análise dos Dossiês de algumas alunas que ingressaram na primeira turma do Curso de Pedagogia Convênio 035/94. O termo *Otobiografia* é utilizado para explicar o que seria a “escuta das vivências” destas alunas que, ao construírem seus dossiês, teorizavam acerca de suas experiências pessoais e profissionais no trabalho de conclusão do curso. Também discute alguns aspectos da reformulação e implantação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso Convênio 035/94 e a experiência de formar professores em exercício.

As pesquisas já citadas são de enorme relevância para a educação de forma geral, além de divulgar uma experiência, à época, inusitada e pioneira no campo da formação de professores, desencadeada pelas discussões feitas pelos professores do Instituto de Educação.

Em um segundo momento, busco, em fontes documentais, elementos para confrontar a fala das testemunhas. Não se trata de buscar “verdades ou mentiras”, mas trazer de volta memórias significativas para os sujeitos da pesquisa. Ricouer (2007) nos impulsiona a buscar tais elementos neste processo de pesquisa, pois afirma que a memória arquivada é um período

que precede aos testemunhos<sup>3</sup>, ou seja, é uma fase discreta em que se levantam documentos sobre o fenômeno pesquisado. No entanto, não se pode priorizar as provas documentais, pois “o *terminus a quo* ainda é a memória apreendida em seu estágio declarativo.” (p. 155).

Desta forma, busco *a priori* utilizar fontes documentais para contextualizar os caminhos da formação no Brasil através das políticas públicas envoltas neste processo e compreender o contexto de implantação do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94, sem abandonar as memórias dos egressos como principal fonte desta pesquisa.

## 1.2 Os sujeitos e seus testemunhos

Para realização desta dissertação, foram ouvidos os testemunhos de dezesseis professoras licenciandas, selecionadas de forma aleatória e que se dispuseram a contribuir com este trabalho. Destas dezesseis, duas já se encontram aposentadas e as demais ainda estão em serviço, daí a dificuldade em conciliar um momento para a entrevista. Assim, devido à exaustiva carga horária dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tivemos que nos encontrar em pequenos horários entre um período e outro, ou em momentos de hora-atividade nas escolas em que trabalham. Apenas uma das testemunhas nos recebeu em sua casa para conversarmos sobre nossas lembranças<sup>4</sup> do curso de formação em Pedagogia/UFMT.

Além das professoras licenciandas, também foram ouvidos três professores que trabalharam naquele período com o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 e testemunharam sobre suas experiências em trabalhar e formar professoras que já exerciam sua função docente. Também ouvimos duas testemunhas representantes do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI – que acompanharam todo o processo de diagnóstico, elaboração e implantação da proposta do referido curso. Estas duas testemunhas (do GTI) também já se aposentaram, inclusive uma delas se encontra hoje residindo no estado do Rio de Janeiro e nos enviou, por escrito, suas experiências sobre esta proposta.

O contato com estas testemunhas vivas que trouxeram à tona aspectos diferenciados sobre a construção e implantação do curso de Pedagogia para formar professoras que já eram professoras, possibilitou-me distanciar o olhar que tinha sobre o meu processo de formação em

---

<sup>3</sup> As palavras “testemunho” e/ou “testemunhas” são utilizadas no decorrer desta dissertação na perspectiva dos autores que fundamentam a História do Tempo Presente.

<sup>4</sup> Refiro-me “às nossas lembranças” porque esta testemunha e eu fomos colegas na mesma turma do curso com ingresso em 1996 e éramos muito próximas, além disso fizemos parte do mesmo grupo de pesquisa na época.

nível superior e observá-lo, analisando-o a partir dos olhares de outras testemunhas que também vivenciaram esse importante momento na construção de sua profissionalização docente.

As entrevistas foram gravadas a partir de questões semiestruturadas para desencadear a conversa. No entanto, o que prevaleceu foram as lembranças que marcaram a vida pessoal e profissional de cada um dos sujeitos, o que nos remete ao pensamento de Ecléia Bosi (1994, p. 59) quando afirma

[...] a experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. [...] Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão *reconstruir*, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Neste esforço, exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias.

Por fim, o que buscamos desenvolver no decorrer do estudo foi essa “reconstrução” dos acontecimentos relacionados ao curso conforme Bosi, tecendo os testemunhos e registrando a memória do Curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94 sob o olhar de seus egressos.

### **1.3 História e Memória: alguns aspectos da formação docente**

Ao longo da investigação podemos perceber os elos que unem estas categorias de pesquisa se as analisarmos com um olhar novo que se abre às perspectivas de interpretação diferentes daquelas impostas pela historiografia oficial. Conforme Catani et al,

Ao se denunciar a relação entre o poder dos dominantes de reservar para si o direito à memória, de impor sua versão do passado aos dominados, de menosprezar as rememorações do homem comum, de proibir a transformação da memória em experiência, colocou-se a nu um dos dispositivos mais autoritários e insidiosos do colonialismo da tecno-ciência sobre o pensamento atual. Na década de 80, retomou-se o fio da meditação sobre a memória [...] revalorizou-se, sob o conceito de experiência, a memória e sua relação com a vida prática, mas principalmente se demonstrou a relação entre o trabalho da memória e a emergência e constituição de um sentimento de identidade. (CATANI et al., 1997, p. 22).

O reconhecimento da memória enquanto fonte histórica abriu possibilidades para a investigação e análise de objetos de pesquisa como o que trago neste trabalho, pois podemos observá-la, ouvi-la e registrá-la sob a perspectiva do sujeito que vivenciou aqueles momentos, como “[...] testemunhas – sujeitos [...]” (VOLDMAN, 1998, p. 41), porque a “[...] vida

individual é o vínculo concreto da experiência histórica” (THOMPSON, 2001, p. 302) dos momentos de formação durante o curso de Pedagogia/UFMT Convênio 035/94.

Os relatos sobre a formação docente expressa nos testemunhos dos sujeitos estão ancorados na “[...] vida individual”, pois falam muito sobre si mesmos, segundo Catani et al. (1997, p. 18), “[...] ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino.”

De acordo com Kenski (1997, p. 96) “[...] os acontecimentos lembrados são relatados em um movimento que se situam fatos ocorridos em diversas fases da vida do sujeito. A lógica das lembranças é a da emoção.” Portanto, os sujeitos que falam sobre suas lembranças, sobre a experiência de formação já exercendo a docência, trazem consigo essa lógica carregada de emoções expressas em seus testemunhos.

Essas lembranças são ouvidas e registradas e neste momento, o do registro, é que a memória se torna história. Em que aspecto estas categorias estão relacionadas com a formação docente? É possível registrar a memória do curso sob um novo olhar? Haveria “esquecimentos” nos testemunhos dos egressos? Estas questões permeiam este trabalho e, a partir da análise das fontes (orais e documentais) procuro, na medida do possível, respondê-las. Conforme Ricoeur (2007, p. 170), “[...] com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental.”

No decorrer do texto, busco explicitar estas e outras questões que permearam a pesquisa. Para tanto, procuro me utilizar das teorias de Nóvoa, Hypólito, Marcelo Garcia, entre outros para tratar dos aspectos de formação e profissionalização docente e Bloch (2001), Ricoeur, Catani et al. (1997) e outros para falar de questões sobre História e memória. A análise dos dados, à luz dos teóricos que embasam a pesquisa, é feita a partir do cotejamento entre as fontes orais e documentais durante o texto e com um “fechamento” no último capítulo.

#### **1.4 As políticas públicas para formação de professores na década de 1990: alguns apontamentos**

O ano de 1984 foi marcado por um movimento denominado “Diretas Já” de criação do então Deputado, Dante Martins de Oliveira. Este movimento tinha como objetivo restabelecer a eleição direta para presidente da república, pois até então o Brasil era governado por militares em regime de ditadura. O movimento das “Diretas Já” contou com a participação de milhares

de brasileiros que foram às ruas exigindo a mudança na Constituição. No entanto, a sociedade civil sofreu um duro golpe, pois em 25 de abril de 1984, a emenda foi colocada em votação, mas não foi aprovada. Ao contrário, em 15 de janeiro de 1985 ocorreram eleições indiretas e Tancredo Neves foi eleito presidente. No entanto, devido a uma grave doença, faleceu antes de assumir o cargo. O vice-presidente, José Sarney, assumiu a presidência<sup>5</sup> após 20 anos de ditadura militar com a incumbência de promulgar uma nova constituição.

Na tentativa de restabelecer a democracia no país, aumentam as pressões para que uma nova Carta Magna seja elaborada, garantindo não só as eleições diretas para presidente, mas inúmeros direitos em relação à educação. Neste sentido, a pressão dos educadores se efetivou em 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada. No entanto, seus desejos e considerações acerca da educação não se confirmaram.

Torna-se conhecida como Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), vindo para garantir a educação como direito público subjetivo para todos, definindo seus princípios com base na igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade. Por outro lado, estabelece, ainda, plano de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente através de concursos públicos de provas e títulos como incentivo e valorização profissional. No entanto, no que se refere à formação de professores, a nova Constituição não se manifesta e apenas indica que será estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que versaria sobre este assunto de forma específica.

Em Mato Grosso, porém, este movimento de democratização do ensino e de diálogo entre as instituições visando o processo de formação de professores, é valorizado no governo do então prefeito de Cuiabá, Dante Martins de Oliveira. Este aspecto é mencionado no documento da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, que resultou no Plano Diretor Setorial de Educação elaborado em 1993, ao mencionar que: “O capítulo XVII do projeto de LDB, destinado à formação e à carreira dos profissionais da educação representa um dos mais significativos ganhos em relação às legislações anteriores.”, (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 1993, p. 13). O referido registro evidencia, se assim podemos dizer, a antecipação da Secretaria de Educação de Cuiabá, principal município da Baixada Cuiabana, de um dos princípios que constava no projeto da nova LDB. Logo, poderíamos aferir que tal antecipação está em consonância com o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993) em vigor,

---

<sup>5</sup> As eleições diretas para presidente da República só ocorreram em 1989 após ser promulgada a Constituição de 1988, onde foi eleito Fernando Collor de Melo.

e com o propósito de se estabelecer novas metas para a educação explicitadas no referido documento. Conforme texto abaixo:

Nesse sentido é que a Prefeitura Municipal de Cuiabá, através da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto e de Pesquisas e Desenvolvimento Urbano, está liderando a elaboração de um Plano Diretor Setorial de Educação com a intenção de estabelecer as diretrizes e metas do setor a longo prazo e de modo a permitir que os recursos e energias do poder público e da sociedade sejam utilizados de forma racional e eficiente. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 1993, p. 06).

Esta antecipação, a nosso ver, pode ser reiterada com os termos finais da apresentação do Plano Diretor Setorial de Educação:

O presente documento, que caracteriza a realidade da Educação em Cuiabá, já resulta de um esforço conjunto dos diversos órgãos e instituições que têm responsabilidade e interesse sobre o assunto: Universidade Federal de Mato Grosso; Delegacia Regional do Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria Estadual de Educação; Conselho Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, p. 06).

A Universidade Federal de Mato Grosso era representada pelo professor doutor Paulo Speller, que em seu depoimento atesta, além de sua participação, a participação das demais instituições envolvidas:

*O antigo Departamento de Educação, já tinha uma tradição desde a criação da Universidade em 1970 de uma presença muito forte numa interlocução com a Secretaria Estadual de Educação e com alguns municípios, principalmente Cuiabá e Várzea Grande. [...] então envolvia toda a Universidade, nesse caso já o Instituto de Educação, Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria Estadual de Educação, a antiga delegacia do MEC em Cuiabá (Delegacia Regional do Ministério da Educação e do Desporto). (Testemunha P. S.)*

O fragmento do depoimento do professor e dos demais depoimentos utilizados nesta dissertação corroboram com o registro de Thompson (2001, p. 302), de que a “[...] vida individual é o vínculo concreto da experiência histórica”, ou ainda na acepção da memória individual e coletiva de Halbwachs (1990), visto que o referido professor estava representando uma instituição, neste caso a UFMT, que desde sua fundação está envolvida com o sistema público de ensino no Estado.

No entanto, o Estado sempre exerceu um grande poder sobre a educação pública e o tem exercido de forma ideológica e controladora. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após oito anos de debate, foi aprovada evidenciando uma política com bases neoliberais e conservadoras favoráveis à privatização. Tal processo se deu de forma arbitrária,

visto que os debates sobre a construção de uma nova LDB eram realizados em encontros nacionais de educadores através de entidades como Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (Andes), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras, na busca de se construir uma Lei que contemplasse os anseios da população brasileira. Estes educadores se organizaram em torno da construção de um texto da lei e participaram ativamente junto a alguns representantes no Congresso Nacional. Este texto amplamente debatido entre os educadores foi enviado à Câmara e ficou lá durante quatro anos. Em 1992, quando estava prestes a ser votado, a educação sofreu com um duro golpe quando o então senador Darcy Ribeiro retirou o texto discutido entre os educadores e o substituiu por outro com orientação política do governo neoliberal e conservador. Este texto foi votado em 1996 e se constituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste sentido, como já foi dito anteriormente, em Cuiabá, políticas públicas de valorização profissional eram implantadas independente do que transcorria no contexto nacional. O documento *A Realidade do Sistema de Ensino de Cuiabá: subsídios para o Plano Diretor da Educação* (CUIABÁ, 1993), expressa as ações planejadas para efetivação destas políticas educacionais, visto que

[...] o referido documento constitui termo de referência para que as lideranças, pesquisadores e técnicos da área empresarial, do setor público e da sociedade civil em geral, possam formular as diretrizes, metas e formas de gerenciamento e financiamento da educação em Cuiabá até o ano 2016. (1993, p. 06).

No que se refere à LDB nº 9394/96, neste aspecto foi destinado um título exclusivo para tratar sobre a formação dos profissionais da educação, indicando que a formação destes profissionais deveria ter como fundamento a relação teoria-prática, “[...] inclusive mediante capacitação em serviço, com aproveitamento de formação e experiências anteriores.” (TÉBAS, 2010, p. 197).

Ao mesmo tempo, considerando, no art. 21 item I, a educação básica como sendo a educação infantil, ensino fundamental e médio, a LDB nº 9394/96 determina que a formação dos professores para atuar nestas séries deveria ser feita em nível superior em cursos de licenciatura plena nas universidades e/ou Institutos Superiores de Educação. No entanto, deixa em aberto a exigência da graduação para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo este professor atuar apenas com o nível médio Magistério. Diante desta posição, pode-se perceber que esta é uma das grandes lacunas da Lei no que se refere à formação

de professores, ou seja, para receber as crianças ainda pequenas na escola não seria preciso muito, bastaria o nível médio.

Por outro lado, a lei manifesta-se a respeito da criação dos Institutos Superiores de Educação e que estes deveriam colaborar com a formação dos professores e demais profissionais que exerciam função na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Em seu artigo 63, a LDB 9.394/96 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação e suas atribuições no processo de formação de profissionais da educação, devendo estes manter:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

No item I, a utilização das palavras “curso formadores de profissionais” inclui a formação não só de professores, mas também dos demais profissionais que compõem a organização escolar. Neste sentido, os Institutos Superiores de Educação<sup>6</sup> poderiam se constituir numa solução rápida e barata para uma formação sem qualidade com o aval da nova LDBEN, inclusive substituindo os cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Desta maneira, no contexto em que a LDBEN foi votada e implantada, o texto aprovado poderia expressar uma aproximação entre o pensamento dominante e os interesses privados, visto que

[...] as reformas educacionais em todos os tempos têm por objetivo adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um dado momento histórico por reformas do próprio Estado. A escola como um dos aparelhos de formação de hegemonia, tem papel de importância reconhecida pelo sistema na busca do consenso em torno dessas reformas, e o professor, nesse contexto, aparece como o agente de mudança, responsável pela realização do ideário educacional de cada época. (BAZZO, 2004, p. 271).

No entanto, é necessário considerarmos o contexto da formação superior no interior dos estados, principalmente nos municípios mais longínquos. A falta de uma política de formação para os professores e os interesses locais e/ou regionais estimularam a criação e manutenção

---

<sup>6</sup> Ainda que o texto da LDBEN acerca dos ISEs garanta a criação e manutenção destes Institutos sem qualquer política de formação, compreendemos sua necessidade para assegurar o direito à formação superior dos profissionais da educação em locais e regiões onde as universidades públicas não conseguem alcançar.

dos ISEs devido, principalmente, à falta das Universidades públicas nestas regiões. Por outro lado, as contradições inerentes ao texto da LDBEN, deixam espaço para muitas indefinições no que concerne à permanência dos ISEs em determinadas regiões do país.

Neste sentido, as esperanças daqueles e daquelas que lutaram pela construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com vistas à superação dos problemas enfrentados com a formação de professores e demais aspectos da educação pública se frustraram, a partir do momento em que a lei foi aprovada com um texto diferente do que se havia discutido. O fato de deixar em aberto o dispositivo que levaria todos os professores ao ensino superior e a legitimação dos Institutos Superiores de Educação, incorrendo no risco de nivelar por baixo a formação dos professores, assinala a perda do que poderia vir a ser um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil (SAVIANI, 2005).

No entanto, podemos afirmar que, em Mato Grosso, especificamente em Cuiabá, a preocupação era planejar e implantar ações de valorização profissional, visando à melhoria do ensino público, visto que

[...] o prefeito Dante de Oliveira tem defendido com veemência um projeto de desenvolvimento para o país, incluindo a educação básica como eixo de um processo que deve conduzir a Nação a um lugar de respeito nessa sociedade globalizada e preparar o homem para as novas oportunidades decorrentes desse mercado competitivo. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 1993, p. 5).

Assim, o movimento de globalização desencadeado no Brasil na década de 1980 e 1990 se apresenta, intrinsecamente, associado às políticas públicas educacionais. No início da década de 1990, mesmo com o direito à educação, laico e gratuito garantido nas Constituições anteriores e reafirmado na Constituição de 1988, os índices de analfabetismo no Brasil ainda eram alarmantes para aquele contexto. Além dos analfabetos, o aspecto mais preocupante era a qualidade da educação. Os chamados analfabetos funcionais sempre engrossaram uma grande parte da população brasileira, contribuindo, assim, para o aumento da violência e do desemprego. Segundo o IBGE<sup>7</sup>, no ano de 1996 os analfabetos funcionais<sup>8</sup> somavam 32,6% da população brasileira. Neste mesmo período, a quantidade média de anos de estudos da população brasileira acima de 15 (quinze) anos de idade não alcançava os seis anos.

Desta forma, o que se pode perceber é que, embora o Brasil disponibilizasse à população a democratização do ensino e o acesso à escolarização, os números que resultavam das nossas escolas não satisfaziam o mercado global, pois com o crescimento da crise econômica mundial

---

<sup>7</sup> IBGE, Pnad, 1996.

<sup>8</sup> São considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudos (séries concluídas).

e a concentração de riquezas na mão de um número cada vez mais reduzido de pessoas, as nações desenvolvidas precisaram buscar um novo caminho para a exploração da mão-de-obra. No entanto, com o surgimento das novas tecnologias, fazia-se necessária uma educação eficaz para o trabalho que ora se destacava no cenário mundial. Esta nova ordem veio fazer parte das políticas educacionais num contexto neoliberal onde também o Brasil se viu diante de um paradoxo: “explorar ou educar, pois para explorar o trabalhador seria necessário educá-lo para tecnologias mais sofisticadas, abrindo um pouco mais a torneira da instrução.” (FREITAS, 1993, p. 93).

Ante este movimento que antecede um pouco a década de 1990, o Brasil é convocado para participar da Conferência de Educação Para Todos (UNESCO, 1990), em Jomtien, na Tailândia. Conferência esta convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento.

Ao Brasil coube a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação, um compromisso reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica (BRASIL. Plano Decenal de Educação, 1993, p. 11).

Após a Conferência e estabelecidas as metas para melhorar o acesso e a qualidade da educação, o Ministério da Educação instituiu um Comitê para viabilizar o Plano Decenal de Educação previsto nas Disposições Transitórias da LDB nº 9.394/96. Naquele momento, visando a participação de entidades, conselhos e instituições, vários debates se travaram pelo país para buscar os melhores caminhos para a construção de uma educação básica de qualidade. No entanto, os interesses políticos de uma minoria, mais uma vez se sobressai ao interesse da população. Ainda que o Plano Decenal de Educação tenha sido elaborado e muitas metas propostas tenham sido alcançadas, muito se perdeu face aos interesses dominantes.

O Plano Decenal de Educação foi elaborado com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien, conduzindo o Brasil para uma necessária modernização no Sistema Público de Ensino. Neste sentido,

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito

mesmo à organização Federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina 'eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental' nos próximos dez anos. (BRASIL. Plano Decenal de Educação, 1993, p. 14, grifo do autor).

Diante dessa euforia globalizada que tomou conta do cenário político nacional, a educação pública e a formação dos professores foram colocadas como essenciais para equiparar os trabalhadores brasileiros aos novos mercados que ora surgiam. Neste contexto de globalização, surgiu também o discurso da qualidade total e em nome desta qualidade na educação, muitas ideias distorcidas e em prol da manutenção do capital foram defendidas e implantadas nas escolas pelos governos da época, como por exemplo, o modelo de Planejamento Estratégico (PDE) como instrumento de organização da rotina escolar e investimento dos recursos encaminhados às Unidades Escolares, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 1995).

Como analisamos até aqui, as políticas públicas pensadas para a formação de professores no decorrer da história da educação no Brasil sempre estiveram associadas ao interesse deste ou daquele governo. Ainda que muitos movimentos tenham sido organizados por educadores, pensadores da educação, segmentos da sociedade em geral em prol de uma formação de professores coerente com a necessidade do país e da população, esses movimentos conseguiram muito pouco em relação ao que se almejava. O paradoxo de que o país precisava crescer e a educação deveria ser de extrema qualidade, sempre permeou as políticas públicas educacionais em nosso país. No entanto, o interesse de dominação do povo a partir do conhecimento sempre superou os mais legítimos interesses de um país melhor. Melhor para quem? Até que ponto nossos governos manejam os ajustes na educação em prol do capital?

A história da formação de professores no Brasil, principalmente a formação de professores da educação básica, percorreu caminhos tortuosos revelando limites e contradições. As reformas educacionais impetradas no país revelaram seu caráter dicotômico: ora voltada para a dimensão teórica, ora dando ênfase à prática. Embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96 não tenham contemplado as expectativas dos educadores e dos movimentos sociais para melhoria da educação, esta lei abriu a possibilidade de uma formação de professores que ainda não havia sido mencionada até então: além da formação inicial, a formação em exercício. A partir daí, foram firmados convênios entre universidades e governos a fim de ofertarem formação superior aos professores já em exercício docente.

Por outro lado, abre-se aí um leque de possibilidades para a formação de professores, pois neste aspecto a LDB e sua flexibilidade foi favorável. No Artigo 61, o texto diz como deverá ser entendida a formação de professores:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a capacitação em serviço pôde ser entendida como a oferta de cursos de nível superior aos professores que já faziam parte do sistema público de ensino que ingressaram a partir de concurso de provas e títulos e possuíam apenas o nível Médio Magistério.

Neste contexto, se desencadeiam em Mato Grosso, as discussões acerca da formação docente onde a pergunta provocadora destes debates é feita por um grupo de professores da Universidade Federal: qual é o perfil do profissional da educação que estamos formando? Esta pergunta precede o movimento nacional e à própria legislação em questão. Os debates que inicialmente se travavam internamente (UFMT/IE) se expandiram a partir dos diálogos entre as agências formadoras e as agências contratantes, concorrendo para um certo consenso sobre o perfil do professor que se desejava naquele momento.

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores ocorridas na década de 1990 tiveram como foco principal a expansão da educação básica. Essas mudanças ocorreram num contexto onde as políticas sociais se submeteram à política econômica. Assim, “[...] as novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador”, (SCHEIBE, 2008, p. 42) provocando muitos embates devido às diferentes concepções de mundo e de educação.

### **1.5 A Democratização da Educação Pública e os reflexos dos governos de Dante Martins de Oliveira em Mato Grosso**

Em Mato Grosso, não podemos negar a influência destas políticas nos governos de Dante Martins de Oliveira, tanto no período em que foi prefeito de Cuiabá, quanto no período em que foi governador do estado. Dante de Oliveira, como assinalam os registros documentais da época, destacou-se nas políticas de formação de professores porque se preocupava com a melhoria da educação no estado, independentemente de posições político partidárias.

Dante Martins de Oliveira formou-se em Engenharia Civil na década de 1970 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde também iniciou sua militância política a partir do Movimento Estudantil. Quando retornou à Cuiabá, ingressou na carreira política, candidatando-se primeiramente a vereador, não tendo sido eleito. Dois anos mais tarde, foi eleito deputado estadual e, em 1983, assumiu o mandato de deputado federal, mandato este que o faria conhecido nacionalmente e marcaria sua carreira política com o Projeto das “Diretas Já”. A Emenda Constitucional que levou o seu nome propunha o restabelecimento das eleições diretas para todos os níveis de governo. Estes projetos determinaram o cunho democrático e popular da carreira política de Dante de Oliveira, e seguindo este ideário se candidatou à prefeitura de Cuiabá, assumindo o governo em 1986.

A posse de Dante de Oliveira, em 1986, como primeiro prefeito eleito em Cuiabá após a ditadura militar, significava o início da retomada do direito ao voto e, pela figura do político e suas formas de campanha, rompia com os modelos oligárquicos tradicionais da política regional. (CAMPOS, 2014, p. 85)

Neste período, afastou-se por um ano e meio para assumir o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, se retirando por apoiar a redução do mandato presidencial de cinco para quatro anos. Ao retornar a Cuiabá, concluiu seu mandato como prefeito e candidatou-se novamente em 1992, mas afastou-se para se candidatar e ser eleito governador do Estado em 1994. A seguir, tomou posse em 1995 sendo reeleito com sucesso para um segundo mandato, encerrado em 2002. (<https://educacao.uol.com.br/biografias/dante-de-oliveira.htm>).

As imagens das Figuras 1 e 2 mostram um pouco do movimento que fez o nome Dante de Oliveira<sup>9</sup> ficar conhecido nacionalmente, unindo ao desejo popular pela redemocratização do país através da eleição direta para presidente da República.

---

<sup>9</sup> A Tese de doutorado da professora Maria das Graças Campos, UERJ, Rio de Janeiro, 2014, intitulada “**DANTE DE OLIVEIRA – uma vida multifacetada: das “Diretas Já” ao Programa Xané MT/Brasil**”, retrata toda a trajetória política de Dante de Oliveira.

**Figura 1 – Dante Martins de Oliveira e o Movimento das “Diretas Já”**



**Fonte:** Facebook do Instituto Dante Martins de Oliveira.<sup>10</sup> Acesso em: 10 jan. 2017.

**Figura 2 -Dante de Oliveira e o Movimento das “Diretas Já”**



**Fonte:** Facebook do Instituto Dante Martins de Oliveira.<sup>11</sup> Acesso em: 10 jan. 2017

<sup>10</sup> Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/Instituto-Dante-de-Oliveira>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/Instituto-Dante-de-Oliveira>. Acesso em 10 jan. 2017.

Durante o primeiro mandato de Dante de Oliveira como prefeito de Cuiabá (1986/88), ficou evidente sua preocupação com o atendimento aos requisitos básicos da cidadania. Os números apresentados quando assumiu a prefeitura novamente em 1992 já apontavam:

- ✓ Duplicação da oferta de sala de aula, que passaram de 220 em dezembro de 1985 para cerca de 400 em dezembro de 1988;
- ✓ Triplicação dos níveis de atendimento, que aumentaram de cerca de 10.000 (dez mil) alunos em 1985 para aproximadamente 30.000 (trinta mil) em 1988;
- ✓ Efetivação do 4º melhor salário de professor de escola pública no Brasil: 08 (oito) salários mínimos para o integrante do magistério com formação de 2º grau em início de carreira, com regime de 40 horas semanais. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Cuiabá, 1993, p. 6).

O que podemos perceber na carreira deste visionário político brasileiro é que sempre buscou atender às necessidades da população matogrossense, mesmo dentro de suas limitações. Como exemplo, temos todos os programas de formação de professores que implantou quando era prefeito de Cuiabá e os programas de formação articulados com as Universidades, vieram no período em que era governador, independente do que ocorria nacionalmente ou do que defendia seu partido político. O que se percebe é que Dante de Oliveira se preocupava em garantir os princípios da cidadania, através da educação pública de qualidade. Neste sentido, “o que se observa nas práticas políticas de Dante é a determinação em atingir o maior número possível de beneficiários de áreas sociais consideradas estruturantes como saúde, saneamento e educação.” (CAMPOS, 2014, p.87).

Os resultados apresentados no primeiro ano de gestão de seu segundo mandato como prefeito (1993), apontam o acerto de algumas propostas pedagógicas e administrativas implantadas no período, cujos eixos foram a “democratização com autonomia pedagógica, administrativa e financeira; e a valorização dos profissionais da educação com políticas dignas de remuneração e de formação e capacitação em vigor.” (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Cuiabá, 1993, p. 7).

Assim, observamos que tais políticas valorizavam o processo ensino-aprendizagem no seu “[...] contexto amplo de planejamento, execução, avaliação e correção” (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Cuiabá, 1993, p. 8) onde o corporativismo cedia lugar ao profissionalismo.

Os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá no início do segundo mandato de Dante de Oliveira apresentam um governo preocupado em contribuir para a melhoria da educação pública, pois mesmo com os resultados quantitativos no que se referia

à ampliação da oferta de ensino, percebeu-se que os índices de rendimento escolar permaneciam estabilizados.

A compreensão que temos destes dados é que se compararmos a oferta de matrículas entre as redes estadual, municipal e particular, estas assinalam um crescimento superior de matrículas na rede particular em decorrência de alguns fatores como “[...] a retomada do crescimento econômico, o controle das anuidades escolares e os movimentos grevistas no setor público.” (CUIABÁ, 1993, p. 29). Este movimento fez com que a classe média retornasse à escola particular. À medida que aumentava a oferta nas redes municipal e particular, diminuía a oferta na rede estadual de ensino.

Apesar destes dados, em se tratando de taxas de escolarização, Cuiabá atingiu, em 1991, 75,9% de atendimento à população escolarizável. No entanto, esse percentual ainda era inferior à média nacional no período que era de 86%.

Neste sentido, a democratização de ensino defendido pelos governos de todas as instâncias ainda não havia alcançado as escolas, pois as vagas disponíveis não atendiam à demanda da população escolar, bem como a baixa formação dos profissionais da educação, em especial os professores, comprometia a permanência dos alunos que chegavam às escolas. Os índices de evasão e repetência também foram apresentados neste levantamento. Em 1990, as taxas de evasão e repetência em Cuiabá chegavam a 13,5% e 18,6%, respectivamente. A repetência era maior na primeira série do ensino fundamental chegando, neste mesmo ano, a 22,1%, sendo que a evasão maior se dava na sexta série do ensino fundamental com um índice de 21,0%.

Diante destes dados, levantou-se também a formação dos professores na rede Municipal de Cuiabá onde apenas 46,72% dos professores que atuavam na rede possuíam nível superior, ou seja, mais de 50% dos professores possuíam apenas o nível Médio Magistério. Após este levantamento, a Secretaria de Educação de Cuiabá, a pedido do então prefeito Dante de Oliveira, elaborou um Plano de Ação para o período de 1993-1996 com o objetivo de alavancar a educação no município e estabeleceu algumas diretrizes. Devido à sua relevância no que se refere à formação, destacamos as principais:

1. Fortalecer a Unidade Escolar através da autonomia pedagógica, financeira e administrativa e do desenvolvimento da capacidade gerencial de seus dirigentes;
2. Modernizar o processo de gestão com suporte num amplo projeto de informatização do sistema de ensino, visando garantir um serviço oportuno, eficaz e de qualidade;
3. Instituir um programa permanente de desenvolvimento do potencial humano, com a perspectiva de superar as limitações quanto à formação dos docentes e romper os obstáculos à implementação de uma política de educação de qualidade;

4. Estabelecer uma política de remuneração dos profissionais da educação que contemplem as especificidades de suas condições de trabalho e considerem a criatividade e produtividade da unidade escolar. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Cuiabá, 1993, p. 20-21).

Os resultados deste planejamento surgiram já no final de 1993, apontando uma queda significativa na evasão e na repetência dos alunos e no aumento crescente de investimento na educação. Assim,

[...] o entendimento de que o eixo central da organização da escola é o processo de ensino-aprendizagem, bem como o entendimento da educação como política pública e, portanto, inserida num conjunto das ordenações e intervenções do Estado, demarcaram a orientação e definição dos programas, projeto e ações da SME no ano de 1993. (CUIABÁ. Secretaria Municipal de Cuiabá, 1993, p. 16).

Portanto, podemos destacar a similaridade destas ideias com o Programa de Governo de Dante Martins de Oliveira estabelecido para o período de 1995-1998 (MATO GROSSO, 1995). Vale ressaltar sua preocupação com a educação em todos os momentos em que governou, seja Cuiabá, seja o estado de Mato Grosso, onde muitos avanços foram notadamente alcançados pelos profissionais da educação. Por outro lado, destaca-se aqui sua disponibilidade para o diálogo com todas as instâncias administrativas e sociais. O que se comprova através dos programas de formação inicial e continuada estabelecidos com as universidades públicas de Mato Grosso com a participação do Sindicato de professores. No período em que foi prefeito e governador, respectivamente, foram reestruturados os Planos de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação, definindo piso salarial, jornada de trabalho com horas destinadas à preparação de atividades e estudos e progressão na carreira entre outros benefícios, o que reforça o pensamento de que este foi, sem dúvida, o grande ícone da democratização em Mato Grosso.

**Figura 3 – Dante Martins de Oliveira**



**Fonte:** Facebook do Instituto Dante Martins de Oliveira<sup>12</sup>. Acesso em: 10 jan. 2017

<sup>12</sup> Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/Instituto-Dante-de-Oliveira>. Acesso em: 10 jan. 2017.

## **CAPÍTULO 2**

### **PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DEBATES EM MATO GROSSO**

Os debates que ocorreram no Brasil sobre a formação de professores e a modernização da educação pública, também ocorreram em Mato Grosso. No entanto, o período precede ao tempo em que tudo se formalizou em nível nacional como foi apresentado no capítulo anterior. Torna-se pertinente, pois, analisarmos a interlocução existente entre as agências formadoras e as agências contratantes do Estado. Este diálogo teve início logo após a fundação da Universidade Federal de Mato Grosso e o seu projeto de sustentabilidade associado à Comunidade na qual está inserida, numa relação de completa inserção no papel formador que lhe cabe.

#### **2.1 Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso: princípios e objetivos**

A UFMT foi criada a partir da Lei nº 5.647 de 10 de dezembro de 1970. No período de sua criação, foram incorporados à UFMT a Faculdade de Direito de Mato Grosso e o Instituto de Filosofia, Ciências e Letras de Cuiabá, facilitando seu processo de instauração. Naquele momento, sua criação foi alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, assumiu os objetivos de: formar cidadãos interessados na procura de soluções democráticas para os problemas nacionais; preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções; criar um espaço apropriado para congregar mestres, cientistas, técnicos e artistas interessados na ampliação do conhecimento; empenhar-se nos estudos dos problemas relativos ao desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

O que se observa é que, como Fundação, a UFMT pôde constituir seu patrimônio através das formas cabíveis pela Lei, ou seja, auxílios, doações ou subvenções feitas pela União, estados e municípios ou quaisquer instituições públicas e/ou privadas. Rapidamente, despontou como universidade moderna e dinâmica, pois trazia como seu princípio fundante os postulados da reforma universitária onde primava pela integração com a comunidade local em detrimento de um tradicionalismo acadêmico. Assim, fundada num período de grande discussão sobre a proteção e preservação ambiental e tendo a Amazônia como principal símbolo da manutenção da vida no planeta, a UFMT assume a responsabilidade não só de promover o conhecimento, mas de devolvê-lo às comunidades locais, mantendo assim, o respeito à cultura e aos recursos naturais da região, tendo a pesquisa como principal orientadora de suas atividades.

Ainda com o objetivo de representar a região e situada em Cuiabá, a UFMT recebe o cognome de *Universidade da Selva* ou UNISELVA. Para fazer *jus* a este cognome e tendo a pesquisa como eixo norteador de suas atividades, é implantado na cidade de Aripuanã o Projeto Cidade Laboratório, também conhecido como Projeto Aripuanã. Este projeto tinha como objetivo implantar um centro de pesquisas sobre a região, orientando o desenvolvimento econômico do estado sem causar danos ao meio ambiente. No entanto, este projeto não avançou, foi implantado e durou apenas vinte e sete meses. Apesar da imensa estrutura construída no meio da selva e do interesse e procura de inúmeros pesquisadores e de grandes instituições de pesquisa do Brasil e de outros países, os problemas de deslocamento no período das chuvas e a centralização dos interesses do Projeto, possivelmente, fez com que este viesse a fracassar.

Desta forma, a *pesquisa* deixa de ser o principal recurso a ser utilizado para a interiorização da UFMT e o *ensino* assume este papel. A construção dos *campi* em Rondonópolis, Sinop, Barra do Garças e Pontal do Araguaia e a implantação dos cursos na modalidade parcelada em vários polos e em diversas regiões do estado, contribuíram enormemente para a expansão do ensino superior público em Mato Grosso.<sup>13</sup> Abaixo uma das ações da UFMT.

Figura 4 – Notícia de lançamento do Programa de Educação à Distância da UFMT



<sup>13</sup> As informações sobre a história da Universidade Federal de Mato Grosso foram pesquisadas na Tese de doutorado da professora Drª Tânia Maria Lima Beraldo (2005, p. 54-58)

De acordo com Beraldo (2005, p. 66)

A universidade foi apresentada como uma instância capaz de interagir com o contexto físico e social para investigar os anseios e potencialidades da região, diagnosticando pontos estranguladores e entravadores do progresso no Estado. Foi essa concepção de universidade responsável pelo ajustamento e pela integração do homem aos novos valores e padrões sociais, no que concerne a sua preparação para o trabalho, mediante sua participação consciente no processo de desenvolvimento que orientou a política de interiorização da UFMT.

Deste modo, nascida e criada para implementar o progresso em Mato Grosso, a Universidade Federal de Mato Grosso se vê diante de um grande desafio: levar a Universidade para os municípios mais distantes da capital e propiciar a formação de profissionais que se manteriam em suas respectivas comunidades.

Com a interiorização de suas ações, a Universidade se dispôs a resolver o problema do êxodo de jovens do interior para a capital, fenômeno que causava desequilíbrio financeiro nas famílias que assumiam os custos de mandar os filhos para a capital para ingressar na universidade. Resolvendo esse problema, a universidade pretendeu solucionar também o desequilíbrio no mercado de trabalho existente no Estado. (BERALDO, 2005, p. 68).

No que concerne à educação e à formação de professores, os debates tiveram início na década de 1980, desencadeados pelo movimento nacional que vinha ocorrendo em vistas à promulgação da Nova Constituição Federal e da possibilidade da nova LDB. Os educadores brasileiros se organizavam em Associações e se reuniam em Fóruns para discutir os rumos da formação de professores no Brasil.

Em Mato Grosso, a UFMT criou as Unidades de Ensino Superior Regional que seriam instaladas em alguns municípios, cujas características atenderiam às necessidades humanas e estruturais para o desenvolvimento dos cursos de graduação. Com a criação destas Unidades, apenas os municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças passaram a ser atendidos direta e permanentemente pela Universidade.

Se observarmos o contexto deste movimento, o que se percebe é que a Universidade Federal de Mato Grosso se desenvolve num momento histórico e político, onde as instituições de ensino superior “deveriam” assumir o papel de colaboradoras no desenvolvimento econômico do país, e como tal seriam importantes aliadas dos empresários, no que se refere à produção do saber científico e no desenvolvimento de novas tecnologias, passando a difundir a ênfase na racionalidade técnica, daí os cursos de formação de professores implantados e em vigor naquele período, não terem grande preocupação para onde iriam os egressos depois de formados.

Porém, no Departamento de Educação da UFMT um grupo de professores já realizava estudos sobre esse “mercado” e se perguntavam qual perfil de professor seria necessário para atender às necessidades do sistema público de ensino. A década de 1980, marcada pelas crescentes remodelações do Curso de Pedagogia, foi o período em que mais se discutiu a adequação do curso à formação do professor da Educação pré-escolar e Séries Iniciais. Paralelamente, percorrendo o caminho contrário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 desconsidera o contexto de lutas e debates travados sobre o perfil do pedagogo e descaracteriza o curso com o texto de seu artigo 64, onde se lê:

[...] a formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Portanto, desconsiderou que o Curso de Pedagogia em algumas instituições já vinha formando professores para as séries iniciais. Por outro lado, estabeleceu a preferência aos Institutos Superiores de Educação como lócus de formação dos professores e o curso normal superior como formador exclusivo do professor das séries iniciais e pré-escola, “[...] estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção de conhecimento.” (SHEIBE, 2008, p. 46).

Em Mato Grosso foi realizada uma pesquisa pela Secretaria Estadual de Educação sobre a permanência em se ofertar o Curso de Habilitação em Magistério. Neste sentido, constatou-se que nas 90 escolas de formação de professores da rede estadual, a implantação se deu, não por necessidade do sistema público de ensino, mas por solicitação da comunidade. A pesquisa revelou ainda que dos 100% dos alunos matriculados na 1ª Série do Curso Magistério, apenas 22% concluíam o estudo. Desta maneira,

Frente às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à formação do professor em nível superior, inclusive para as séries iniciais do ensino fundamental, e de posse dos resultados da pesquisa, o Secretário de Educação do estado de Mato Grosso, através da Portaria nº 1.966/96, suspendeu as matrículas do Curso de Habilitação em Magistério do regime regular, porque manifestações em torno do desejo de frequentar o curso não podem ser equiparadas à necessidade de oferecê-lo. (MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, 1998, p. 9).

Vale ressaltar que, mesmo com a suspensão das matrículas no Curso com Habilitação em Magistério, o governo estadual manteve, naquele período, o curso na modalidade Normal em atendimento à Educação Indígena e na formação de professores não habilitados. “A

excepcionalidade se dá devido às especificidades do Estado, estabelecidas pela extensão territorial, diversidade de tribos indígenas e migração populacional constante.” (MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, 1998, p. 9-10).

No que se refere à formação de professores em nível de graduação, a mobilização dos educadores brasileiros que culminava em reuniões e seminários, principalmente da ANFOPE, reunia elementos para amadurecer a concepção de formação que visava superar o modelo dicotômico até então utilizado, integrando elementos como teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, tendo a docência como base da formação de todos os educadores. Este pensamento norteou as discussões e embates na Universidade Federal de Mato Grosso no Departamento de Educação. Assim, o curso de Pedagogia passou por algumas reformulações, que vale a pena recuperar para compreendermos os caminhos percorridos até chegarmos ao Curso de Pedagogia Convênio nº 035/94.

## **2.2 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso: as reformulações anteriores ao Convênio nº 035/94**

O Curso de Pedagogia no Brasil tem sua origem nos cursos pós-normais oriundos das Escolas Normais, sendo estas escolas, naquele período, os únicos locais de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. O contexto em que o curso surgiu foi marcado pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por volta de 1939, que defendia uma educação escolar democrática, laica e gratuita. Primeiramente, o curso foi concebido dentro do que se chamou de “Esquema 3+1”, ou seja, três para formar o bacharel e mais um ano para formar o licenciado. No entanto, a área de atuação do bacharel que recebia o título de “técnico em educação” ficava sem muita definição, enquanto o licenciado poderia atuar nas escolas normais. Desta forma, observadas algumas fragilidades, leis foram implementadas visando construir um perfil para o curso de Pedagogia como, por exemplo, a Lei nº 4.024/62 que regulamentava o currículo mínimo para vários cursos superiores, inclusive o de Pedagogia. Em seguida, o Parecer 251/62/CFE (BRASIL, 1962), que aumentou para quatro anos a duração do curso de Pedagogia e, por consequência, extinguiu o bacharelado.

A Lei n.º 5.040/68 (BRASIL, 1968) trouxe a Reforma Universitária e regulamentou uma nova estrutura para o curso de Pedagogia. Essa nova estrutura, cuja natureza flexível de seu currículo, permitia a formação em cinco habilitações – docência, orientação, supervisão, administração e inspeção escolar. Desta maneira, embora o egresso recebesse o título de

licenciado em Pedagogia, poucos avanços foram percebidos para se resolver a dicotomia na formação de especialistas e professores.

O Curso de Pedagogia surgiu em Cuiabá neste contexto das reformas universitárias, funcionando primeiramente no Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, juntamente com diversos cursos de formação de professores de áreas específicas que, a partir de 1970, foi incorporado à Universidade Federal de Mato Grosso após sua criação. Assim, os cursos de formação de professores de área específica foram distribuídos pelos centros e/ou faculdades e o curso de Pedagogia ficou a cargo do Departamento de Educação, que viria a se tornar futuramente o Instituto de Educação.

Em 1981, um movimento iniciado pelo Ministério da Educação e Cultura promovia encontros de educadores para incentivar as universidades a apresentarem propostas de reformulação dos cursos de licenciatura, mas não surgiu nenhuma proposta consistente. No entanto, esses encontros serviram para a mobilização dos educadores buscarem maior discussão sobre a valorização do magistério. “Tal movimento destacava a necessidade de imprimir à formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático e pedagógico, ampliando o debate também para os cursos de licenciatura.” (UFMT, 2003, p. 5).

A Universidade Federal de Mato Grosso se envolveu nesse movimento e nesse debate onde se buscava redefinir o perfil do curso de Pedagogia esfacelado pelas políticas educacionais implementadas até aquele momento. Em 1982, iniciaram-se discussões internas que contou com assessorias externas dos professores Carlos Caruzo Ronca (PUC/SP) e Ildeo Fernandes (UFGO) na tentativa de construir um documento contendo os princípios básicos sobre a reestruturação do curso. Em 1983, instituiu-se, finalmente, a Comissão Estadual<sup>14</sup> com componentes representantes das licenciaturas da UFMT, da Secretaria de Educação do Estado e Delegacia do MEC. Esta comissão elaborou, então, o documento intitulado: *Proposta do Estado de Mato Grosso para reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação* (UFMT/MATO GROSSO, 1983). Este documento continha, basicamente, alguns princípios a serem seguidos, tais como: necessidade de manter a identidade de cada curso; currículo mínimo e pleno comum para bacharel e licenciatura; maior ênfase na formação do professor-educador (para o curso de Pedagogia, assumindo em quatro anos a formação do docente para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau.)

Este documento foi apresentado no encontro nacional pró-reformulação em novembro de 1983, mas não houve consenso. No entanto, uma importante decisão tomada neste encontro

---

<sup>14</sup> Esta Comissão foi coordenada pela professora Maria Ignês Jofre Tanus do Departamento de Educação.

iria nortear futuramente os rumos dos debates sobre o assunto: a docência como base da formação dos profissionais da educação.

Em 1984, instaurou-se, na Universidade Federal de Mato Grosso, o Fórum de Debates sobre a formação de professores, tendo dois aspectos fundamentais para discussão: a democratização da Universidade e do Curso de Pedagogia. Neste sentido, foram apresentadas, duas propostas: Transformar o Departamento de Educação em Centro de Educação e o Curso de Pedagogia com habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau.

Em maio de 1985 foi realizado o II Encontro de Professores e Alunos de Pedagogia, o que propiciou um amplo debate acerca das possíveis e necessárias reformulações do curso. Em uma ação conjunta, alunos e professores trabalharam com os colegiados de curso e de departamento visando construir uma proposta de reformulação. No entanto, surgiu o impasse: *quem formar e para que formar*. No ano seguinte foi designada nova Comissão para a reformulação do curso de Pedagogia, visto que o Colegiado de Curso havia assumido a tarefa de acompanhar as discussões desencadeadas anteriormente.

Esta questão, concomitante ao debate nacional, norteou as discussões na Comissão que, em 1987, apresentou duas propostas: Curso de Pedagogia como bacharelado e licenciatura em Ciências da Educação e/ou Licenciatura para o Ensino nas quatro séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau. Após ser apresentada em Colegiado de Departamento, a segunda proposta é aceita. Esta Comissão estava sob a coordenação da professora Célia Schmidt Almeida.<sup>15</sup>

A proposta de criação de um curso de Pedagogia para as séries iniciais já havia sido discutida, mas houve a necessidade de maior amadurecimento teórico sobre o assunto, pois não havia elementos para sustentação de uma proposta tal, visto que a formação dos professores deste nível de ensino não era objeto de estudo do Curso de Pedagogia da UFMT. Assim, se propôs um curso transitório até que os elementos teóricos fossem reforçados e a proposta de um novo curso pudesse se sustentar. Essa proposta de criar um curso para as séries iniciais foi amplamente debatida no Seminário “*Por uma Política de Interação SEC/UFMT*”. (1987)

Esta relação de interlocução entre a UFMT e o governo estadual se evidencia na fala de uma das testemunhas:

*O antigo Departamento de Educação da UFMT que era ligado ao CLCH (Centro de Letras e Ciências Humanas) já tinha uma tradição desde a criação da Universidade*

---

<sup>15</sup> As informações históricas acerca do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal de Mato Grosso foram retiradas do Documento Elaborado pela Comissão de Estudos e Reorganização do Curso de Pedagogia: Anotações para Debate. (UFMT, 2003)

*em 1970 de uma presença muito forte numa interlocução com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC – e com alguns municípios, principalmente Cuiabá e Várzea Grande. Então esse processo tem, sempre teve uma preocupação muito grande da nossa parte da Universidade, do Instituto e da minha gestão de que esta interlocução se desse de forma articulada entre todos os atores participantes do processo. (Testemunha P.S.)*

A partir desse diálogo entre as agências formadoras e as agências contratantes, surgem alguns aspectos que merecem destaque, aspectos que a Comissão responsável pela reestruturação do curso leva em consideração, ao propor ao Colegiado de Departamento alguns encaminhamentos: realização imediata de estudos sobre a assunção da docência como única habilitação; suspensão gradativa da oferta das habilitações, devendo estas ser realizadas em curso de Pós-graduação; Revisão das ementas, com a redefinição das disciplinas e conteúdos buscando minimizar a fragmentação dos conhecimentos com o propósito da formação do professor; escolha de uma bibliografia básica para o curso; fortalecimento do diálogo com as licenciaturas, abrindo a possibilidade de formular coletivamente a proposta de uma licenciatura de 1º grau (I a IV séries).

Estas medidas deveriam ser concretizadas a partir de debates nas reuniões de colegiado de Curso e Departamento com a participação de representantes dos segmentos de alunos e professores. Para nortear as discussões, algumas questões foram levadas para o debate: qual deveria ser o conteúdo ou especificidade do curso de Pedagogia? Qual seria o destino do curso? Como deveriam ocorrer as habilitações das funções técnicas? Estes debates estavam fundamentados nos Encontros Nacionais da ANFOPE onde se reafirmava a necessidade de que a docência deveria ser a base da formação de professores. O Documento elaborado no Encontro Nacional, em Belo Horizonte (1983), por exemplo, já traz um tópico que viria ratificar esta posição. No texto do referido documento se lê: “Todas as Licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.” (ANFOPE, 1983)

Como resultado destes debates, o Departamento de Educação elaborou, pela primeira vez, um Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Pedagogia, sendo este aprovado pelo Parecer nº. 49 de 27 de setembro de 1988. Em consequência, a Resolução nº. 023/88/CONSEPE (UFMT, 1988) (Anexo II) regulamentou o novo currículo pleno do Curso de Pedagogia.

Em decorrência de todo esse processo, o Departamento de Educação adotou a habilitação das Matérias Pedagógicas do 2º grau, abrindo a possibilidade de o egresso atuar também no curso de Magistério. Essa proposta foi implantada gradativamente a partir do

segundo semestre de 1988 no 5º semestre do curso. Com essa decisão, a formação dos especialistas passou a ser realizada nos cursos de pós-graduação.

As alterações propostas foram regulamentadas pela Resolução nº. 23/88. A Matriz Curricular consta em anexo a essa Resolução e está expressa na Figura 5 abaixo:

**Figura 5 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia reformulação 1988**

NUMERO DE MATRICULA - 931-1-102-07-0		PAGINA - 2			
NOME - CILCE MARIA DE FREITAS					
SIGLAS					
AP = APROVADO	APM = APROVADO POR MEDIA	RF = REPROVADO POR FALTA			
CD = CANCELAMENTO	SF = SITUACAO FINAL	RM = REPROVADO POR MEDIA			
CH = CARGA HORARIA	DSD = DISPENSA DEFINITIVA	AE = APROVEIT DE ESTUDOS			
CR = CREDITOS	DSP = DISPENSA NO PERIODO	RMF = REPROVADO POR MEDIA			
MF = MEDIA FINAL	PER = PERIODO CURSADO	E FALTA			
DISCIPLINAS CURSADAS					
PER	NOME DA DISCIPLINA	CR	CH	MF	SF
931	LINGUA PORTUGUESA I .....	04	60	0.00	AE
	LINGUA PORTUGUESA II .....	04	60	0.00	AE
	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS I .....	02	30	0.00	AE
	INTRODUCAO A PSICOLOGIA .....	04	60	0.00	AE
	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I .....	06	90	7.00	AP
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE I GRAU .....	04	60	7.00	AP
	INTRODUCAO A EDUCACAO .....	04	60	0.00	AE
	HISTORIA DA EDUCACAO I .....	06	90	8.50	AP
	FILOSOFIA DA EDUCACAO I .....	04	60	0.00	AE
	FILOSOFIA DA EDUCACAO II .....	04	60	9.00	AP
	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I .....	04	60	6.00	AP
	ANTROPOLOGIA CULTURAL I .....	04	60	0.00	AE
	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA I .....	04	60	0.00	AE
	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA II .....	04	60	0.00	AE
EDUCACAO FISICA I .....	01	30	0.00	DSD	
EDUCACAO FISICA I .....	01	30	0.00	DSD	
EDUCACAO FISICA II .....	01	30	0.00	DSD	
932	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II .....	06	90	8.50	AP
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE II GRAU .....	04	60	8.50	AP
	HISTORIA DA EDUCACAO II .....	06	90	7.00	AP
	FILOSOFIA DA EDUCACAO III .....	04	60	9.00	AP
SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II .....	04	60	8.50	AP	
941	PSICOLOGIA DA EDUCACAO III .....	04	60	9.16	AP
	FUNDAMENTOS DE ALFABETIZACAO .....	06	90	8.68	AP
	DIDATICA I .....	04	60	10.00	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO DE I GRAU (MAT I) .....	04	60	8.50	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO DE I GRAU (CIE) .....	06	90	10.00	AP
INTRODUCAO A EDUCACAO PRE-ESCOLAR .....	04	60	8.50	AP	
942	CURRICULOS E PROGRAMAS I .....	04	60	8.33	AP
	DIDATICA II .....	04	60	7.83	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO DE I GRAU (MAT II) .....	04	60	9.00	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO I GRAU (COM.EXPR) .....	06	90	9.40	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO I GRAU (HISTORIA) .....	04	60	9.90	AP
	METODOLOGIA E CONT DO ENSINO I GRAU (GEOGRAFIA) .....	04	60	6.10	AP
951	CURRICULOS E PROGRAMAS II .....	04	60	7.50	AP
	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL .....	04	60	8.33	AP
	ADMINISTRACAO DA ESCOLA DE I E II GRAUS I .....	04	60	8.50	AP
	PRATICA DE ENSINO NA ESCOLA DE I GRAU .....	05	150	9.00	AP
PESQUISA EDUCACIONAL I .....	04	60	8.00	AP	
952	ADMINISTRACAO DA ESCOLA DE I E II GRAUS II .....	06	90	9.00	AP
	PRAT MAG 2 GRAU - ESTR E FUNC DE I E II GRAUS .....	05	150	8.00	AP
	PESQUISA EDUCACIONAL II .....	06	90	8.00	AP
	PRAT DE MAG 2 GRAU EM FUNDAMENTOS DA EDUCACAO .....	05	150	9.50	AP

Fonte: Arquivo Pessoal

De acordo com a figura, podemos observar a carga horária predominante das disciplinas de Fundamentos da Educação. As disciplinas das Metodologias de Ensino têm sua carga horária menor, pois o objetivo do Curso não era unicamente formar o professor para as séries iniciais.

Devido à necessidade de maior aprofundamento dos debates sobre a implantação de um curso voltado para formação do professor das séries iniciais, a reformulação de 1988 foi parcial,

[...] não alterando curricularmente as disciplinas do primeiro núcleo que se estende do 1º ao 4º semestre. Foram ampliados os estudos dos conteúdos e metodologias do ensino de 1º grau, desdobrando-se em disciplinas a aumentando-lhes a carga horária. Seria uma fase intermediária ou preparatória para uma reformulação global e mais radical. A experiência de desenvolvimento, principalmente do segundo núcleo e sua reflexão e sistematização, deveria embasar uma nova proposta que daria ênfase à formação do professor das Séries Iniciais, para a qual, naquele momento, havia pouco subsídio teórico. (ALMEIDA, 1996, p. 19).

Durante seis anos, o Curso de Pedagogia da UFMT funcionou com esta estrutura. No entanto, a perda crescente da identidade do curso de Magistério e a sua falta de funcionalidade perante as necessidades das escolas públicas, fez com que os debates rumo a uma mudança mais radical crescessem ainda mais. Embora a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) tenha admitido no artigo 62 que os professores da Educação pré-escolar e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pudessem atuar com formação mínima de Magistério, este não dava conta dos aspectos conceituais e metodológicos que as escolas precisavam. Para manter o Curso Normal de nível Médio após a promulgação desta lei, o Conselho Nacional de Educação expediu a Resolução nº 02 de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Em Mato Grosso, esta ação foi reafirmada e complementada pela Resolução nº 190/00 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2000).

Nesta Resolução, o Conselho Estadual de Educação fixa as normas para a implantação do curso de nível Médio Normal e, em seu artigo 19 “[...] considera extintos os cursos autorizados ou reconhecidos de formação de professores para o magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, em 31/12/2000.” (MATO GROSSO, 2000, p. 5). Esta Resolução acrescentou a habilitação para que o docente egresso do Curso Normal também pudesse atuar nas turmas de Educação pré-escolar que estavam sendo implantadas naquele período.

A explicação para se manter o curso Normal de nível Médio para formar professores para a Educação pré-escolar e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estava ancorada no argumento de que os cursos de graduação não alcançavam todos os municípios, principalmente os mais afastados das capitais. A LDB, aprovada em 1996, garantiu a manutenção desta prática, reforçando o discurso de que a graduação, neste caso, não era necessária para que o professor fosse inserido no mercado de trabalho.

Apesar das reformas na legislação que versava sobre o curso Normal ou Magistério, estes não abarcavam mais as necessidades dos alunos que lotavam as salas de aula e exigiam variadas formas de promover o ensino público.

No entanto, os estudos já então realizados pelos professores e alunos da Universidade Federal de Mato Grosso, apontavam outro caminho a seguir: o da formação em nível de graduação para todos os professores das séries iniciais.

### **2.2.1 Criação do Instituto de Educação da UFMT**

A partir do contexto de discussão nacional sobre os rumos do curso de Pedagogia e da construção de uma identidade do curso, a Universidade Federal de Mato Grosso encaminha seus debates no mesmo sentido. Os debates realizados ao longo da década de 1980 culminaram em um Fórum Acadêmico no âmbito da Universidade com ampla participação de docentes. O Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso foi criado em março de 1992. Logo, fortalecido pelo diálogo com as esferas governamentais e preocupado com a formação do Educador, o Instituto de Educação<sup>16</sup> herda esse compromisso do antigo Departamento de Educação e assume como

[...] perspectiva a implementação de formas alternativas de organização do trabalho acadêmico, preocupando-se em atender tanto a política de articulação com as diferentes licenciaturas, quanto as parcerias com o sistema de ensino de 1º e 2º graus da rede pública. (MONTEIRO, 2003, p. 56).

Neste sentido, um fio condutor de trabalho surgia como definição do papel social do Instituto de Educação: o comprometimento com a educação pública assumida como eixo acadêmico dando direção aos trabalhos de formação e de produção de conhecimentos. Diante dessa postura, o Instituto de Educação definiu sua política com base em três programas: Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Formação do Educador da 5ª a 8ª Séries e do 2º grau e Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo, não só o com a Política de Formação Docente de Mato Grosso, mas também com a produção de conhecimentos sobre a realidade educacional do Estado.

---

<sup>16</sup> A Reforma Universitária feita em 1992, criou o Instituto de Educação e extinguiu o Departamento de Educação. O IE é composto por três departamentos: Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE), Ensino e Organização Escolar (DEOE) e Psicologia (DP). (GUEDES, 1979, p. 6)

Ao mesmo tempo, estreitando esses laços de diálogo e vínculo com a educação pública, o Instituto de Educação buscou assumir um papel coerente com as vozes que vinham dos encontros nacionais defendidos pela ANFOPE e estabelece uma postura acadêmica de articulação/interação, com base em dois princípios básicos que implicam reciprocamente nos processos de formação e de produção do conhecimento: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a indissociabilidade entre teoria e prática.

### **2.3 Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma ampla e radical reformulação**

Ainda que houvesse muitas vozes dissonantes em relação à criação de um curso para formar professor para as séries iniciais, muitas foram as vozes que se levantaram para defender tal proposta. Para que o curso de formação de professores em exercício se tornasse realidade, foram necessários embates políticos, conceituais, metodológicos e teóricos que não se findaram quando este foi implantando em 1995. Este curso surgiu, não só pelo compromisso do Instituto de Educação com a Educação Pública, nem tão pouco pelo interesse de um governo neoliberal que visasse atender ao mercado, muito menos pela legislação educacional com suas lacunas, mas foi pela persistência de um grupo que acreditou na proposta de se construir um Programa de Qualificação Profissional com vistas à educação pública, trabalhando em duas frentes: a formação do professor das séries iniciais em nível de graduação, tendo a docência como eixo condutor desta formação e o fortalecimento das escolas através da construção de seu Projeto Político-Pedagógico. Desta forma, temos alguns aspectos a considerar no contexto de reformulação do curso:

1. O movimento nacional onde cresciam os debates acerca da construção de uma identidade própria para o curso de Pedagogia e buscava-se um consenso sobre o perfil do pedagogo;
2. A participação nos debates de entidades sindicais e representativas do movimento de professores de escolas públicas (CNTE);
3. A pressão legal legitimada a partir do Plano Decenal de Educação onde se estabelecia como meta a formação de todos os profissionais da educação em nível de graduação no prazo de dez anos.

Desta forma, os alunos do Curso de Pedagogia da UFMT que iam para as escolas realizar a prática de Ensino, traziam os seus diferentes olhares sobre a organização pedagógica e administrativa destas escolas e apontavam as lacunas existentes no desempenho pedagógico dos professores das séries iniciais devido (entre os diferentes problemas apontados) à falta de formação destes profissionais. Dois grupos foram formados para realizarem estudos sobre estes aspectos. Assim,

A mudança do curso de Pedagogia se apoiou nas reflexões destes dois grupos de estágios de prática de 2º. Grau em 1992 em que visava identificar e analisar a realidade do Magistério. Esses estudos demonstravam que: a) a maioria dos professores efetivos nas séries iniciais das escolas municipais e estaduais (dois mil em 1993), não possuíam formação em 3º. Grau; b) a ausência de um curso voltado à especificidade das séries iniciais fazia com que aqueles professores, em exercício nessas séries, ao concluírem o 3º. Grau, deixassem este grau de ensino que passava a ser ocupado pelos egressos dos cursos de Magistério; c) a constante rotatividade desses profissionais reforçava o estigma de que esse nível de atuação não exigia um maior preparo. (MONTEIRO, 2003, p. 57).

Uma das testemunhas evidencia em sua fala um dos principais motivos para essa reformulação no Curso de Pedagogia:

*Foi feito um estudo sobre a demanda dos professores que estavam em exercício e o que se percebia é que quando esses professores vinham para fazer a Pedagogia (como a Pedagogia tinha outro objeto que era formar o professor das disciplinas pedagógicas do 2º grau) normalmente o pedagogo migrava. Então era como carregar água na peneira: formava as pessoas e as pessoas não ficavam nas séries iniciais. [...] E a ideia era então formar o professor em exercício, formar as pessoas que estavam lá, entendendo que a criança chega na escola e precisa ser recebida por pessoas que tem qualificação. (Testemunha T. L. B.)*

Portanto, se buscava algo maior que contemplasse as necessidades destes profissionais, que os tornasse mais autônomos, mais dinâmicos, que não se perdesse no vazio. Assim, em 1993, o Instituto de Educação, em parceria com as demais Licenciaturas e com o Estado de Mato Grosso e municípios, propõe a criação de uma Comissão Interinstitucional para “[...] estudar a realidade da formação do professor das séries iniciais, com apresentação de proposta de diretrizes gerais para os projetos de formação do educador destas séries [...]” (ALMEIDA, 1996, p. 26). Durante um período de diagnóstico, esta Comissão levantou os dados sobre a formação dos professores que atuavam no sistema público do Estado e dos municípios e construíram uma proposta inicial que serviria de base para a elaboração de um curso de formação de professores das séries iniciais. As Tabelas 1 e 2 demonstram o levantamento feito por esta Comissão sobre a situação dos professores do ensino público de Mato Grosso em relação à formação acadêmica.

**Tabela 1 – Quadro Demonstrativo da Formação de Professores segundo a dependência administrativa e o Nível de Ensino no Estado de Mato Grosso**

	1º Grau		2º Grau		3º Grau		Total
	Incompleto	Completo	Magistério	Outro Curso	Lic. Completa	Compl. Sem Licenc.	
<b>Estado</b>	30	327	6737	1109	8232	495	16930
<b>Municípios</b>	1080	1225	4144	432	1002	48	7931
<b>Total</b>	1110	1552	10881	1541	9234	543	24861
<b>%</b>	4,47%	6,24%	43,77%	6,20%	37,14%	2,18%	100%
<b>Total (%)</b>	10,71%		49,97%		39,32%		

Fonte: Programa Interinstitucional de Formação Docente de Mato Grosso (1996).

**Tabela 2 – Quadro Demonstrativo da Formação de Professores da Baixada Cuiabana<sup>17</sup>**

	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Total
<b>Estado</b>	32	2021	3008	5061
<b>Município</b>	248	1265	531	2044
<b>Total</b>	280	3286	3539	7105
<b>%</b>	3,94%	46,24	49,80	

Fonte: Programa Interinstitucional de Formação Docente de Mato Grosso (1996).

Um levantamento inicial feito pela Comissão Interinstitucional (MATO GROSSO, 1996) constatou também que nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Santo Antônio do Leverger, Rondonópolis, Cáceres e Região de Colíder, mais de 70% dos professores das Séries Iniciais possuíam apenas formação em nível de 2º grau - Magistério. “A ausência do curso superior de formação específica para as séries iniciais constitui convite ‘de fato’ para a saída dos professores deste grau de ensino” (ALMEIDA, 1996, p. 27, grifo da autora). A partir de 1980, visando à superação da formação destes professores das séries iniciais apenas em nível médio Magistério, dois importantes fatores contribuíram para tal: a implantação do Estatuto do Magistério que previa uma progressão salarial de 85% entre o nível 1 e o nível 5, motivando os professores a buscarem uma graduação e a insuficiência dos cursos de Magistério para uma sólida formação profissional e uma atuação segura e eficiente dos formandos. Neste sentido,

Estudos e pesquisas nas áreas específicas do ensino nas Séries Iniciais, principalmente da Linguística e Matemática, bem como as pesquisas que tratam do ‘sucesso escolar’ e do “cotidiano escolar”, revelam que a formação profissional para este grau de ensino requer compreensão dos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos e

<sup>17</sup> Compreende a área da Baixada Cuiabana os municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Santo Antônio do Leverger e Chapada dos Guimarães. (Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1996, p. 36)

pedagógicos dos quais o 2º grau não dá conta. (ALMEIDA, 1996, p. 28, grifo da autora).

Neste sentido, considerando a ineficiência do Curso de Magistério em dar conta das novas necessidades que surgiam nas salas de aula em decorrência do contexto social e político vivenciado no país, cresce o conceito de que a formação do professor em nível de graduação se faz cada vez mais necessária para a construção de uma profissionalização docente. De acordo com Nóvoa (1995), a profissão docente está sob a influência de dois processos antagônicos: a profissionalização e a proletarização. Esses processos contribuem ainda mais para a desvalorização e desprestígio desta profissão, transformando o professor mais em funcionário do que profissional docente.

A profissionalização docente é entendida neste contexto como um processo de valorização e desenvolvimento profissional, incluindo aspectos de formação inicial e continuada, implantação de estatutos e planos de carreira e melhorias na organização e administração escolar. Desta forma,

[...] 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 cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nóvoa (1995) considera como fundamentais três aspectos que compreendem o processo de profissionalização docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (p. 25).

Esses conceitos evidenciados por Nóvoa (1995) já eram discutidos nos encontros nacionais de professores realizados no Brasil. Nos documentos analisados, bem como no Programa que resultou o Convênio 035/94, o conceito de profissionalização docente é entendido da mesma forma explicitada pelo referido autor. A adoção deste conceito sustentou a proposta de se implantar um curso de Pedagogia com habilitação para as Séries Iniciais para os professores efetivos em exercício da função docente. Uma das testemunhas deste processo em sua entrevista ratifica esta questão.

*Era um conceito ainda muito recente para nós à época, mas ele estava no horizonte. A Célia dizia inclusive que o professor devia ter a formação dele incorporada à carreira, ele pensar a graduação dele, depois o mestrado depois o doutorado (nós fizemos projetos visando isso), fortalecer a pós-graduação para receber os professores da rede no sentido de um programa que tivesse linhas de pesquisa que pudessem acolher os professores da rede com as temáticas que dessem consistência para isso, que dessa consistência para a construção dessa profissionalização. (Testemunha P. S.).*

Esses argumentos se sustentaram na construção do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente elaborado em parceria com o governo do Estado de Mato e as Universidades públicas (UFMT e UNEMAT). O que significou todo esse processo?

*Significou a consolidação, o reforço da presença da UFMT, porque terminava por envolver também outras unidades da Universidade sob a liderança do Departamento e depois Instituto de Educação para esse processo de formação. E isso reforçava evidentemente a vinculação da Universidade com o processo de formação diretamente na escola, nos municípios e em articulação com o próprio governo do estado. (Testemunha P. S.).*

No período em que Dante Martins de Oliveira exercia a função de governador do estado, esse programa foi amplamente disseminado tanto na região da Baixada Cuiabana, quanto nos municípios do interior. Neste período, o estado enfrentava o problema de baixa qualidade no ensino, caracterizado pelo alto índice de reprovação e desistência, bem como baixo nível de atendimento à demanda de alunos desde a educação infantil até o nível médio. Neste sentido, em seu primeiro mandato como governador Dante Martins de Oliveira elaborou um programa de governo a partir do Plano de Metas (1995-1998) (MATO GROSSO, 1995) e destacou aspectos de grande relevância para a educação pública no estado, preocupado com a implantação de políticas públicas para a formação de professores. Dentre estes, destacam-se:

- 1. Desenvolver e implantar um projeto de Gestão Democrática da educação que garanta:**
  - autonomia financeira e administrativa das escolas mediante o repasse sistemático e automático de recursos para manutenção e custeio de suas necessidades materiais e pedagógicas;
  - a autonomia pedagógica das escolas de modo a estimular e garantir a criatividade e o desenvolvimento de seu potencial, através de projetos pedagógicos que respeitem as especificidades locais e regionais;
  - fortalecimento da gestão escolar, através da escolha da direção pela comunidade; criação e funcionamento de Conselhos Escolares Comunitários e capacitação gerencial.

Ampliar o atendimento do ensino pré-escolar, fundamental e médio, através da articulação e soma de recursos entre os governos federal, estadual e municipal;
- 2. Ampliar o atendimento do ensino pré-escolar, fundamental e médio, através da articulação e soma de recursos entre os governos federal, estadual e municipal;**
- 3. Promover a qualificação e valorização dos profissionais da educação, mediante:**

- o desenvolvimento e implantação de programas de formação e capacitação de recursos humanos em parcerias com instituições de ensino superior;
- a revisão e atualização dos estatutos da carreira dos trabalhadores da educação, estabelecendo padrões de remuneração compatíveis com a dignidade e o papel do docente e não docente, de acordo com o segmento interessado e as prioridades da sociedade. (MATO GROSSO. Plano de Metas, 1995, p. 22).

Diante destas medidas, o governo do estado amplia ainda mais o diálogo com as Universidades públicas e formaliza o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente que visaria “[...] centrar-se especificamente na qualificação profissional em nível de 3º grau” (MATO GROSSO, 1996, p. 12) tendo como princípio norteador,

[...] a busca de profissionalização como Programa conjunto do estado e municípios, além de incluir a preocupação com a formação inicial e continuada, articulada com o Plano de Carreira e Remuneração e vinculada ao objetivo estratégico de fortalecimento das escolas, pelo qual a SEDUC busca criar, gradativamente, condições mais favoráveis ao exercício da autonomia por parte das unidades escolares, em relação à elaboração e realização de seu Projeto Político-Pedagógico. (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 1996, p. 12)

Neste sentido, o Programa aponta três grandes metas, sendo: “[...] busca de construção da identidade profissional docente; busca da articulação permanente do processo formador com o Sistema de Ensino Escolar e busca de parceria interinstitucional” (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 1996, p. 15-16).

Como resultado da última meta traçada, é assinado o convênio pluripartite entre o governo do estado, municípios e Universidade Federal onde se comprometem a ofertar, em nível de graduação, vagas para todos os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em exercício docente. Como parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, a UFMT implementa os cursos já ofertados em alguns municípios do interior, dividindo com a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – a responsabilidade pela formação destes professores. A Tabela 3 mostra a atuação destas instituições no que se refere ao atendimento dos professores de cada região.



Em atendimento a este Programa, a Universidade Federal de Mato Grosso, através do Instituto de Educação, passou a atuar nos polos que lhe foi designado desenvolvendo três modalidades de formação, sendo:

- 1. Os CURSOS PARCELADOS** há 15 anos em desenvolvimento no interior do Estado objetivam a formação para o Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e das Series Iniciais. Os quatro cursos, atualmente<sup>18</sup> em desenvolvimento, abrangem vinte e três municípios (Juara, Porto dos Gaúchos, Novo Horizonte do Norte, Tabaporã, Vila São João; Jaciara, Juscimeira, São Pedro da Cipa, Dom Aquino, Campo Verde, Planalto da Serra, Nova Brasilândia; Poxoréu, Primavera do Leste, Paranatinga; Sorriso, Sinop, Lucas do Rio Verde, Cláudia, Vera, Santa Carmem, Nova Mutum, Tapurah);
- 2. A EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA**, como Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª Série, em desenvolvimento a partir de 1995 no norte do Estado abrange nove municípios (Colíder; Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Guarantã do Norte, Matupá, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Itaúba, Marcelândia);
- 3. O ENSINO REGULAR/SEDE/CUIABÁ** como Licenciatura em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais em desenvolvimento a partir de 1995, no contexto de um de Programa de Qualificação de Professores, em convênio com o Estado e os Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger. (ALMEIDA, 1997, p. 53).

Cada um dos projetos surgiu da necessidade de formação dos professores em exercício com características próprias em função das necessidades de cada contexto, no entanto, por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa, serão tratados mais profundamente aqui os aspectos relacionados ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, implantado no campus sede da UFMT a partir de 1995, objeto do Convênio nº. 035/94. (Anexo I)

### **2.3.1 Curso de Pedagogia/UFMT Convênio nº. 035/95: principais características**

O Curso de Pedagogia com habilitação para as matérias pedagógicas do 2º grau esteve vigente até o ano de 1994, sendo este extinto pela Resolução nº 45/94 (UFMT, 1994) (Anexo III). Esta mesma Resolução determinou a implantação do novo currículo do curso recémcriado de Pedagogia Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir do ano de 1995.

Assim se iniciava uma nova etapa no processo de formação de professores no curso de Pedagogia no campus sede da UFMT no Instituto de Educação. O currículo que deveria ser implantado a partir de 95 era o resultado dos intensos debates e embates realizados nos anos anteriores sobre a construção de um novo perfil de professor egresso do curso. Logo, passava a

---

<sup>18</sup>A palavra “Atualmente” utilizada no texto refere-se ao ano de 1997 quando foi produzido o artigo citado;

funcionar o curso que delimitava o ingresso de alunos via vestibular especial<sup>19</sup> somente para os professores efetivos da rede pública de ensino estadual e municipal de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger. A Resolução nº 44/94/CONSEPE (UFMT, 1994) normatizou a realização do vestibular disponibilizando 40 vagas para o ano de 1995. A Figura 6 mostra o Programa das disciplinas para as provas do Vestibular Especial para o ano de 1995 quando ingressou a primeira turma de professores concluintes em 1998.

Figura 6 – Programa Concurso Vestibular Especial 1995

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO COORDENAÇÃO DE EXAMES VESTIBULARES		
		PAG. - 001
<b>CONCURSO VESTIBULAR ESPECIAL 1995</b>		
<b>PROGRAMA DE PORTUGUÊS</b> 1 - Leitura e Interpretação de Texto 2 - Ortografia 2.1 - Divisão Silábica 2.2 - Acentuação Gráfica 2.3 - Grafia das Palavras 2.4 - Pontuação 2.5 - Abreviaturas e Siglas 3 - Morfologia 3.1 - Classificação das Palavras 3.2 - Formação das Palavras 4 - Emprego dos Verbos e Pronomes 5 - Concordância Nominal e Verbal	06 - Apogeu e Crise do Sistema Colonial. 07 - O Processo da Independência. 08 - Organização de um Império Liberal no Brasil (1822-1847). 09 - O segundo Reinado: Estabilidade e Mudanças. 10 - O Advento e a Consolidação da República Oligárquica. 11 - A Primeira República: Apogeu e Crise. 12 - A Segunda República e o Estado Novo: A Era de Vargas. 13 - A Experiência Democrática (1946-1964). 14 - Ditadura e Repressão (1964-1984). 15 - O Difícil Caminho para a Democracia.	7 - O Papel do Estado na Organização do Espaço Brasileiro. 8 - A População Brasileira e sua Caracterização. 9 - A Organização Regional do Brasil. 10 - Atualidades.
<b>PROGRAMA DE HISTÓRIA</b> 01 - Os Primeiros Donos da Terra e o Encontro de "Duas Humanidades". 02 - O Brasil no Contexto do Antigo Regime: A fase Inicial (1500-1530). 03 - Mercantilismo e Colonização. A Agromanufatura do Açúcar. 04 - O Império Português em Crise e a Expansão da Conquista Colonial. 05 - A Idade do Ouro no Brasil.	<b>PROGRAMA DE GEOGRAFIA DO BRASIL</b> 1 - O Planeta em que Vivemos. 2 - Estrutura Geológica e Relevô. 3 - O Clima. 4 - Solos e Vegetação. 5 - Bacias Hidrográficas e Litorais Brasileiros. 6 - As Atividades Rurais.	<b>PROGRAMA DE GEOGRAFIA DE MATO GROSSO</b> 1 - ASPECTOS GEOGRÁFICOS 1.1 - Localização. 1.2 - Limites. 1.3 - Superfície. 1.4 - Área. 1.5 - População. 2 - ASPECTOS FÍSICOS 2.1 - Relevô. 2.2 - Clima. 2.3 - Vegetação 2.4 - Hidrografia. 3 - RECURSOS NATURAIS 4 - A DIVISÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO 4.1 - Número de Municípios. 4.2 - Principais Cidades Mato-grossenses. 4.3 - Primeiras Cidades.
<b>CIÊNCIAS</b>		
<b>PROGRAMA DE MATEMÁTICA</b> 1 - Conjuntos. Conjuntos Numéricos 2 - Expressões Algébricas. 2.1 - Binômios. 3 - Equações Algébricas. 4 - Funções. 6 - Trigonometria 7 - Geometria Plana 8 - Geometria no Espaço 9 - Geometria Analítica no Plano	4 - Trabalho e Energia Cinética. 5 - Energia e sua Conservação. 6 - Hidrostática: Os Princípios de Pascal e de Arquimedes. 7 - Termologia 8 - Óptica e Ondas 9 - Eletricidade e Magnetismo.	07 - Gases, Líquidos e Sólidos: Estudo Geral. 08 - Energia e Reações Químicas: Equações Termoquímicas. 09 - Óxido-Redução. 10 - Compostos Químicos. Fórmulas Moleculares, Estruturais e de Lewis. 11 - Cadeias Carbônicas. 12 - Principais Funções Orgânicas. 13 - Química do Mundo em Transformação.
<b>PROGRAMA DE FÍSICA</b> 1 - Fundamentos de Física. 2 - Mecânica. 3 - Quantidade de Movimento Linear e sua Conservação.	<b>PROGRAMA DE QUÍMICA</b> 01 - Substâncias Químicas: Ocorrências na Natureza e Processos de Purificação. 02 - Estrutura do Átomo: Modelos da Matéria. 03 - Classificação Periódica dos Elementos Químicos: A Tabela Periódica. 04 - Ligações Químicas. 05 - Funções Químicas Principais. 06 - Equilíbrios Químicos.	<b>PROGRAMA DE BIOLOGIA</b> 1 - Biologia Celular. Componentes Celulares. A Organização dos Seres Vivos. 2 - Diversidade e Reprodução dos Seres Vivos. 3 - Genética e Evolução. 4 - Tópicos de Ecologia.

Fonte: UFMT. Coordenação de Exames Vestibulares – CEV, 1995.

<sup>19</sup>Foi chamado de Vestibular Especial devido ao requisito básico para inscrição: somente os professores efetivos do sistema público de ensino dos municípios podiam se inscrever. Portanto, era realizado em tempo diferente dos demais cursos para coincidir com a atribuição de turmas nas escolas. O programa das disciplinas para a prova o diferenciava em alguns aspectos do vestibular para a demanda social e um deles era a quantidade de questões.

Este modelo foi desacreditado por muitos devido aos aspectos diferenciados do vestibular para alunos da demanda social, como lembra uma das testemunhas:

*[...] no começo a gente recebia muita crítica por pensarem que nós não passamos por um vestibular, mesmo sendo um curso oferecido pra nós que estávamos em sala de aula, teve um vestibular, fomos selecionadas porque eram poucas vagas, não recolheu os que não tinham curso superior e vamos por lá na universidade não, nós passamos por um vestibular e eles não acreditavam, eles achavam mesmo que a gente tinha sido apadrinhada, que quem não tinha nível superior pegou e foi pra lá [...]*  
(Testemunha V. P. B.)

Neste sentido, podemos nos perguntar se este Convênio não veio antecipar a ideia que deu origem ao Programa de cotas<sup>20</sup> implementado já em algumas Universidades do Brasil a partir do ano 2000, pois sem este Programa que fazia uma reserva de vagas somente para os professores em exercício docente, a grande maioria não teria conseguido cursar uma graduação em uma Universidade pública.

A começar pelo ingresso através do Vestibular especial, o novo curso de Pedagogia, total e amplamente reformulado, causou muitos impactos, tanto nas escolas, quanto no próprio Instituto de Educação, dividindo opiniões de grupos que defendiam este ou aquele conceito de formação. A lembrança de uma das testemunhas demonstra esse momento vivenciado no Instituto de Educação:

*O debate foi muito intenso, até porque a Universidade já tinha uma tradição nas outras habilitações, nestas áreas, então havia toda uma, digamos assim, uma polêmica... e era uma discussão que não era só nossa, era uma discussão nacional, que se fazia em nível nacional através de diferentes circunstâncias.* (Testemunha P. S.).

No entanto, a proposta de um curso pensado e implantado para formação de professores efetivos em exercício foi recebida nas escolas como um grande passo na questão da valorização profissional. A alegria de serem lembradas<sup>21</sup>, de terem a oportunidade de cursarem uma universidade pública (muitas já perto de se aposentarem), trouxe esperança as muitas professoras “esquecidas” em suas salas de aula. Ao longo da pesquisa, podemos perceber essa alegria nas vozes das testemunhas quando falam do curso com o orgulho com que este marcou suas vidas:

---

<sup>20</sup> A Lei nº. 12.711/2012 sancionou o Sistema de Cotas que prevê a destinação de 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, porém, muitas Universidades adotaram o sistema muito antes da Lei ser sancionada. Entre as primeiras estão a UNB (Universidade de Brasília) e a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

<sup>21</sup> Ao me referir ao professor licenciando do curso de Pedagogia Convênio 035/94, usarei o gênero feminino, pois mais de 90% das turmas eram compostas por mulheres.

*Eu me senti valorizada, me senti valorizada por que até então a gente não tinha nenhuma perspectiva de estudar porque ou você pagava, ou não fazia... tinha que passar no vestibular, vestibular mesmo porque naquela época não tinha Enem, nem essas outras coisas que tem hoje [...] (Testemunha R. M. S.).*

*Esse nível superior foi gratificante porque agora não era aquela professorinha de magistério, se ela fez uma faculdade, agora tinha mais conhecimento, e mais o nome da UFMT, que é uma instituição reconhecida, diferenciava das outras universidades. (Testemunha R. M. S.).*

*Depois da pesquisa que o governador (Dante de Oliveira) mandou para as escolas para verificar quais professores não estudavam devido à falta de tempo e condições financeiras, eu aproveitei, fiz a inscrição e falaram que se passasse no vestibular poderia ingressar na UFMT. Eu estudei, como eu estudei [...] Nem acreditei quando vi meu nome, fiquei muito feliz. (Testemunha R. M. S. F – anotações Caderno de Campo).*

Diante dos testemunhos, podemos perceber um pouco do que representou este curso de formação acadêmica para os professores que já estavam em exercício da profissão docente. Mas o que diferenciava este curso dos demais? O que o tornava tão especial? Para caracterizar o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso Convênio 035/94, destacamos algumas particularidades:

- 1- Surgiu do diálogo entre vários segmentos que buscavam a valorização docente a partir da profissionalização;
- 2- Teve como base teórica as discussões feitas em nível nacional nos encontros dos educadores brasileiros em Associações como a Anfope e representações sindicais;
- 3- Tinha como base da formação a prática profissional do professor no contexto escolar;
- 4- Teve o currículo totalmente reformulado para atender às necessidades das professoras-licenciandas que já atuavam nas escolas;
- 5- Foi criado um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) com representantes de todas as instituições envolvidas para acompanhar o processo de formação das professoras-licenciandas, ampliando o diálogo entre Universidade, Secretarias de educação, escolas e sindicato.

#### A proposta do curso

[...] não se constituía em um curso pautado no modelo clássico de formação inicial (como a lógica tradicional dos cursos de Magistério), uma vez que não se tratava de uma formação responsável pelo ingresso na profissão em que a concepção formal de currículo se pauta na aquisição de conhecimentos e habilidades para garantir a competência profissional; nem de uma formação continuada que enfatize a acumulação temporária de um determinado “saber” que pretenda preparar o professor para realizar novas experiências tendo a universidade, apenas como um dos espaços

tradicionais de produção de conhecimento e, reforçando assim, a separação entre quem produz conhecimento e quem apenas se responsabiliza pela socialização. [...] Passando assim a formação a ser entendida como um momento do desenvolvimento profissional. (MONTEIRO, 2003, p. 60).

A partir desta compreensão de formação, as duas principais características que serviram de base para construção da proposta curricular do curso foram:

- o candidato ao curso é um professor efetivo, cuja formação inicial se deu no curso do Magistério (2º grau), com necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivamente, maior capacidade reflexiva e autonomia frente às exigências de sua profissão;
- o candidato não estará motivado para o curso apenas por seus interesses pessoais ou profissionais, mas estará institucionalmente integrando um programa de qualificação de professores apoiado numa política de profissionalização, em busca da efetividade da escola pública. (ALMEIDA, 1996, p. 41).

Com base nestas características, o curso se sustenta em princípios políticos e pedagógicos assumidos conjuntamente pelas instituições envolvidas, destacando-se três princípios norteadores: a prática docente como princípio da formação, articulação entre formação inicial e continuada e indissociabilidade entre o processo de formação e a profissionalização do professor em consonância com o Plano Decenal de Educação e o Plano de Metas do governo Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1994). Pensando sobre o perfil do profissional que comporia este curso, Almeida (1996, p. 42) o define da seguinte forma:

[...] o perfil não é apenas uma descrição de competências, mas uma compreensão de identidade profissional do professor que se constrói historicamente. Implica, fundamentalmente, uma concepção de profissionalização que supere o sentido técnico do termo contido na LDB nº 5692, e alcance a compreensão da busca de uma competência científico-técnica e sócio-política em que formação e exercício profissional, dialetizando-se, constroem um perfil de crescente qualificação profissional compreendida na indissociável relação teoria-prática dos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicados no trabalho do professor das séries iniciais, histórica e socialmente contextualizado.

Deste modo, definido o perfil do curso e de acordo com o Programa de Qualificação Profissional, os objetivos gerais são expressos em três perspectivas – Estado, Escola, Curso – assim definidos:

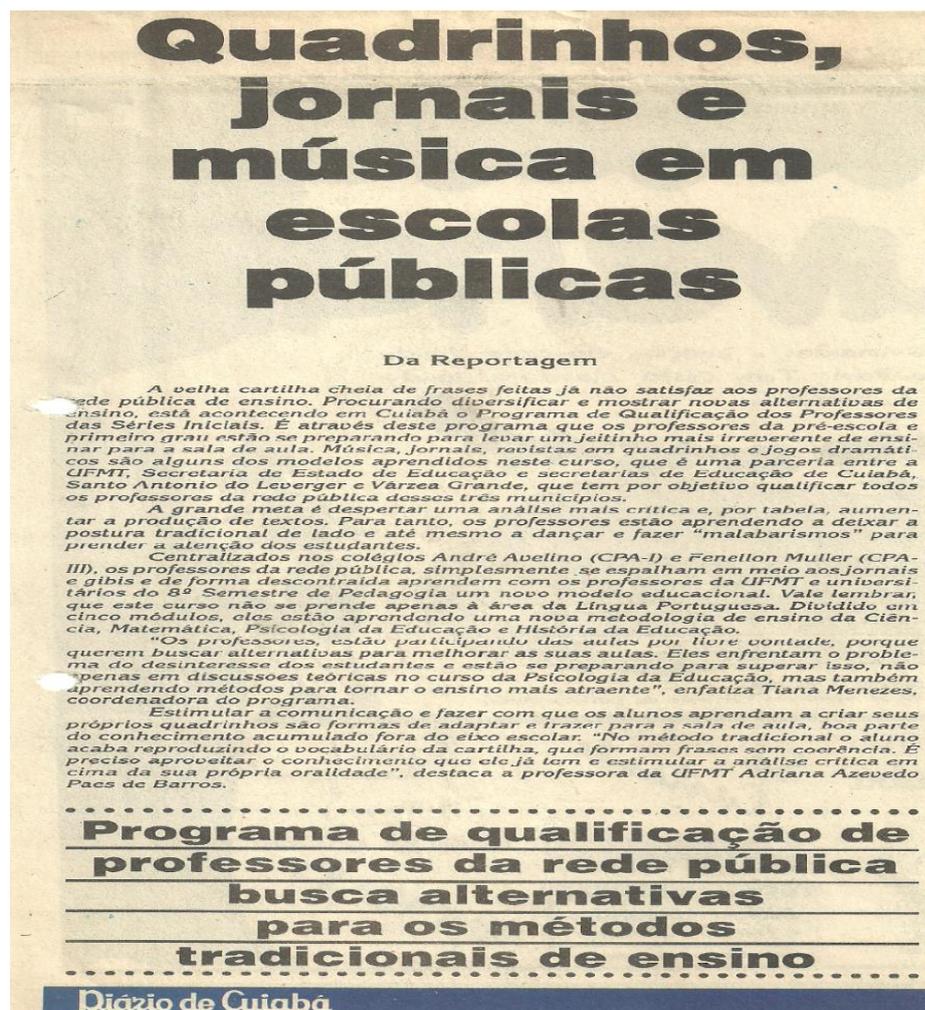
1. Contribuir para redefinir e implementar uma política e profissionalização dos professores das séries iniciais, a nível do Estado de Mato Grosso e do país, devendo em função disso, o projeto ser acompanhado e avaliado permanentemente a nível interno e externo;
2. Oportunizar as condições teórico-reflexivas necessárias para que o licenciando possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativas na perspectiva de sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino nas séries iniciais da escola pública uma realidade de qualidade para todos, voltado para a

formação de um cidadão crítico competente, capaz de lutar pela conquista do bem-estar social;

3. Criar uma dinâmica de formação profissional, fundada na indissociável relação teoria-prática, abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais que apontam para três preocupações curriculares e se configuram nos objetivos específicos do curso. (ALMEIDA, 1996, p. 43).

A criação de um curso para formar professores em exercício alcançou a mídia falada e escrita do Estado de Mato Grosso. A divulgação do Convênio firmado entre as agências de formação e as agências contratantes foi notícia em alguns jornais de circulação diária na capital e no estado. Como podemos perceber na Figura 7, o jornal denominado “Diário de Cuiabá” do dia 11/08/1996 relacionava a criação do curso do Convênio à melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas da Baixada Cuiabana.

**Figura 7 – Notícia sobre o novo Curso de Formação de Professores Pedagogia/UFMT Convênio 035/94**



**Fonte:** Acervo da Coordenação do Curso de Pedagogia/IE/UFMT (1994).

Durante o processo da pesquisa, seja examinando documentos, seja na condição de ouvinte das testemunhas que participaram das discussões sobre o novo curso, me perguntava se um aspecto importante perpassava estas discussões: a identidade dos novos alunos que comporiam o curso. Como foi mencionado anteriormente, não exerço aqui somente o papel de pesquisadora, mas também de sujeito e mesmo me afastando desta condição, em algumas situações de análise, esse olhar de sujeito tende a sobressair. O que ocorre quando me lembro dos corredores do Instituto de Linguagem onde estudávamos em uma sala emprestada, e onde se podia ver o novo visual das alunas do curso de Pedagogia. Quem eram essas mulheres? Como eram percebidas? De onde vinham e para onde estavam caminhando?

Assim, acostumados com a rotina de funcionamento do Instituto em um único período, a partir de 1995 houve uma “invasão de mulheres” nos corredores. Mulheres com seus significativos e peculiares jeitos de ser: professoras da educação pública no ensino fundamental.

Também me lembro do peso que era carregar o estereótipo de que as professoras “não sabiam nada”, eram “feias”, se vestiam mal e tinham péssima etiqueta. Muitas de nós não se importavam com isso, tamanha era a alegria em realizar o sonho de cursar uma graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, assim nós éramos extremamente naturais sendo professoras. E, aos poucos, essa nova identidade do curso foi aflorando nos corredores da Universidade fazendo evidenciar valores até então acomodados e que cada um guardava consigo: a quem pertence a Universidade Pública? Se à classe popular, por que os olhares cruzados, por que as piadinhas com nossas roupas e calçados, ou com a simplicidade com a qual nos apresentávamos? Nos testemunhos, percebemos este jeito simples de ser professora de escola pública:

*Lembra quando você foi apresentar um trabalho no módulo de Currículo e você falava todo o tempo: o “Paulo” diz isso... o “Paulo” pensa assim... e a professora te perguntou: quem é Paulo? E você respondeu com a maior simplicidade: o Paulo Freire, professora. A gente riu muito e a professora complementou que não podia se referir a um autor com aquela intimidade [...]*

(Lembrança da autora ao entrevistar a Testemunha F. A.)

*Pra falar a verdade eu não sabia nem o que era Material Dourado. Uma vez eu peguei o livro do Deni Alves de Matemática e eu vi aquele tal de Material Dourado, vi que aquele conteúdo era pra trabalhar com unidade, dezena e centena milhar, essas coisas [...] Quando eu entrei na Universidade, lá que vem uma colega na aula de Matemática com o Material Dourado. [...] Quando eu bati o olho, quando aquela mulher veio com aquele caixote com material dourado, falei: gente, eu pensei que era um negócio dourado! (Testemunha F. A.)*

*Eu tinha uma enorme admiração pela professora Célia, uma pessoa tão sábia de uma simplicidade e meiguice admirável. Lembro-me que ela falava e citava em sua fala um tal de Aranha, e eu ficava sem saber quem era aquele tal de Aranha [...]* (Trecho Dossiê Maria Dias Damascena)

Tal comportamento rememorado nestes testemunhos e descrito nas lembranças no Dossiê, causava indignação em alguns dos professores do curso por ser diferente de tudo que estavam acostumados a ver e por compreenderem a Pedagogia como uma ciência da educação e por não perceberem a docência como produto do curso. No entanto, para outro grupo, esses eram momentos riquíssimos de aprendizagem e reflexão da prática pedagógica, pois as professoras licenciandas estavam abertas ao aprendizado e à reflexão, objetivo maior do curso de formação em questão. Por outro lado, arriscamo-nos em afirmar que esse era o principal objetivo almejado pela saudosa professora Célia Schmidt – despertar nas professoras licenciandas a reflexão e aprendizado, oferecendo as condições para a compreensão de que a formação de professores é um processo contínuo e reflexivo.

Neste sentido, compreendendo a formação docente como um processo contínuo que se dá de forma sistemática e organizada, Marcelo Garcia (1999) corrobora com esse entendimento quando define o conceito de formação de professores como

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.26).

Para Marcelo Garcia (1999), este conceito deve se referir tanto aos professores que estão estudando para se tornarem professores, quanto para aqueles que já exercem a função docente há alguns anos. Trata-se de um dos “motivos”, por assim dizer, de se buscar um Convênio pluripartite para formação de professores em exercício, pois

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. [...] Esta é uma perspectiva necessária que tem de incluir como objetivo da formação de professores. [...] A formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram. (p. 27).

Desta maneira, planejar e elaborar a proposta de um curso para formação de professores em exercício tem muitas implicações, inclusive implicações conceituais defendidas pelo grupo que buscava sustentação para a proposta. Logo, romper com o modelo de formação e com o perfil do egresso de Pedagogia que vinha sendo praticado no Instituto de Educação se tornou um debate constante mesmo após a sua implantação. Assim, para elaborar uma proposta

curricular, bem como definir os fundamentos do novo curso de Pedagogia, o Instituto de Educação contou com a assessoria do Professor Dr. Michel Brault. Esta assessoria era parte do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França e teve uma enorme contribuição na construção de tal proposta até então inovadora em Mato Grosso. Diante destes aspectos, podemos compreender que

[...] tomando o exercício da docência como princípio curricular básico, interdisciplinar, de dimensão mais ampla de saber, com a inter-relação teórica e prática, a proposta de Licenciatura das Séries Iniciais objetivava a construção coletiva do conhecimento profissional, ou seja, a produção do conhecimento profissional construído interinstitucionalmente, devendo o mesmo ser continuamente repensado e reorientado. (MONTEIRO, 2003, p. 61).

Os rumos da formação e as características peculiares do novo curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso causaram, para uns, estranheza e para outros, inovação. Beraldo e Oliveira (2010) discutem sobre estas “Comunidades Epistêmicas<sup>22</sup>” que defendem as representações do curso de Pedagogia em seus diferentes aspectos, mesmo após a instituição da Resolução 01/2006/CNE/CP que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido Curso, ou seja, mesmo após aprovada e publicada uma resolução que define as Diretrizes do currículo dos cursos de Pedagogia, ainda existem grupos que divergem sobre o assunto. As autoras os distinguem em dois grupos:

Um que não reconhece a validade das diretrizes instituídas pela Resolução por considerar que ela não é compatível com a natureza da Pedagogia [...] e outra que reconhece a validade do texto oficial por entender que ele foi produzido com base em um amplo e conflituoso debate e incorpora alguns princípios defendidos pelo movimento dos educadores para a formação de professores. (BERALDO; OLIVEIRA, 2010, p. 122).

A existência de grupos com pensamentos paradoxais é importante para que não se mantenha a hegemonia em torno de um determinado fenômeno, neste caso, a identidade do curso de Pedagogia. Portanto, vale ressaltar o pensamento expresso por estes dois grupos, pois baseado nestes modelos de debates é que se “definiram” as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Mas por qual motivo é importante esta discussão aqui? Porque com base nos pensamentos de um destes grupos surgiu a proposta do Curso de Pedagogia da UFMT.

---

<sup>22</sup> Para Beraldo e Oliveira (2010) Comunidade Epistêmica é a “[...] atuação de atores não-governamentais que participam com suas ideias, discursos e ações na produção de políticas nacionais ou transnacionais. [...] Em se tratando do curso de Pedagogia, essa comunidade epistêmica é constituída por produtores de livros ou documentos que analisam a situação educacional, pesquisadores desse campo do conhecimento e por docentes que atuam no citado curso” (p. 113).

Para compreendermos melhor como se dão estes embates conceituais, vamos estabelecer um comparativo acerca de alguns aspectos defendidos pelos dois grupos distintos, nos atendo ao pensamento daqueles que não aceitam o texto oficial da Resolução 01/2006/CNE/CP. O primeiro aspecto relevante é sobre a natureza do curso de Pedagogia. Este grupo de pensadores buscou o sentido etimológico da palavra Pedagogia para defender seu pensamento, concebendo-a como Ciência. Neste sentido, compreende que o curso de Pedagogia (bacharelado) “[...] é o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social.” (FRANCO et al., 2007, p. 84 apud BERALDO; OLIVEIRA, 2010, p. 123).

Saviani (2007), um dos teóricos que defende este pensamento, indignou-se com a possibilidade de formar professores bacharéis para a educação básica em Institutos Superiores de Educação, sendo que estas instituições não poderiam garantir o status da Pedagogia enquanto ciência. Portanto, reiterando este pensamento, o autor defende a “[...] fundamentação do currículo do curso nos autores clássicos da educação e na necessária articulação teoria e prática. No entanto, sugere um distanciamento da escola nos dois primeiros anos do curso.” (p. 124).

O que podemos entender que os autores defendem é que o egresso do curso de Pedagogia não precisa ser necessariamente um professor, sendo a docência, neste sentido, entendida como apenas uma modalidade de atividade pedagógica. No entanto, a abrangência da Pedagogia seria, para estes pensadores, muito maior do que a docência, e por isso reivindicam a mudança no teor do texto onde se busque a verdadeira natureza epistemológica da Pedagogia.

Por outro lado, o grupo de pensadores que aceita o texto oficial da citada Resolução não busca sustentação na literatura para sustentar sua posição. O faz com base no “[...] acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional” (SAVIANI, 2007, p. 125), reconhecendo as influências neoliberais no contexto das reformas educacionais, mas realçando a importância dos atores sociais para a formulação de políticas públicas.

De acordo com este grupo de pensadores, a Pedagogia forma, ao mesmo tempo, o profissional para as funções técnicas e para a docência sem nenhuma contradição. O curso é defendido como licenciatura e não como bacharelado, de forma a compreender o fenômeno educativo em sua complexidade, abrangendo os diferentes aspectos como: ensino, gestão e produção de conhecimentos na área da educação. Assim, o egresso do curso de Pedagogia seria um profissional capaz de transitar entre a sala de aula, a gestão e coordenação escolar, bem como produzir pesquisas em sua área de atuação.

Embora a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia tenha sido implantada no ano de 2006, esses debates ocorrem desde que os educadores brasileiros começaram a se organizar em Associações e/ou Instituições em defesa da educação pública. Nesta trajetória de debates sobre a identidade do curso de Pedagogia, foi que a UFMT travou sua particular batalha sobre a epistemologia do seu Curso. Desta forma, definir a docência como eixo de formação e atender professores da rede pública de ensino, trouxe mudanças não só conceituais, mas alterou também a rotina do próprio Instituto de Educação.

Um aspecto de grande resistência de alguns professores do Instituto de Educação em relação à implantação do novo curso estava relacionado ao período de funcionamento deste. As turmas do Curso anterior funcionavam apenas no período matutino, deixando o restante do dia livre para que estes viessem a desenvolver as demais atividades relacionadas aos seus projetos. As turmas do novo Curso funcionariam no período vespertino para que a demanda fosse atendida de forma a cumprir a meta estabelecida nos termos do convênio, ampliando, desta forma, a carga horária presencial dos professores do Instituto de Educação. Por conta deste aspecto, teve início a comparação entre as turmas: matutino – alunos oriundos da demanda social e vespertino – professoras oriundas dos sistemas públicos de ensino. E como era percebido pelos professores do curso? Uma das testemunhas em seu depoimento afirma que

*[...] a diferença era do ponto de vista das condições de envolvimento com o curso: os alunos da demanda social era maior, eles tinham mais tempo de se envolver com o curso, você podia contar com o estudante depois da aula, antes da aula, fora da aula, à noite e em outros horários. Os alunos do Convênio não, era aquele espaço da aula e pronto. [...] A gente teve que aprender a trabalhar dentro do espaço da aula com o professor da rede porque ele só tinha aquele horário. [...] Agora do ponto de vista do conhecimento da realidade escolar é incomparável, o professor da rede obviamente não idealizava a escola, ele trazia para nós (para o professor) uma realidade que nós conhecíamos, então os debates acerca da escola eram muito mais férteis nas turmas de convênio, com professores de convênio do que com os da demanda social. (Testemunha S. B. M.)*

Com certeza esse foi um aspecto bastante significativo e que marcou sobremaneira os eventos que se seguiram no decorrer do curso. Os alunos da demanda social participavam de Seminários, eventos nacionais e regionais, de grupos de pesquisa, eram bolsistas de Programas de pesquisa, enfim, participavam de uma infinidade de atividades as quais as professoras licenciandas do Convênio não podiam participar. De certa forma, houve uma separação conceitual entre as turmas: uma formava cientistas da educação e a outra formava professores da rede pública dando sequência ao debate antes realizado, porém agora, revestido por sujeitos

vivos. No entanto, essa diferença era percebida apenas na fala de alguns dos sujeitos envolvidos, pois a legislação, a proposta do curso era a mesma para os dois tipos diferentes de perfis de alunos que integravam o curso de Pedagogia. De acordo com Monteiro (2013),

[...] a Pedagogia que aqui está sendo falada é a que forma professores. Em fórmula conceitual, podemos falar de uma Pedagogia que forma para a Pedagogia e outra que forma para a docência. A primeira quer a educação; a segunda, o ensino. O espaço da primeira são instituições; o da segunda, salas de aulas. (p. 177).

De acordo com esse pressuposto, o de formar professores, e professores em exercício docente, que o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 estabelece sua política de formação e organiza sua estrutura curricular. Para Marcelo Garcia (1999), é necessário considerar oito princípios fundamentais para a formação de professores. Ao analisar a Proposta do Curso em questão, ainda que de forma não muito explícita, identificamos os princípios definidos pelo autor conforme texto abaixo:

Um **Primeiro Princípio** é o de conceber a formação de professores como um contínuo. A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que nós estejamos a referir. [...] De acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Um **Segundo Princípio** consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Um **Terceiro Princípio**, juntamente com o princípio anterior, salienta-se a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. [...] Não queremos negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.

Um **Quarto Princípio** que defendemos é o da necessária articulação. Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. [...]

Como **Quinto Princípio** sublinhamos a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores. [...]

Um **Sexto Princípio** que destacamos e de acordo com Mialaret (1982) é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. [...]

Em **Sétimo Lugar** parece-nos importante destacar o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. A formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. [...]

**Por último**, a formação de professores, tal como recentemente afirmou Little (1993), “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.” (p.139) [...] Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. (GARCIA, 1999, p. 27-30).

Nos documentos analisados, bem como nos testemunhos ouvidos, podemos perceber os princípios destacados acima. Na Proposta do Curso e, posteriormente, no seu desenvolvimento enquanto processo de formação, também se encontram os princípios definidos por Marcelo Garcia (1999).

### 2.3.1.1 A proposta curricular do Curso de Pedagogia Convênio n.º 035/94

Dos embates para definir os princípios epistemológicos e a matriz curricular do Curso, surgiu a proposta de organizar o currículo em três núcleos. Antes, porém, consideram-se três princípios norteadores para organização da estrutura do curso: princípio fundante do currículo (define o objetivo da formação); princípios epistemológicos (abordagem das disciplinas) e os princípios dinamizadores do currículo (define os eixos metodológicos do currículo).

Desta forma, o currículo foi organizado com vistas a responder três grandes preocupações com a formação docente e que foram explicitadas nos objetivos específicos do curso:

1. Problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade epistemológica, humana/social e institucional;
2. Aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo das Séries Iniciais na perspectiva do seu ensino nestas séries;
3. Concepção do ensino como projeto político-pedagógico, com intencionalidade e projeção das atividades coletivamente definidas em nível de escola, visando superar espontaneísmos e imediatismos nas práticas educativas, tendo como perspectiva o êxito qualitativo de todos os alunos na formação de sua cidadania. (ALMEIDA, 1996, p. 48).

A partir destes três objetivos, foram organizados os Núcleos de Estudo (eixos/áreas/temáticas curriculares) que serviria de referência para distribuição das disciplinas durante o decorrer do curso. A Tabela 4 aponta como foram organizados estes Núcleos:

**Tabela 4 – Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos**

<b>1º NÚCLEO DE ESTUDOS</b>	<b>C.H</b>	<b>TOTAL</b>
Pesquisa na Educação	060	
História da Educação	120	
Filosofia da Educação	120	
Psicologia da Educação	090	
Sociologia Geral	060	
Educação e Antropologia	060	
Linguagem e Metodologia do Ensino	120	
Seminário Integrador	-	630

<b>2º NÚCLEO DE ESTUDOS</b>	<b>C.H</b>	<b>TOTAL</b>
Pesquisa na Educação	060	
Tópicos Especiais de Sociologia e Antropologia da Educação	120	
Psicologia da Educação	090	
Linguagem e Metodologia do Ensino	270	
Matemática e Metodologia do Ensino	240	
Ciências Naturais e Metodologia do Ensino	240	
Estudos Sociais e Metodologia do Ensino	240	
Didática nas Séries Iniciais	120	
Arte e Educação (modalidades opcionais)	120	
Recreação e Jogos	060	
Seminário Integrador		1.560
<b>3º NÚCLEO DE ESTUDOS</b>	<b>C.H</b>	<b>TOTAL</b>
Currículo nas Séries Iniciais	090	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	060	
Política e Planejamento na Educação	060	
Organização do Trabalho Escolar	060	
Produção de “Dossiê” Profissional	120	390
	-	-
Educação Física	060	060
<b>TOTAL</b>	<b>-</b>	<b>2.640</b>

**Fonte:** UFMT/IE - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Proposta Interinstitucional (1996, p. 55).

O primeiro Núcleo de Estudos, a cargo das áreas de Fundamentos da Educação e da Linguagem teria o objetivo de possibilitar às professoras licenciandas a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade e de sua ação pedagógica, bem como o desenvolvimento das habilidades pessoais verbais e não verbais de leitura, escrita e sistematização do pensamento. Este Núcleo foi organizado metodologicamente em três momentos: problematização do processo educativo através da pesquisa, aprofundamento de estudos das ciências que compõem os fundamentos da educação e realização de um Seminário para integrar os estudos realizados neste Núcleo. Este núcleo seria composto por disciplinas a serem ministradas no primeiro e segundo anos e tinha como principal objetivo desenvolver nas licenciandas a capacidade de questionamentos sobre a realidade escolar para nela intervir. De acordo com uma das testemunhas, esse foi um dos principais aspectos do curso que marcou sua formação:

*O que me marcou foram as conversas e as aulas que falavam da postura profissional do relacionamento com as crianças e com os demais, ou seja, minha postura política. Antes eu nem imagina que isso era tão importante, definir de que lado eu estou para eu ser uma formadora, uma professora, eu não via isso como importante. Foi na Faculdade que eu consegui enxergar que para eu ser uma boa professora uma boa educadora, eu teria que ter conhecimento e clareza de que lado eu estou, eu trabalho para quem? Para conseguir o que? Aonde eu quero chegar? Qual meu objetivo?*

*Então isso aí faz parte da postura política, e isso eu tive clareza disso na faculdade no tempo que eu estive lá. (Testemunha M. T. F.)*

O segundo Núcleo de Estudos seguia os mesmos caminhos do primeiro englobando os três momentos metodológicos: problematização do ensino nas Séries Iniciais, aprofundamento nas questões relacionadas ao currículo destas séries com o estudo das metodologias e a síntese dos estudos realizados através do Seminário Integrador.

Embora tenha havido uma grande dificuldade para compor o currículo do curso devido aos diferentes pontos de vistas sobre os aspectos conceituais, ele foi formulado pensando no desenvolvimento profissional daqueles e daquelas que tinham o chão da escola como sua realidade mais próxima.

De acordo com Mizukami (2004, p. 38),

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferente natureza, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada.

O trabalho de Shulman (1987) é citado por Mizukami (2004) onde explicita várias categorias dessa base de conhecimentos que se agrupam em três, sendo: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

- 1- **Conhecimento de conteúdo específico** – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc., de uma área específica de conhecimento, quanto àquelas relativas à construção dessa área. [...]
- 2- **Conhecimento Pedagógico Geral** – é o conhecimento que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, conhecimentos de contextos educacionais, conhecimentos de outras disciplinas, que podem colaborar com a compreensão de conceitos de sua área. [...]
- 3- **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** – trata-se de um novo tipo de conhecimento que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. [...] Durante o exercício profissional os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento. (SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2004, p. 38-39).

Se nos atentarmos à proposta do Curso e nos reportarmos às falas da professora Célia Shimidt, parece-nos que era justamente este o seu pensamento, assim desejava e pensava o

curso de formação de professores, objeto do Convênio. No entanto, defender tais elementos, conceitos e categorias não foi uma tarefa muito fácil, pois houve grandes embates para se definir as disciplinas e suas respectivas cargas horárias. A antiga rivalidade entre os “Fundamentos da Educação” e as “Metodologias de Ensino” trazia à tona novamente o conceito que cada um tinha sobre o processo de formação de professores em exercício.

As críticas ao “excesso” de carga horária para as metodologias justificam-se, segundo umas das testemunhas, pela necessidade de compor o contexto dos debates em que ocorreu a implantação do Convênio 035/94:

*A professora Célia comprou um debate político curricular bastante forte, porque geralmente nas Universidades quando se pensa um curso de graduação, as áreas disputam por carga horária dentro do curso, quanto mais carga horária, maior poder aquela área tem. E a Célia fez um debate grande na área de Fundamentos, no sentido de haver uma certa redução na área de Fundamentos para que o componente prático ganhasse espaço na formação, apostando na ideia de que o estudante que vem para o curso, vem com determinado perfil. E o curso ficou quase um curso de metodologia [...] porque quando ele foi pensado, ele foi pensado para alguém que estava com a prática em curso e que tinha uma referência clara do seu exercício profissional. (Testemunha S. B. M.)*

Se o intuito da carga horária das metodologias era fazer com que as professoras licenciandas repensassem sua prática, o resultado foi positivo, pois em vários testemunhos esse aspecto fica bastante evidente.

*Sinceramente me ajudou muito na sala de aula, na prática (a teoria é uma coisa muito boa), mas foi na prática que me ajudou mais ainda [...] qualquer professor tem que conciliar a prática com a teoria e a Pedagogia da UFMT foi muito boa neste sentido, principalmente aqueles jogos de Matemática [...]. Para falar a verdade, antes eu não sabia nem o era material dourado. (Testemunha F. A.)*

*Tivemos professores muito atenciosos com a gente e eu procurava sempre voltar para minha prática, essa era uma das intenções: mudar nossa prática educativa, então eu comecei a ter uma visão totalmente diferente da que eu tinha no início quando eu ingressei na rede pública de ensino. (Testemunha R. C.)*

*O Curso me ajudou principalmente na alfabetização e no ensino de Matemática, ou seja, de como trabalhar com materiais concretos com a criança. Procurar saber o que ela já traz de casa, o que ela já tem, de tudo o que ela vive, trazer aquilo que ela conhece para a realidade da sala de aula, porque não adianta eu estar passando coisas abstratas que não tem nenhum sentido para a criança. Então para mim o que valeu foi isso. (Testemunha J. R. H.)*

Monteiro (2003) ratifica o que foi dito quando nos afirma que “[...] essa relação dialética entre teoria e prática proposta pelo curso seria, a meu ver, um dos elementos desencadeadores do processo de reflexão e de autonomia dos professores em exercício.” (p. 61). Cabe acrescentar ainda as reflexões de Marcelo Garcia (1999, p. 29) quando afirma que

[...] a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (Villar Angulo, 1988e, 1992a), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

A respeito, Perez Gómez (1988, p. 143) analisa que “[...] a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões.”

Para elucidar esta questão tão debatida e motivo de muita tensão dentro do curso por parte dos professores do Instituto de Educação, a Tabela 5 evidencia a carga horária das disciplinas do Curso de nível médio Magistério num comparativo com as disciplinas do Curso de Pedagogia Convênio 035/94.

**Tabela 5 – Carga Horária das Metodologias – Ensino Médio Magistério (1992)**

<b>ANO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H</b>	<b>TOTAL</b>
1º	Metodologia do Ensino de Geografia	-	--
	Metodologia do Ensino de Matemática	-	
	Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão	-	
	Metodologia do Ensino de Ciências	-	
	Metodologia de Estudos Sociais	-	
2º	Metodologia do Ensino de Geografia	-	252
	Metodologia do Ensino de Matemática	108	
	Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão	72	
	Metodologia do Ensino de Ciências	-	
	Metodologia de Estudos Sociais	72	
3º	Metodologia do Ensino de Geografia	108	324
	Metodologia do Ensino de Matemática	72	
	Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão	72	
	Metodologia do Ensino de Ciências	72	
	Metodologia de Estudos Sociais	-	
<b>TOTAL</b>			<b>576</b>

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Ao observar esta Tabela onde aparece apenas a carga horária das Metodologias de Ensino, compreendemos a importância do debate travado no Instituto de Educação para definir a carga horária de cada disciplina do Curso de Pedagogia. Durante o primeiro ano do Magistério eram ministradas apenas disciplinas do Núcleo Comum ao Ensino Médio. A partir do segundo ano começávamos a estudar a parte diversificada já incluindo algumas metodologias, mas a

carga horária maior destas estava concentrada somente no terceiro ano, onde também já se iniciava o Estágio Supervisionado como professor regente de sala.

Na escola onde cursei o Magistério, a professora de estágio fazia uma avaliação dos conteúdos dos anos iniciais no início do ano letivo (Terceiro Ano), fazendo uma seleção, de forma decrescente, das alunas que iriam primeiro para o Estágio. As dez melhores notas iam primeiro e ela acompanhava cada uma nas escolas que estas escolhiam para o estágio. Desta forma, quem saía primeiro só estudaria depois os conteúdos das Metodologias que, supostamente, poderiam ajudá-las na sala de aula. Desta forma, desprovidas de estratégias, elas se valiam das sugestões de colegas, professoras mais experientes e da própria professora de estágio para planejarem suas aulas. A aprendizagem mecânica predominava e o ensino, em consequência, também.

No entanto, o Curso de Pedagogia na UFMT nos ofereceu a chance de refletirmos sobre nossa prática tornando-a mais significativa. O curso revigorou o desejo de experimentar novas estratégias, de buscar novos caminhos, ou mesmo, de ressignificar as ações que já estavam sendo realizadas nas escolas. Uma das testemunhas evidencia em sua fala este aspecto:

*Eu fui com uma prática em busca de uma teoria e, além disso, aperfeiçoar a prática e trazer um retorno para os meus alunos. Muita gente dizia “eu vou ser assim”, e chegando lá (UFMT) abrimos nossa mente e percebemos que existem inúmeras possibilidades de ensinar o aluno. “Ah o meu jeito de trabalhar é esse”, não, eu vou é estudar o aluno e ver qual é o jeito que ele aprende. Então essa flexibilidade, de se olhar o aluno e não eu, ou seja, nada está pronto ou acabado. O Curso me ajudou muito neste sentido. (Testemunha M. F.)*

*O que mais me marcou mesmo foram os trabalhos de campo, inclusive fiz com meus alunos, porque em princípio eu nem conhecia Chapada dos Guimarães e fui conhecer, aprender algumas coisas sobre solo, terra, algumas coisas que me ajudaram também na sala de aula, e me fez ver que o trabalho de campo é uma forma de ajudar o aluno a produzir textos, porque ninguém consegue escrever sobre aquilo que não conhece, então comecei a aplicar isso em minha sala de aula com meus alunos depois que terminei a Faculdade. (Testemunha M. S. P.)*

As aulas de campo eram ministradas nas disciplinas de metodologias e tinham como objetivo a reflexão sobre a relação dialética entre teoria e prática. As Figuras de 8 a 11 mostram algumas aulas de campo realizadas por professores das disciplinas de Metodologia do Ensino e professoras licenciandas da turma de 2002 em alguns biomas de Mato Grosso.

**Figura 8 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Geografia no Morro de Santo Antônio**



**Fonte:** Acervo Pessoal da testemunha M. L. F.

**Figura 9 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Ciências Naturais em Chapada dos Guimarães**



**Fonte:** Acervo Pessoal da testemunha M. L. F.

**Figura 10 – Aula de Campo Metodologia do Ensino de Geografia Usina do Manso**



**Fonte:** Acervo Pessoal da testemunha M. L. F. D.

Como podemos perceber nas figuras e de acordo com as entrevistadas, as aulas de campo possibilitaram uma reflexão sobre as estratégias utilizadas em sala de aula pelas professoras-licenciandas e como estas poderiam ser melhoradas. Estes testemunhos também convergem com o pensamento de Mizukami et al. (2002, p. 48) quando afirma que

[...] estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/tácitas, etc., embora produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Têm igualmente indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem. [...].

Neste sentido, a preocupação da professora Célia Shimidt em relação à carga horária das Metodologias no curso de Pedagogia Convênio 035/94 é muito pertinente, porque tínhamos a necessidade de refletir sobre qual prática, qual experiência, quais estratégias utilizávamos com os nossos alunos em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Dewey (1978, p. 14), “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.” Assim, percebemos, portanto, essa modificação, tanto no decorrer do curso, quanto nas vozes das testemunhas, bem como nos resultados que vieram após a implantação do Curso.

Por outro lado, complementando, pois, a visão que se tinha da formação dos professores enquanto processo contínuo, o terceiro Núcleo de Estudos foi organizado dando uma visão global da escola, direcionando os estudos para questões como: análise de currículo, políticas educacionais, lutas em defesa da educação, gestão escolar e relações de poder no cotidiano escolar. Neste núcleo não foi previsto o Seminário Integrador, no entanto, ao final do curso propôs-se a construção do Dossiê que é um documento escrito e reflexivo acerca das ações das professoras-licenciandas. Logo, seria o momento de “[...] sistematizar o processo reflexivo realizado, contextualizadamente no decorrer do curso, apontando para sua continuidade mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudos, etc.” (ALMEIDA, 1996, p. 51).

A Tabela 6 aponta na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Convênio 035/94, a distribuição das disciplinas por séries Anuais e suas respectivas cargas horárias, evidenciando o que já foi discutido.

**Tabela 6 – Distribuição das Disciplinas/Atividades por Séries Anuais**

ANO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	C.H	TOTAL
1º	História da Educação	120	690
	Filosofia da Educação	120	
	Sociologia Geral	60	
	Educação e Antropologia	60	
	Psicologia da Educação I	90	
	Linguagem e Metodologia do Ensino I	120	
	Pesquisa na Educação I	60	
	Seminário Integrador		
	Educação Física	60	
2º	Tópicos Especiais de Sociologia na Educação	60	690
	Tópicos Especiais de Antropologia na Educação	60	
	Psicologia da Educação II	90	
	Linguagem e Metodologia do Ensino II	90	
	Matemática e Metodologia do Ensino I	90	
	História e Metodologia do Ensino I	60	
	Geografia e Metodologia do Ensino I	60	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino I	60	
	Arte e Educação I (modalidade opcional)	60	
	Pesquisa na Educação II	60	
	Seminário Integrador		
3º	Linguagem e Metodologia do Ensino III	120	690
	Matemática e Metodologia do Ensino II	90	
	História e Metodologia do Ensino II	60	
	Geografia e Metodologia do Ensino II	60	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino II	120	
	Recreação e Jogos	60	
	Didática nas Séries Iniciais I	60	
	Currículo nas Séries Iniciais I	60	
	Arte e Educação II (modalidade opcional)	60	

4º	Linguagem e Metodologia do Ensino IV	60	570
	Matemática e Metodologia do Ensino III	60	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino III	60	
	Didática nas Séries Iniciais II	60	
	Currículo nas Séries Iniciais II	30	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60	
	Política e Planejamento na Educação	60	
	Organização do Trabalho na Escola	60	
	Produção de Dossier	120	

**Fonte:** UFMT/IE - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Proposta Interinstitucional (1996, p. 56).

O curso foi planejado para que as disciplinas fossem ministradas em Módulos. Desta forma,

A opção pelo trabalho com módulos se deu pela interconexão conceptual entre as diferentes áreas do conhecimento para alcançar a perspectiva interdisciplinar. Essa opção apontava a necessidade de se ter projetos coletivos como desdobramento do trabalho pedagógico iniciado em cada módulo. Em oposição a uma concepção linear de ensino-aprendizagem, tal dinâmica foi pensada para viabilizar as reflexões e sistematizações dos conhecimentos produzidos naquela experiência formativa. (MONTEIRO, 2003, p. 64).

A Carga horária total do Curso seria de 2.640 horas integralizadas de, no mínimo, quatro e, no máximo, sete anos. Assim, pode-se perceber que na Matriz Curricular não consta a disciplina ou mesmo uma carga horária para a Prática de Ensino. Neste sentido, o que se pensou sobre a prática é que os sujeitos envolvidos no curso já eram professores e já conviviam diariamente com a escola e todo seu contexto, desta forma, todas as disciplinas dariam conta desse retorno (relação teoria/prática) não sendo necessário um tempo específico para a Prática de Ensino. Mas e os alunos da demanda social? Como estes lidariam com essa questão?

*A princípio tinha-se uma ideia de... de tutoria (não me lembro qual era o termo adequado para isso) mas a proposta era que esse aluno da demanda social fizesse uma aproximação com um professor que já estava em exercício. Por exemplo, você que já está em sala de aula, vai ter duas colegas da demanda social acompanhando o seu trabalho, ajudando e refletindo sobre sua experiência. Era algo mais ou menos assim.* (Testemunha T. L. B.)

No que se refere a este aspecto, mais tarde com a inserção de outros professores que não acompanharam a reformulação e a implantação inicial do curso, algumas mudanças no currículo foram necessárias devido ao intenso debate que se formou em torno deste assunto, bem como pelas exigências da legislação posterior à implantação do curso.

Outra característica do curso a ser considerada devido a sua peculiaridade é a produção do Dossier ao final do curso.

Monteiro (2013) realizou um estudo dos Dossiês e denominou-o *otobiografia*, ou escuta das vivências, visto que este documento deveria ser produzido a partir das vivências das professoras licenciandas com base em suas experiências pessoais e profissionais. Este momento único propiciaria uma busca na memória dos pontos mais significativos que envolvia estes dois aspectos, constituindo a história de vida destas professoras, mas uma história de vida pensada e analisada à luz dos estudos realizados. A proposta da produção deste Dossiê como trabalho de conclusão do curso, partiu do pressuposto de que a formação e a prática docente devem estar aliadas num processo contínuo de análise e reflexão. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

No que se refere ao curso e à experiência de produção do Dossiê, podemos perceber no testemunho de um dos entrevistados quando afirma que,

*Em termos de princípios eu considero que são extremamente relevantes e a ideia do dossiê como sendo uma narrativa de todo o processo de formação é rico, pois não é eu estar falando do outro, do que o outro faz ou deixa de fazer como professor, eu olhando para o trabalho do outro, mas, eu tentando entender minha própria prática. [...]. Eu me lembro das discussões coletivas que a gente fazia com meus orientandos e uma das minhas orientandas disse assim: “professora, hoje eu coloquei música na minha sala, meus alunos cantaram, foi divertido, etc.” e aí outra colega falou assim: “Por que, com que objetivo, com que finalidade?” Aí a outra ficou meio embaçada que não conseguia falar... E ela disse: “não precisa responder aqui, responde no seu Dossiê.” (Testemunha T. L. B.)*

Este testemunho demonstra como era pensado e entendido o Dossiê por uma das professoras do Instituto de Educação. No entanto, a assimilação e compreensão acerca da construção deste documento renderam muitos debates e interpretações equivocadas. A professora Célia Schimdt, Coordenadora do curso de Pedagogia Convênio 035/94 na época em que este foi implantado e componente da Comissão pró-reformulação do Curso, tinha um projeto idealizado em sua mente e tentou, juntamente com alguns colegas do Instituto de Educação, passar a ideia adiante para que esta fosse amadurecida com o passar do tempo. Mas não foi o que ocorreu, pois devido sua à morte precoce, grande parte deste projeto se perdeu com ela. Por outro lado, pouco se tinha produzido<sup>23</sup> sobre o curso e a nova proposta de formação de professores. O Instituto de Educação também não tinha experiência em formar professores em exercício e revelava, em seu grupo de professores, discordâncias sobre esse projeto.

---

<sup>23</sup> Neste período (1997) ainda haviam poucas publicações a respeito do Curso, pois ainda estava no terceiro ano de sua implantação.

Do período em que vigorava o Convênio 035/94, especificamente, muitos documentos (dossiês) foram produzidos com muita qualidade, tanto para a professora licencianda, quanto para a própria Academia, apesar das dificuldades encontradas por algumas delas em produzir tal narrativa. Não havia muita produção sobre o assunto e as publicações e estudos sobre autobiografia, narrativas e histórias de vida começavam a surgir no cenário nacional.

*A gente não tinha autor nenhum para dizer o que era uma narrativa, não tinha Nóvoa, não tinha autobiografia ainda, e mesmo que tivesse não teria chegado por aqui ainda... ou melhor, acho que tinha porque era um movimento internacional essa discussão e Célia devia estar lá atendida (já se começava) e ela se apropriou dessa ideia muito legal e a gente tentou fazer. (Testemunha T. L. B.)*

De acordo com a professora Filomena Maria de Arruda Monteiro (2003, p. 80) que também orientou alunas na construção do Dossiê,

[...] o fato desta narrativa fazer parte da estrutura curricular do curso, sendo também considerado um dispositivo que substituiria o Estágio Supervisionado (uma vez que as participantes eram professoras em exercício) gerava muitos questionamentos, principalmente quanto aos critérios avaliativos que seriam adotados. Uma carga horária (120 horas) foi destinada no quarto ano para que pudessem dedicar-se exclusivamente a sistematização final das narrativas. [...] No início, as professoras pensavam que fossem definidos nos encontros, todos os passos para a construção das narrativas, enquanto que a partir da questão posta àquela época – que contribuições o processo de formação vivido no curso de Pedagogia trouxe para o meu desenvolvimento profissional? – instigava as professoras a discutirem seus percursos, as experiências vividas no curso e para além deste.

Alguns anos depois, em uma entrevista ao Programa Salto para o Futuro em 13 de setembro de 2001, o professor Nóvoa (2001) fala o que pensa dos programas de formação de professores no Brasil:

Os debates que há no Brasil sobre formação de professores e sobre a escola são os mesmos debates que se tem um pouco por todo o mundo. Quem circula como eu circulo, dentro dos diversos países europeus, na América do Norte e outros lugares, percebe que estas questões, as questões que nos colocam no final das palestras, as perguntas que nos fazem são, regra geral, as mesmas de alguns países para os outros. [...] Creio que houve, obviamente, avanços enormes na formação dos professores nos últimos anos, mas houve também grandes contradições. E a contradição principal que eu sinto é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes da formação de professores. (Entrevista. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo>>).

O depoimento da testemunha T. L. B. é referendado pelo teórico português sobre a “presença” dos educadores brasileiros nas discussões dos diferentes fenômenos que circundam o processo educativo e, neste caso, a formação de professores.

A partir das discussões já realizadas aqui sobre a formação dos egressos do curso de Pedagogia Convênio 035/94, pode-se perceber que esta formação caminhou para a construção da profissionalidade docente destes egressos com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento destes profissionais. Neste sentido, se observarmos o contexto de formulação da proposta do referido curso e dos conceitos que a envolve, encontraremos implícita e explicitamente, concepções que objetivavam o desenvolvimento do professor enquanto profissional.

Sacristán (1999, p. 65) define profissionalidade como sendo “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” No entanto, argumenta sobre a dificuldade de uma exata definição sobre a profissionalidade docente devido às suas peculiaridades, ou seja, a dificuldade de classificar esta profissão definindo seu perfil, pois a profissão docente se situa num conceito que Nóvoa (1995) chamou de “entre-dois<sup>24</sup>”. De acordo com Sacristán (1999, p. 65), o conceito de profissionalidade docente está em “[...] permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado.”

Outra questão relevante discutida por este autor é sobre a hiper-responsabilização dos professores sobre sua prática e em relação à qualidade desta prática de ensino. Esta situação reflete a “realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor”, onde este se torna o único responsável pelo sucesso ou insucesso de sua prática docente.

Portanto, o conceito de profissionalização docente<sup>25</sup> é mais amplo, pois abrange três aspectos fundamentais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Para Nóvoa (1995, p. 24),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não têm valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. [...] Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Estes aspectos estão intimamente relacionados com a proposta do curso de Pedagogia Convênio 035/94, pois buscava consolidá-los em seus objetivos.

---

<sup>24</sup> Nóvoa (1995) classifica assim o professor devido à indefinição desta profissão desde o período de sua estatização, ou seja, “[...] não devem saber de mais, nem de menos, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos [...]” (p. 16).

<sup>25</sup> Conceito discutido por Antônio Nóvoa no livro *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

### 2.3.1.2 Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI

Conforme analisado ao longo do estudo, o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 foi um dos desdobramentos do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Para que esse Programa fosse construído foi necessária a mobilização de alguns profissionais ligados às instituições envolvidas no sentido de realizar diagnóstico sobre a formação docente no Estado de Mato Grosso e, após implantado, acompanhar e avaliar as ações previstas no Programa, mais especificamente, as turmas do Convênio. O grande diferencial do grupo é que este contava com representantes dos Sistemas públicos de Ensino (estadual e municipal) através de suas Secretarias de Educação, da UFMT e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública.

Este era o grupo responsável em pensar, articular, sistematizar, propor e implementar uma política de formação e profissionalização de professores das séries iniciais em consonância com o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Através de um convênio pluripartite celebrado entre as instituições UFMT/SEDUC/SMEs dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger, tinha-se como meta formar em nível superior os professores das séries iniciais em exercício da função docente. Neste sentido,

Entende-se assim que, a parceria interinstitucional, seria uma estratégia de encaminhamento das questões referentes ao ensino das séries iniciais, que pressupunha tomadas de decisões coletivas (UFMT/SEE/SMEs) acerca da política de formação, tendo como objeto de discussão comum a identidade e o perfil profissional, além das questões de remuneração/carreira e de produção de conhecimento. (MONTEIRO, 2003, p. 59).

No entanto, muitos problemas surgiam no decorrer deste Programa, e os representantes do GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional – eram os responsáveis em manter e estabelecer o diálogo entre as instituições do Convênio visando superar os problemas que surgiam. Segundo uma das testemunhas representante do GTI na época,

*A ação do GTI, nos anos 90, nos possibilitava outra compreensão do termo “parceria” constituída de um conteúdo acadêmico complexo por trazer em seu bojo questões que envolviam poderes e interesses diferenciados e específicos (acadêmico, sindical, governamental) exigia a compreensão e encaminhamentos que possibilitavam criar campos de ação comum entre as instituições que, embora conflituosos, apresentavam perspectivas de avanço na formação de professores, da produção de conhecimento e na profissionalização dos professores.*

*A ação era canalizada no sentido de manter algumas condições de trabalho, tais como: a hora- atividade como mecanismo da formação, pois era nesse momento que o professor tinha condições de desenvolver estudos individuais e coletivos, a pesquisa, para consolidar sua formação acadêmica, a manutenção do professor na sala de aula e dotar a escola de uma bibliografia básica no tratamento de questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico.*

*Formado por professores representantes institucionais, o GTI reunia-se mensalmente e no limite de sua ação, ampliava-se ao grupo dirigente com a presença de Secretários de Educação, Prefeitos, Diretor do Instituto de Educação e Reitor da Universidade. Geralmente, os impasses da “parceria”, eram os que envolviam recursos financeiros. (Testemunha J. R. L.)*

As reuniões do GTI eram mensais e ocorriam no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso e, sempre que possível, esse grupo era ampliado com a presença de Secretários de Educação, Prefeitos, Diretor do Instituto de Educação e Reitor da Universidade. Geralmente essas reuniões ampliadas ocorriam quando os impasses eram de ordem financeira como no ano de 1997, quando novos prefeitos assumiram os mandatos eletivos para quatro anos e cortaram a ajuda de custos paga às professoras licenciandas. Essa “bolsa” a princípio era proporcional ao valor de 20 horas de trabalho<sup>26</sup> e tinha o objetivo de incentivar o profissional docente a buscar sua formação ao invés de trabalhar por mais 20 horas em regime de contrato temporário. No entanto, o que ocorreu com a entrada dos novos prefeitos foi que estes não compreenderam que o Programa de Qualificação Docente deveria ser entendido como política de Estado e não de governo como esclarece uma das testemunhas:

*Nós tivemos uma crise inicial que foi a troca dos prefeitos após a eleição. Então quando assumiu o governo do estado em 95, depois trocaram os prefeitos em 97. Isso foi uma agitação, Várzea Grande não queria seguir o convênio, Santo Antônio ainda queria, mas queria redefinir os parâmetros, Cuiabá queria saber realmente que critérios usar, corta carga horária, não corta carga horária... porque a lógica era essa, o professor usava a sua hora de trabalho pedagógico em sua formação. Aí já queriam cortar, enfim, foi uma confusão. Isso daí mostrava uma certa fragilidade de um programa de formação que tem como referência uma política de estado e não uma política de governo, quer dizer troca o governo ela acaba, então ela não se firmou como uma política pública, mas aí foi negociado e seguiu. (Testemunha S. B. M.)*

Durante aproximadamente seis meses, foram feitas negociações e esclarecimentos sobre o objetivo do Programa de Qualificação para garantir os acordos iniciais e manter o Convênio. O papel do GTI foi essencial para estabelecer o diálogo entre as Instituições, bem como com as professoras licenciandas que, neste período, já pensavam em desistir do curso, pois não poderiam se manter com o salário de apenas 20 horas de trabalho.

Após muitas discussões, os novos prefeitos concordaram em pagar apenas dez horas aulas a mais para o período dedicado à formação docente. O município de Cuiabá foi o primeiro a oferecer a proposta. Várzea Grande foi o município com mais dificuldade para negociar, pois

---

<sup>26</sup> Esse valor estava relacionado ao piso salarial pago no sistema público ao qual as professoras licenciandas estavam vinculadas, visto que se tratava dos sistemas públicos municipais de três municípios diferentes e também o estadual, todos com pisos salariais diferenciados. Somente o município de Cuiabá pagava apenas dez horas aulas a mais para formação.

seu gestor estava irredutível, mas seguiu os demais municípios após a pressão de todos os envolvidos.

A Figura abaixo apresenta a Portaria do município de Cuiabá onde o então Secretário de Educação Gilberto Fraga de Melo propõe o pagamento de dez horas aulas às professoras-licenciandas que participavam do Convênio, ainda no ano de 1996. No entanto, os demais municípios, bem como o sistema estadual, pagavam vinte horas aos seus profissionais docentes que se dedicavam à formação superior através do Convênio. Depois que os novos prefeitos assumiram, os governos decidiram seguir o exemplo de Cuiabá e pagar somente dez horas a mais para o período de formação.

**Figura 12 – Portaria nº 032/SME/Cuiabá/MT**



**Fonte:** Acervo Coordenação do Curso de Pedagogia/IE/UFMT

Uma das testemunhas rememora como foi penalizada, pois tinha dois concursos de 20 horas, e como não poderia trabalhar à noite, constou em sua ficha funcional que ela se afastou durante três anos. Durante três anos só recebia dez horas aulas a mais como as demais professoras licenciandas.

*Os quatro anos que eu passei lá na Faculdade Federal, eu só recebi normalmente no primeiro ano que foi em 96 quando o Nereu Botelho era prefeito, os outros anos que foram 97,98,99, quando o Jaime Campos entrou ele cortou e eu não recebi mais integralmente, e hoje eu estou pagando aqueles três anos como se eu tivesse pedido afastamento, mas eu nunca pedi afastamento. (Testemunha F. A.)*

O papel fundamental do GTI sempre foi articular o diálogo entre as instituições para que se pudesse manter o Programa de Qualificação e cumprir a meta estabelecida de formar os professores das séries iniciais no período de dez anos.

*Pensamos que havia muitos ganhos na formação dos profissionais que articulavam as ações do GTI, isso porque pensar institucionalmente uma política de formação e profissionalização de professores das séries iniciais nos remetia: a) à reflexões constantes sobre nossa ação enquanto profissionais da área; b) a busca e vivência de novas abordagens metodológicas no desenvolvimento do nosso trabalho; c) a adoção de novos encaminhamentos, exigência do próprio processo de parceria que era dinâmico e não se enquadrava no estreito limite das normas prescritas pelas instituições.*

*As atividades do GTI nos obrigavam a escutar, a olhar com mais atenção e pensar sobre as situações que emergiam em decorrência da “parceria”, que exigia institucionalmente decisões políticas e técnicas, isto porque a cada análise feita da realidade, o GTI apresentava alternativas de encaminhamentos. Havia uma prática dialógica, o que não implicava no desaparecimento dos conflitos, das tensões, mas no aproveitamento destes, como fator dinamizador das atividades do próprio grupo. (Testemunha J. R. L.)*

Essa particularidade, ou seja, a presença dos representantes do GTI no acompanhamento, articulação e avaliação do Curso de Pedagogia, foi fundamental para o sucesso do curso, pois foram muitos os professores que passaram pela Universidade Federal de Mato Grosso, que concluíram o curso de Pedagogia e levaram para suas escolas o conhecimento e as experiências de um curso pensado para eles. E quem eram os sujeitos deste curso? Como eram as professoras licenciandas que desfilavam nos corredores do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso? Como eram vistas? E o que pensaram os idealizadores deste curso sobre seus sujeitos? Qual foi a reação destes ao virem os novos “modelos” invadindo as salas de aula da Universidade com suas camisetas de time e suas rasteirinhas?

Não obstante, qual foi o sentimento destas professoras ao se virem na Universidade? Como foram recebidas? Houve acolhimento ou rejeição? Na verdade, esses aspectos não foram tão significativos, pois praticamente não foram mencionados nos testemunhos, mas a alegria de cursarem uma graduação na Universidade Federal e a recompensa do conhecimento adquirido, estes sim, foram lembrados com muita saudade por essas professoras.

## 2.4 Professoras licenciandas do Convênio 035/94: a invasão das professoras das Séries Iniciais no limo da UFMT

A História da Educação no Brasil nos remete aos primórdios onde a figura feminina e o magistério estavam intrinsecamente ligados. Desta forma, passado o período áureo de prestígio desta profissão onde os homens eram maioria, os grupos dominantes da sociedade passam a disseminar a ideia de que à mulher estava destinada à função de ensinar. Nesse momento, associado ao “sacerdócio”, “[...] a ênfase nos valores que se referem à nobreza de espírito, à determinação pela busca de um ideal, elementos que não sucumbem sequer perante a morte, parecem contribuir para a ideia de missão e de fortaleza, presentes nas representações relativas ao magistério.” (VILLANOVA, 2008, p. 75).

Estes estereótipos acompanharam a profissão docente no decorrer da história, e ainda os percebemos na fala de alguns políticos quanto tentam justificar a proletarização da profissão docente. Para Nóvoa (1995, p. 16),

As Escolas Normais foram instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As Escolas Normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Neste pensamento expresso por Nóvoa (1995) observamos um apoderamento do processo de reflexão sobre a profissão docente e como esta vem se desenvolvendo enquanto profissão no decorrer da história. No que diz respeito a esse aspecto, a mulher desempenha um papel fundamental por tratar-se da maioria nesta profissão. De acordo com Faria (1997, p. 18, grifos da autora),

[...] a presença petrificada da mulher na história social brasileira, como mucama, sinhá-moça, escrava ou professorinha, aponta possibilidades de mudança no horizonte de construção de uma nova mulher, sujeito de sua própria história, profissional competente e militante política. A nova professora deixará de ser apenas *a tia ou a professorinha* para assumir o papel de cidadã.

Faria (1997, p. 20) acrescenta ainda que

[...] ao sair da esfera meramente privada da família e ingressar na esfera pública – através da escolarização, do trabalho ou da militância política, no caso estudantil-, a

mulher tem possibilidades de superar não só a alienação particular da sociedade capitalista, mas também a que lhe é imposta pela tradicional e histórica condição feminina.

Neste contexto, ainda que a mulher tenha conseguido, em alguns aspectos, superar tal alienação imposta pela sociedade, percebemos a permanência de alguns conceitos relacionados à figura feminina, e neste caso especificamente, à profissão docente.

Cabe-nos perguntar, portanto, se quando a Comissão de reestruturação do curso de Pedagogia coordenado pela professora Célia Schimidt pensou sobre a construção de um curso cujos sujeitos seriam as professoras do sistema público de ensino, pensaram também sobre os impactos que a presença destas causaria na renomada e elitizada Universidade Federal de Mato Grosso. O curso de Pedagogia que funcionava antes do Convênio era composto, em sua grande maioria, por moças que tinham recém-saído do 2º grau e por algumas jovens senhoras que insistiam em ter uma profissão, embora não precisassem dela para se manterem.

No entanto, o Curso de Pedagogia do Convênio 035/94 apresentava uma nova realidade, uma nova aparência e a presença nos corredores do Instituto de Linguagem<sup>27</sup> e, posteriormente, no Instituto de Educação, das senhoras professoras (muitas delas em final de carreira) oriundas do sistema público. Uma realidade que nem mesmo estas professoras acreditavam, porque a UFMT era um sonho muito distante e que jamais se realizaria. As lembranças de algumas testemunhas retratam essa situação:

*Eu tinha muita vontade de fazer Pedagogia e eu tive essa oportunidade aqui (UFMT), tanto que quando eu fui lá perguntar do resultado e o rapaz me falou, eu voltei umas três vezes para perguntar novamente. Eu dizia: rapaz dá uma olhada de novo... isso foi umas três vezes, eu levei até minha identidade para ele ver direito. [...] O primeiro dia eu chorei muito de alegria que até esqueci do ponto de ônibus, andei a Universidade inteira olhando aqueles prédios e dizia: meu Deus eu vou estudar aqui mesmo? Se você soubesse de onde eu vim, eu nasci e me criei no sertão...*  
(Testemunha F. A.)

*Eu fiquei tão feliz que quando eu vim para a aula nos primeiros dias, eu comprei um “cadernão” daqueles universitários, eu acho que pesava mais de 3 quilos (Risos). Quando eu cheguei na sala, todo mundo com um caderninho pequeno, apostilas.... Aí eu carreguei esse caderno por algum tempo e depois não aguentei.*  
(Testemunha R. M. S. F.)

Para compreendermos um pouco sobre a nova identidade do curso de Pedagogia, vamos perfilar algumas características apresentadas a partir de alguns dados coletados e observados nos testemunhos, enumerando as mais recorrentes:

---

<sup>27</sup> Quando o Curso de Pedagogia do Convênio teve início em 1995, o Instituto de Educação não possuía prédio próprio, por isso as primeiras turmas estudaram nas salas do Instituto de Linguagem.

1. **Eram mulheres:** dos 400 (quatrocentos) ingressantes nas turmas do Convênio de 1995 a 2002, 382 (trezentos e oitenta e dois) eram mulheres;
2. **Eram pobres:** das 17 entrevistadas todas alegaram que tinham uma origem pobre e buscavam na profissão docente uma ascensão social e econômica; esta característica foi observada também na leitura de alguns dos Dossiês produzidos pelas professoras;
3. **Eram jovens senhoras:** a faixa etária predominante das ingressantes variava entre 31 e 50 anos;
4. **Eram professoras:** mais de 50% das professoras que cursaram a Pedagogia Convênio possuía mais de 10 anos de serviço no magistério público.

Tais características personificavam as figuras que andavam nos corredores dos Institutos de Linguagem e de Educação e davam uma nova cara ao curso de Pedagogia. Uma dessas figuras maravilhosas e peculiares foi minha colega de classe, vejamos abaixo um relato de seu Dossiê em que descreve como percebeu as mudanças sofridas durante e depois do curso de formação.

Hoje vejo que mudei muito. Neste ano, nesta escola que estou lecionando, encontrei uma colega que passou no vestibular e começou a cursar Pedagogia. Essa colega dizia que o esposo dela dizia que todas as pessoas que estudam, mudam, e se ela mudasse de comportamento ele a mataria. Estava com medo, mas eu lhe expliquei o tipo de mudança que o curso nos possibilita. O esposo da colega tinha medo da esposa deixá-lo ou separar-se dele ou arrumar um amante, mas falei pra colega que as mudanças ocorrem nas ações que praticamos com nossos filhos, com nossos alunos e com as outras pessoas. [...] (DAMASCENA, 1999, p. 10).

Damascena nos contava suas experiências na sala de aula e percebíamos seu crescimento pessoal e profissional e como estas e outras colegas viam como a grande oportunidade de suas vidas, um curso pensado para professores em exercício. Um dia nos contou que, a partir do momento que iniciou seus estudos na Universidade, não parava em escola nenhuma, pois não ficava mais calada para as injustiças e para as “coisas erradas” que os gestores faziam.

Esta é uma professora que foi um grande exemplo para nós, pois com sua simplicidade, foi apreendendo os conhecimentos e aplicando-os na sua vida pessoal e profissional. Esta professora nos contou, um dia, que seus filhos não queriam mais que o pai resolvesse seus assuntos, porque era a mãe que estava cursando uma universidade. Também nos contou que observava seu esposo assistindo ao Jornal Nacional, acreditando em tudo que diziam, e pensava: “quanta ingenuidade, ele precisa ler as entrelinhas destas notícias...”

Essa personagem pode demonstrar a identidade das senhoras que cursavam a Pedagogia Convênio 035/94, pois conseguiu romper com a alienação que consumia sua vida e estabelecer novos parâmetros para sua vida pessoal e profissional, conforme diz Faria (1997, 45-46),

A mulher foi escolhida para representar o papel de professora devido ao fato de ter sido adestrada para exercer a função de reprodutora biológica e de um saber instituído, que convinha à sociedade tal qual estava estruturada. Assim, as professoras foram, durante décadas, grandes defensoras das normas e modelos masculinos que a sociedade capitalista apregoava para poder manter-se hegemônica.

Durante o período de estudos na Universidade, esses comportamentos e sentimentos se entrecruzavam em meio às disciplinas e à convivência com os nossos professores. Muitos compreendiam o papel que exercíamos ali, mas muitos outros tratavam com descaso, desprezo, e preconceito, a nossa condição de professoras do sistema público de ensino, senhoras e pobres. Uma das testemunhas relembra um momento vivido com uma destas professoras:

*Uma coisa que eu não me esqueci que marcou bastante, foi uma chamada de atenção que a professora X nos deu. Ela chegou um dia na sala e falou que os professores da rede eram conhecidos porque usavam uma bermuda, camiseta de candidatos e uma rasteirinha [...]. E então que para ele ser um bom professor e o aluno chegar e ver aquela figura do professor, ela tinha que ir bem arrumada se possível com um salto. E eu ficava visualizando: como que eu vou chegar lá no bairro de periferia de salto alto, toda alinhada para dar aula para as crianças? Eu ficava pensando então: eu tenho que procurar aquilo que me deixa bem, que eu possa me movimentar, se eu tenho que dar aula para uma criança que eu tenho que sentar no chão com elas [...]. Como que eu vou fazer isso com salto alto e tudo? Achei que ela foi um pouco preconceituosa, viu de bermuda e camiseta reconheceu que é professor, rotulou a gente. (Testemunha V. P. B.)*

Este testemunho evidencia um pouco sobre a maneira como as professoras eram vistas por alguns dos professores do Instituto de Educação do Curso de Pedagogia; evidencia o preconceito que carregavam e ainda carregam as professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pois a profissão também é estratificada e a posição que esta professora ocupa é a menor na escala. Tal fato se agrava quando se trata do sistema público de ensino.

Mas qual a origem destes estereótipos e como se tornou popular na sociedade? Como a precarização do ensino público atingiu as profissionais docentes, marginalizando-as ao ponto de serem avaliadas pela roupa que vestem ou pelo calçado que usam? Se por um lado, um grupo de educadores buscava definir um novo perfil e dar uma identidade ao egresso do curso de Pedagogia, por outro lado, as instituições e o pensamento hegemônico trataram de diferenciá-las, atribuindo mais “poder” àqueles que se destacavam com maior poder econômico.

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuados por agentes políticos que, diante de situações concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários. (CATANI et al., 1997, p. 26).

O magistério é majoritariamente ocupado por mulheres, principalmente na educação básica. Este princípio constitui, por si só, um aspecto de grande relevância devido a forma como a mulher é vista e tratada em nossa sociedade. O lugar e o nível educacional em que esta professora trabalha constituem outro fator de relevância, pois o tratamento (Formação, salário, condições de trabalho, etc.) varia sobremaneira quando falamos de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, construir uma identidade e ser respeitada pelo lugar que ocupa, pela função que exerce e pelos ideais que milita é tarefa constante desta categoria que busca a profissionalização e o respeito de todos. Mas não é tarefa fácil.

Neste sentido, não são poucos os grupos de estudiosos e pesquisadores que recorrem às professoras como sujeito (e objeto) de pesquisas sobre os diferentes aspectos que envolve a profissão docente. Cada grupo com seus discursos e ideias “dizendo” como deve ser o trabalho destas professoras. Para Hypólito et al., (2005, p. 47),

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. [...] A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial.

Logo, falar sobre identidade docente é estar atento ao discurso a que se referem Hypólito e outros, pois este está imbuído por representações de “como deve ser” o professor.

Este discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios. (HYPÓLITO et al., 2005, p. 47).

De acordo com Garcia (2010, p. 19), as identidades docentes podem

[...] ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional.

Desta forma, podemos compreender que é papel fundamental do governo gerir esta identidade de forma a controlar a conduta desses sujeitos. Para tal, utiliza-se de todos os recursos e veículos que tem à mão para dominar e formar opiniões. No entanto, nem tudo se dá de uma forma tão harmônica. Assim, percebemos que estas professoras constituem um grupo de resistência, ou seja, seus anseios, suas buscas, as lutas sindicais e também pessoais, “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.” (GARCIA, 2010, p. 48).

Para complementar o conceito de identidade docente e compreendermos quais sujeitos vieram compor o Curso de Pedagogia do Convênio 035/94, vamos nos utilizar também do pensamento de Hypólito (2005, p. 48) quando afirma que por

Identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Neste contexto de construção de identidade, as professoras possuem interesses próprios, interesses relacionados a gênero, raça e classe social, e nessa relação conflituosa, algumas vezes são levadas a desempenharem o papel que lhes é inculcado pelos veículos do governo ou pelos agentes sociais a seu serviço. Os valores que lhes são atribuídos, na maioria das vezes, não condizem com sua realidade, os estereótipos e os rótulos que lhes são colocados fazem parte desse engendramento de interesses em se manter o domínio sobre a profissão docente. No entanto, é isto que são: professoras. Se são senhoras de meia idade, se andam de rasteirinha e de bermuda, se os cabelos brancos aparentam o sofrimento e a luta diária, se o rosto queimado pelo sol expõe como se locomovem para ir ao trabalho, o importante é que são professoras. Naquele momento, eram a nova cara do Curso de Pedagogia, representavam a identidade de um curso que foi pensado para elas e por causa delas.

Uma das testemunhas relatou em suas lembranças um fato que ocorreu durante o módulo de uma determinada professora:

*Me lembro de uma situação na disciplina de Pesquisa (acho que foi no segundo ano) que a professora pediu para a gente apresentar o trabalho de levantamento de dados que tínhamos feito. Tínhamos que fazer uns cartazes e ela disse: vou lá embaixo buscar o material: régua e pincel, essas coisas. Quando ela retornou, me lembro do*

*espanto no rosto dela, porque os cartazes estavam prontos e colados na parede. Aí uma colega mostrou um estojo com cola, tesoura, pincel, régua e um monte de coisas e disse: nós somos professoras, andamos armadas. (Testemunha F.A.)*

Este testemunho assinala um pouco de como estas mulheres se viam, embora rotuladas, mas se viam como professoras dinâmicas e prontas para o trabalho. A experiência, neste caso, não se referia somente ao tempo de sala de aula, mas também às estratégias para driblarem esta ou aquela situação.

De acordo com o pensamento de Gadamer (1997), a formação<sup>28</sup> exerce uma estreita relação com o diálogo, mais precisamente, com o diálogo vivo. Assim, só pode ocorrer aprendizagem quando ocorre diálogo, ou seja, quando dessa relação dialógica o indivíduo sai transformado. Para tanto, é preciso manter o que o autor chama de característica universal da formação que é o “[...] manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais.” (p. 58).

Em consequência dessa relação, temos, pois, a *phrónesis* que, neste contexto, tem o sentido de saber prático, “[...] pois a experiência prática é essencial, porque torna o profissional capaz de manejar as situações e nelas intervir solucionando problemas sociais nem sempre previsíveis.” (FLICKINGER, 2014, p. 95). No entanto, o autor alerta para o fato de que a falta de experiência não se trata apenas de conhecer os métodos e não saber como aplicá-los conforme seus objetivos, “[...] está se falando de uma característica que qualifica os profissionais como pessoas, cuja trajetória é construída à base de experiências práticas. [...] Trata-se de um saber acumulado ao longo da biografia profissional.” (2014, p. 9).

O grande diferencial destas mulheres que ocupavam o Curso de Pedagogia do Convênio 035/94 era justamente este: a experiência que traziam consigo para esse diálogo com a teoria que ocorria em sala de aula no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E “[...] quando falamos em experiência, queremos reafirmar o valor apreciativo da ação, ou seja, a experiência deve resultar em modificações vantajosas às nossas faculdades, ou melhor dizendo, às nossas “vivências.” (MONTEIRO, 2013, p. 115). Ao longo de seus testemunhos, elas são unânimes em dizer o quanto o curso as fez repensar ou mesmo referendar o trabalho que desenvolviam na escola com seus alunos. Abaixo, destacamos alguns para evidenciar esta afirmação:

*No primeiro momento eu imaginava que eu só tinha ido na universidade para aprender teoria, e naquela época eu achava que a teoria não era tão importante para minha formação. E eu ficava lá questionando os professores, por que eu tinha que*

---

<sup>28</sup> Neste caso, o autor se refere à formação no seu sentido mais amplo, não só profissional.

*saber toda essa teoria se na prática é totalmente diferente, eu não conseguia associar uma coisa com a outra, não entendia que uma dependia da outra. Aos poucos eu fui vendo que para minha prática melhorar precisava daquela teoria, uma depende da outra, então fui vendo que tudo que eu fazia, toda minha prática estava embasada em alguma teoria. (Testemunha M. T. F.)*

*Esse curso para mim abriu um horizonte, abriu uma cortina e eu pude ver mais longe, pois eu tinha uma visão mais estreita só com o Magistério, que me deu uma base, só que eu não vou mentir para você, eu era muito insegura no que eu ia fazer na sala de aula. (Testemunha V. P. B.)*

*Profissionalmente falando a relevância da politização para mim foi.... Porque antes eu tinha a Pedagogia, o trabalho como uma missão. Hoje eu já não tenho mais. Eu tenho que trabalhar bem, porque meu aluno precisa, não porque eu sou a segunda mãe dele, entendeu? Eu tenho que trabalhar bem, eu tenho que receber bem, tenho que ter boas condições de trabalho para eu poder trabalhar bem, e tudo isso eu aprendi no curso. (Testemunha M. F. G.)*

*A postura de alguns professores, a teoria estudada e como eu deveria estar me portando aqui perante os meus alunos é que fui assimilando e mudando meu perfil, minha postura, minha prática. (Testemunha R. C.)*

*Para mim o que foi de melhor é eu pude comparar o que eu tinha lá na teoria com a prática que eu tinha aqui, porque muita gente falava que teoria é uma coisa, a prática é outra. Então eu fui buscar a teoria porque a prática eu já tinha: o caminho inverso. Eu achei que foi muito gratificante, eu aprendi muito, mas eu tenho certeza que eu contribuí muito com os conhecimentos que eu tinha, a minha prática (não que ela mudou) ela melhorou. (Testemunha M. J.)*

Se por um lado, houve um grande aproveitamento por parte das professoras licenciandas da UFMT em relação ao curso, houve também alguns descontentamentos, como retrata um dos testemunhos:

*Não foi tudo o que eu esperava, na verdade em nem lembro o nome dela... porque eu esperava tanto da disciplina de Didática e quando eu fui pra lá e ela (professora) usava um caderno que só trocava o ano, eu fiquei chocada, porque eu achava que na Universidade eu não iria encontrar professor assim, porque um professor vir dar aula com um caderno com as folhas amareladas e só trocar o ano... E eu lá buscando conhecimento. Foi uma coisa que eu achei estranho. (Testemunha M. J.)*

Os debates que eram travados em sala de aula no curso de Pedagogia, devido à experiência das professoras-licenciandas davam um toque especial à formação profissional. As professoras afirmam que não aceitavam de pronto e acabado o que a Academia lhes oferecia, e que às vezes, feria o ego daqueles e daquelas que pensavam no saber teórico como verdade absoluta. Para Hypólito (2005, p. 51),

[...] a visão da docência como profissional prático entende que essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas. Uma extensão vigorosa desse discurso é a noção de “prática

reflexiva” da qual origina-se a concepção de docente como “prático-reflexivo”<sup>29</sup>. [...] Essa perspectiva contribui muito para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”, permitindo uma visão crítica e mais avançada e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local.

Grande parte das professoras disseram que, ao iniciarem o Curso de Pedagogia, sentiram certa dificuldade em fazer essa relação e refletir de uma forma mais crítica sobre sua ação docente. No entanto, com o passar dos módulos, através das leituras e dos debates, bem como da troca de experiências, essa dificuldade foi sendo superada, dando lugar aos questionamentos e, em consequência, à aprendizagem.

*Acho que o curso foi um fator de referência na minha vida profissional inigualável que eu acho de extrema importância, durante as aulas na Universidade, as conversas, os textos, as leituras sobre gestão que nós tivemos, como se portar diante dessa ou daquela situação em sala de aula ou fora dela, o relacionamento interpessoal no trabalho... Tudo isso tive acesso na Universidade e à medida que eu tinha acesso àquelas teorias, eu procurava colocar em prática na escola, ou seja, eu conseguia fazer essa relação, essa ligação entre a teoria e a prática, e quanto mais eu vivenciava na escola situações desafiadoras como o Prêmio de Gestão Escolar por exemplo, eu ia buscar embasamento naquelas coisas que eu tinha estudado na faculdade que era sempre meu ponto de partida (Testemunha M. T. F.)*

Os estudos, as leituras e a reflexão garantiam, pouco a pouco, a construção de uma identidade docente voltada para os objetivos do curso em questão. De acordo com Gómez (1995, p. 103),

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Embora a identidade profissional destas professoras estivesse sendo construída gradativamente e de acordo com os pressupostos do Programa de Qualificação Docente, cabe perguntar como era a vida pessoal destas professoras, como estas se apresentavam, de onde vinham e como se portavam para a Academia. Pelos depoimentos das testemunhas, a maioria destas mulheres tem sua origem em famílias simples oriundas da classe popular e encontraram no Magistério uma saída para romperem com a situação de pobreza em que viviam. Além de

---

<sup>29</sup> O conceito de docente como prático-reflexivo é discutido por Zen Zeichner (1995).

contarem suas histórias de vida em seus Dossiês<sup>30</sup>, os testemunhos evidenciam a origem social de algumas delas:

*Se você soubesse de onde eu vim, eu nasci e me criei do Sertão...* (Testemunha F. A.)

*Quando eu me alfabetizei eu tinha 21 anos, já era mãe dos meus dois filhos, aí eu fiz o Mobral, e continuei, estudei à noite até o sexto ano, mas o sétimo e oitavo ano que é o nono ano atual, eu fiz durante o dia numa escolinha que tinha aqui perto na Avenida Filinto Muller que chamava ..., Eu não lembro mais, não lembro. Quando eu terminei é que fui para a Escola Couto Magalhães fazer o Magistério.* (Testemunha R. M. S.)

*Foi uma oportunidade única e eu agradeço muito, por que eu vim de uma família pobre, eu vim de uma família que de formação, da parte do meu pai, só tem um formado agora há pouco tempo e eu, isso de uma família grande mesmo... pararam pelo caminho, eu não ia ter uma oportunidade de pagar uma faculdade particular ou quem sabe de passar por um vestibular convencional.* (Testemunha V. P. B.)

Se nos atermos às histórias de vida destas professoras, perceberemos vários pontos que se entrecruzam nos mesmos aspectos: a família pobre, as dificuldades de inserção social, o gênero feminino numa sociedade extremamente machista, entre outras questões. No entanto, o que podemos dizer de pessoas que ergueram suas cabeças e não se entregaram ao preconceito, às dificuldades? São mulheres, são professoras, são vitoriosas, pois enfrentaram todos os percalços de uma vida, tanto pessoal quanto profissional, e romperam com os rótulos do “fracasso” e se ergueram com a força que lhes vinham de dentro (por serem mulheres, por serem professoras), criaram seus filhos, construíram uma identidade profissional e se destacaram em seus respectivos espaços escolares. Não foi a bermuda ou a rasteirinha, ou os cadernos com as páginas enfeitadas<sup>31</sup> que as impediram de se profissionalizarem, de lutarem por melhores condições de trabalho, de buscarem formação acadêmica e de se imporem frente aos desafios que ora apareciam à frente. Ao contrário, foi a força motriz que as colocava de pé, pois quando uma esmorecia, o grupo as fortalecia a partir das experiências, dos incentivos e, como disse uma das delas,

*A gente se reunia, ficava a par das novidades, trocava informações, se estava ansiosa, triste por alguma coisa, você trocava ideias, trocava experiências. Então quando voltava para a casa, você não estava tão angustiada quanto quando você tinha chegado.* (Testemunha M. J.)

<sup>30</sup> Nem todos os Dossiês das professoras licenciandas entrevistadas foram encontrados na Biblioteca para precisar a origem social destas. No entanto, a fala das testemunhas deixa pistas sobre esta origem.

<sup>31</sup> Muitas professoras licenciandas levavam para a Universidade o seu caderno de Planos de Aula, ou decoravam seu caderno de registros com flores e corações como fazia em seus cadernos de Planos. Isto rendeu comentários entre os professores do Curso que acharam que esta atitude iria “infantilizar” o processo.

Desta maneira, temos os maiores exemplos de que o curso foi revisto e foi pensado para professoras do Sistema Público de Ensino, mas a Academia não estava preparada para a realidade que viria: seus sujeitos, os entraves, os discursos vazios, as vozes caladas e as que se fizeram ouvir. No entanto, o curso do Convênio funcionou durante dez anos – 1995 a 2005 – formando professores do sistema público de ensino do Estado de Mato Grosso e dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger. Algumas mudanças se fizeram necessárias no decorrer destes dez anos, outras nem tanto.

## **2.5 As mudanças no Currículo do Curso de Pedagogia Convênio 035/94 até sua extinção**

Este curso de Pedagogia foi pensado com o objetivo de formar professores que já eram professores com um currículo específico com ênfase nas Metodologias, visando a ressignificação da prática dos professores que atuavam nas escolas públicas que faziam parte do convênio. Mas alguns percalços e problemas foram ocorrendo no meio do caminho, inviabilizando a continuidade do curso de formação.

Um dos aspectos que merece atenção é a inclusão da disciplina Prática de Ensino no Currículo do Curso. Como já foi analisado anteriormente, não havia uma carga horária destinada à Prática de Ensino, pois a visão que se tinha é que a prática estava sendo revisitada a partir dos conteúdos estudados nos módulos e através de alguns instrumentos como o Seminário Integrador e a construção do Dossiê, a reflexão da prática nestes dois momentos daria conta de tal papel. A Matriz Curricular que teve início em 1995 vigorou até o ano de 1999 quando a professora Marta Pontin Darsiê assumiu a Coordenação do Curso de Pedagogia e reabriu os debates sobre a necessidade de inserção da disciplina Práticas de Ensino com uma carga horária e atividades específicas.

Em contrapartida, a primeira turma havia se formado em 1998 e até então o Curso não havia sido reconhecido pelo MEC, alegando a necessidade de se justificar como havia sido realizada a prática de ensino no Curso de Pedagogia do Convênio. Naquela ocasião, foi feito então, um documento esclarecendo como era vista a prática no contexto do curso que formava professores que já exerciam a função docente. O Curso foi reconhecido em 10 de Julho de 1999, mas os debates não se encerraram aí. Um dos argumentos usados para implantação desta disciplina foi a promulgação da LDB nº 9394/96 que exigia o cumprimento de, no mínimo, 300 (trezentas) horas de Prática de Ensino para os cursos de licenciatura.

No Instituto de Educação foi formada uma Comissão de professores para realizar os estudos necessários para a mudança na Matriz Curricular e um documento emergencial foi produzido para se discutir no Colegiado como seria tratada a Prática de Ensino a partir de então. Este documento elucidava como ficaria a Prática de Ensino a partir da data da reunião (24/06/99):

**Figura 11 – Documento Proposto por Comissão para cumprimento da Disciplina Prática de Ensino**

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA-MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIE INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
PRÁTICA DE ENSINO	
<b>Situação emergencial para solucionar as questões relativas à Prática de Ensino dos alunos das turmas Regulares e dos alunos recebidos por transferência que freqüentam as turmas do Convênio</b>	
Deliberações tomadas pela comissão de professores ( Genésio, Tânia, Renata, Neuza e Marta) no dia 24/06/99	
A prática de ensino se dará em três níveis: (será feito um trabalho de recuperação retroativa para os alunos que já freqüentaram as séries e não fizeram a prática)	
<b>1º nível -</b>	Relacionado a compreensão do contexto sócio-político, econômico-cultural na qual a Escola está inserida. ( a definir com os professores de fundamentos, resgate dos trabalhos feitos e elaboração de questionário para pesquisa) Carga Horária: 10 horas Responsável: Profa. Marta e todos os professores que ministram disciplinas no 1º ano. Recuperar trabalhos de prática feitos no 1º ano e Elaborar documento de registro
<b>2º nível:</b>	Relacionado a compreensão da organização da escola. Carga Horária: 20 horas Responsável: Profs. Genésio e Tânia Recuperar trabalhos feitos nesta série e elaborar registro( Documento preliminar já elaborado pelo professor Genésio)
<b>3º nível:</b>	(em 1999 para os alunos transferidos que freqüentam o 4º ano)  Experiência docente a) Observação de sala de aula- 20 horas b) Planejamento- 20 horas c) Regência- 60 horas d) Avaliação e registro reflexivo que integrará o dossiê- 20 horas Profs. Responsáveis: Renata Neuza Carga horária: 120 horas

- Professores responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação- Todos os professores das disciplinas que compõem o currículo das séries iniciais do ensino fundamental, didática e currículo.
- Escola onde se realizará a Prática: Contato a ser feito com a Esc. Maria Dimpina Lobo Duarte
- Turno: Matutino
- Período: A definir com a Escola e professores da UFMT

### **PARA A TURMA DO 3º ANO REGULAR -VESPERTINO**

**1º nível e 2º nível em 1999 retroativos**

**3º nível**

**Ano de 1999**

Observação do trabalho docente

Carga Horária: 70 horas

A cargo de todas as disciplinas da série ( 10 horas para cada disciplina específica)

**Ano 2000**

- Planejamento- 20 horas

- Regência- 60 horas

- Avaliação e registro reflexivo que integrará o dossiê- 20 horas

- Profs. Responsáveis:

- Carga horária: 100 horas

Os professores coordenadores de série serão responsáveis pelos encaminhamentos das práticas em cada série juntamente com os professores supervisores eleitos.

Marta Maria Pontin Darsie  
Coordenadora do curso de Pedagogia

**Fonte:** Documentos e Atas do Acervo da Coordenação do Curso de Pedagogia.

A discussão do grupo era feita no sentido de alterar a Matriz Curricular a partir de 1997 devido à Legislação (LDB 9394/96) ter sido promulgada em dezembro de 1996. Além da Carga horária e implantação da Prática de Ensino, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exigia uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de formação de professores. No entanto, este processo, que se iniciou no ano de 1999 no início do mandato da professora Marta Darsiê, só foi concluído em 2002 quando a professora Sandra Lorensini assumiu a coordenação do Curso de Pedagogia. Este processo tramitou durante quatro anos e somente no dia 16 de Dezembro de 2002, o relator do processo no Consepe deu o parecer com os seguintes encaminhamentos:

- ✓ Desmembramento do processo em duas partes onde a primeira reestruturação seria apenas o acréscimo de 310 horas de Prática de Ensino, ampliando a carga horária total de 2.640 horas para 2.950 horas. Esta alteração seria para os alunos ingressos em 1997, 1998 e 1999;
- ✓ A outra parte desmembrada seria a segunda reestruturação curricular ampliando a carga horária para 2.980 horas seriado anual, alterando o currículo pleno do curso, incluindo-se aí também a disciplina Prática de Ensino com 310 horas. Estas alterações seriam para os ingressos em 2000, 2001 e 2002;
- ✓ Sugeriu-se também solicitar a revogação da Resolução nº 20/01/CONSEPE (UFMT, 2001) que já havia regulamentado a primeira reestruturação do Curso.

Todas estas mudanças foram regulamentadas pelas Resoluções nº 11 e 12 de 03 de fevereiro de 2003. Os alunos ingressos a partir de 1997 tiveram seus documentos escolares com registro da Prática de Ensino conforme demonstra a Figura 10.

Neste sentido, precisamos nos perguntar qual conceito de prática de ensino estava sendo discutido no âmbito do Instituto de Educação. Se a prática das professoras do Curso do Convênio não era a “correta”, então por qual motivo iriam ressignificá-la? Muitas das ideias de como romper com esses paradigmas foi-se com a professora Célia quando esta faleceu. Aqueles que ficaram, embora acreditassem na natureza da proposta, não tiveram argumentos, nem fundamentos para sustentar tal proposta. Sobre a compreensão da Prática de Ensino proposta inicialmente, uma das professoras afirmou que,

*Eu acho que é isso, no curso todas as disciplinas tinham essa responsabilidade de pensar a prática, de não ensinar o conteúdo pelo conteúdo, não era algo assim que eu já sabia, não bastava chegar aqui e ficar regurgitando os conteúdos, mas que sentido isto tem, que sentido isto tem na escola, como a gente vai significando, eu acho que isso foi valendo para todas as disciplinas, tivemos essa possibilidade de formar, pra eu estar aqui na Pedagogia faz parte de todo um processo de formação, de construção da minha identidade como pessoa, como professora, esse olhar que a gente vai construindo na relação com o outro tem muito a ver com esta experiência, nossa de construção coletiva. (Testemunha T. L. B.)*

Como podemos perceber, o Curso de Pedagogia Convênio 035/94 foi perdendo sua identidade, ou seja, as características peculiares que o tornava especial foram se perdendo frente aos debates de cunho epistemológico com a chegada de novos sujeitos ao processo. Conforme observa uma das testemunhas deste período:

*A impressão que dava é que ele (o Convênio) ainda dependia do humor do gestor, e a cada troca de Coordenação do Curso também eram novas negociações, então isso foi assim meio esfacelando. (Testemunha S. B. M.)*

O que se observa é que os próprios professores em exercício foram perdendo o interesse em cursar a Pedagogia na UFMT, fosse pela dificuldade de passar no vestibular, fosse pela falta de incentivo das instituições contratantes, ou mesmo pelas mudanças nas regras de funcionamento do curso. A Ata de Reunião de Colegiado de Curso de nº 10 de 18/01/2001 registra que a SEDUC não queria mais vagas para a turma do Convênio e que para estes o Convênio para as Séries Iniciais já estaria encerrado. As vagas que iriam para as Escolas estaduais foram distribuídas entre os municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger. O Ano de 2002 foi marcado pelo ingresso da última turma do Convênio 035/94, pois,

*[...] o modo de relação da formação começou a ter uma lógica diferenciada e foi um período de instabilidade (de 95 a 2000) foi bem instável porque eu acompanhei mais de perto. Então a impressão que me dá é que ele foi... parando de ter a demanda e as pessoas começaram a buscar cursos (acabou acontecendo isto) os professores não passavam no vestibular, começaram a buscar outros cursos, os cursos começaram a ter essa feição, os professores começaram a ir para todo lado e não houve mais vestibular pra UFMT. Isto se antecipou um pouco, a gente pensava que poderia cumprir em dez anos em menos tempo, porque acabou sendo um movimento do estado todo. (Testemunha S. B. M.)*

Para outra testemunha que acompanhava os professores nas escolas mais diretamente, o fim do convênio está relacionado a aspectos como a falta de incentivo ou de inviabilização por parte das instituições contratantes.

*Eu acho que o objetivo da educação é qualificar para a cidadania de um povo, eu diria que valeu a pena, e coitados dos outros professores que não tiveram esta chance, porque realmente por mais que a gente não vá ter 100% de impacto em todos os professores que fizeram, que participaram desse processo de formação, mas eu acredito que muitas coisas mudaram em termos de visão de mundo, visão de sociedade, visão de sujeito histórico no mundo... Muitos professores devem ter repensado sua prática e muitas das vezes não fizeram mais porque o sistema não deixou, porque a gente começou o projeto numa perspectiva e no desenrolar dele vieram muitos entraves, como por exemplo, a liberação do professor, nós tínhamos problemas, a liberação dele para fazer o curso e as condições de trabalho pra ele na escola que também, tinha no bojo do projeto, algumas obrigações que o sistema tinha que colocar à disposição desses professores pra que eles pudessem dar conta da proposta do projeto. (Testemunha E. M.)*

Através do Curso de Pedagogia da UFMT Convênio 035/4 ou através de outros cursos em outras instituições, a verdade é que as professoras buscaram sua formação como condição de sua profissionalização docente. Os Planos de Carreira, Cargos e Salários exigiam uma formação superior relativa à sua função docente, não explicitava instituição ou a qualidade da

formação. Desta forma, os próprios professores foram desonerando o Estado de seu compromisso com a qualificação destes profissionais, tomando para si a responsabilidade de buscar e efetivar a formação em nível de graduação e pós-graduação.

### CAPÍTULO 3

#### OS IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE MATO GROSSO

*“A resultante obrigação de lembrar faz de todo homem o seu próprio historiador.”*  
*Pierre Nora*

Ao iniciarmos este capítulo com o pensamento de Nora (1996), nos reportamos à necessidade humana de nos lembrar, de guardar nossas memórias. Uma sociedade sem memória é uma sociedade que deixa de existir, por isso percebemos, nos últimos tempos, uma grande quantidade de trabalhos voltados para a valorização da memória enquanto fonte histórica. Assim, parece-nos que precisamos considerar tal metodologia cada vez mais necessária aos tempos modernos, onde tudo passa muito rápido e nos esquecemos com mais facilidade, e neste caso, a escrita exerce um papel fundamental, embora Dosse (2004, p. 151), ao interpretar a obra de Ricouer (2007), diga que esta pode se apresentar tanto como “[...] remédio, protegendo do esquecimento, quanto como veneno, na medida em que corre o risco de se substituir ao esforço da memória.”

Antes, pois, de apresentarmos os impactos observados no sistema público de ensino da Baixada Cuiabana após a implantação do curso de formação de professores em exercício, vamos destacar alguns aspectos que foram preponderantes para escolhermos esta metodologia de pesquisa, considerando que esta tem como principal fonte oral, as lembranças destas professoras. Deste modo, pensamos ser relevante um breve argumento sobre o conceito em que se baseia a percepção da memória enquanto fonte da nova historiografia, pois os

[...] historiadores ligados ao campo da história do tempo presente e sobretudo da história oral tem se preocupado em construir um espaço, no interior da narrativa histórica, de valorização da subjetividade, dos sentimentos e da experiência humana. Esta preocupação tem se traduzido, por um lado, no esforço constante de desvendar as mais sutis e camufladas relações de dominação entre os homens – estabelecidas, muitas vezes, a partir do próprio processo social de construção de memória(s); e, por outro lado, na intenção de resgatar memórias, experiências e vivências ocultadas e silenciadas. (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 104).

No que tange ao nosso objeto de pesquisa, compreendemos a memória como a concebe Halbwachs (1990), ou seja, em seu aspecto individual e coletivo. De acordo com o autor, a memória não existe como tal, o que existe são quadros sociais da memória, visto que somos

seres que não vivemos isolados em nós mesmos, nos relacionamos com pessoas, com lugares, com objetos. E nessas relações construímos nossas memórias, visto que “[...] só temos a capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.” (p.36).

Maurice Halbwachs foi o primeiro pensador a utilizar o termo “memória coletiva”, e também o primeiro a pensar em uma dimensão da memória que ultrapassava o plano individual, até então dominante nas pesquisas. Também rejeitou a ideia de que a “memória seria o resultado da impressão de eventos reais na mente humana e estabeleceu a tese de que os homens tecem suas memórias a partir das diversas formas de interação que mantém com outros indivíduos.” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 96). Assim, os indivíduos não pertencem a um único grupo social, ao contrário, exercem múltiplas relações com grupos diferenciados no decorrer de sua trajetória e a memória expressa o resultado desta trajetória de cada um revelando a complexidade destas interações. Para Ricouer (2007, p. 130-131),

[...] é a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma. [...] Nesse contexto, o testemunho não é considerado enquanto proferido por alguém para ser colhido por outro, mas enquanto recebido por mim de outro a título de informação sobre o passado.

Portanto, quando ouvimos os testemunhos dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores em exercício, percebemos algumas similaridades nas lembranças, pois em se tratando do curso de Pedagogia, as lembranças foram construídas coletivamente, mesmo que um determinado fato atinja esta ou aquela pessoa de uma forma mais individual, sua lembrança subsiste em detrimento das relações sociais ocorridas no passado, ou seja, no período em que nos reportamos às lembranças. Para Halbwachs (1990, p. 56-57),

[...] como auxiliares de nossa memória, os acontecimentos históricos não desempenham um outro papel senão as divisões do tempo assinaladas em um relógio, ou determinadas pelo calendário. Nossa vida se escoa em um movimento contínuo. Mas logo que nos voltamos para aquilo que já se desenrolou, sempre nos é possível distribuir as suas diversas partes entre os pontos de divisão do tempo coletivo que encontramos fora de nós, e que se impõem de fora a todas as memórias individuais, precisamente porque eles não têm sua origem em nenhuma delas. O tempo social assim definido seria inteiramente exterior às durações vividas pelas consciências.

Para compreendermos como se dá a construção da memória coletiva, precisamos compreender que a memória individual sempre está relacionada a um tempo, a um lugar específico, e como tal, a pessoas e fatos que imprimiram em nós as lembranças. Desta maneira,

“[...] os acontecimentos e as datas que constituem a substância mesma da vida do grupo não podem ser para o indivíduo senão sinais exteriores, aos quais ele não se relaciona a não ser com a condição de afastar-se de si.” (HALBWACHS, 1990, p. 57).

As lembranças de nossas testemunhas estão assim, ancoradas nas lembranças do grupo de professoras que cursaram a Pedagogia Convênio 035/94 e que possuíam afinidades e interesses comuns como relata uma destas testemunhas:

*[...] as amigas que eu fiz lá, eu carrego até hoje, as meninas que eu conheci lá, quando eu encontro nas escolas a gente começa a conversar e vamos longe. E as trocas de experiência – porque lá era o lugar em que a gente trocava muita experiência – eu tinha uma dificuldade, você tinha outra, a gente conversava, levava pra escola. Aplicava, o que dava certo a gente continuava; o que não dava, a gente descartava. Foi praticamente um laboratório: a gente aprendia lá a confeccionar um material ou outra estratégia e trazia pra escola. Então pra mim foi como um laboratório, onde eu aprendi, onde eu errei, onde eu acertei, por isso o curso foi bom. (Testemunha M. J.)*

De acordo com esse relato, as lembranças giram em torno de fatos que ocorreram no período em que estudavam no curso de Pedagogia, assim, poderíamos dizer *que* “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Kofes e Piscitelli (1997) corroboram com este pensamento quando afirmam que

*[...] a memória, se considerada como lembrança e esquecimento ancorados no presente, seria, para os mais cientificistas, uma fonte inviável para a reconstituição do passado. Mas se deixamos de lado as preocupações positivistas dos trabalhos de história oral interessados em desvendar o que ‘verdadeiramente’ aconteceu no passado, é possível perceber a riqueza oferecida pelas memórias. (p. 346, grifo do autor).*

Uma vez que a memória cria um imaginário histórico, todas as lembranças externadas aqui pelas testemunhas trazem consigo um potencial rico em fatos que, através de suas narrativas, se tornam história.

### **3.1 Os aspectos relevantes da memória e o registro da história: lembranças de professoras**

Por fim, pesquisar sobre este curso de formação de professores do qual fiz parte, foi uma grande alegria para mim. Ao ouvir minhas colegas de profissão, relembrar algumas situações vividas, foi como se eu estivesse de volta a 1996, participando dos debates, das reflexões,

ouvindo as gargalhadas, participando das reuniões de colegiado, enfim, foi como se estivesse novamente ali, naquele tempo e naquele lugar. Essa sensação de pertencimento a um determinado grupo onde nossas memórias coletivas são ancoradas sem, contudo, deixar de lado as particularidades, nos faz compreender o quanto estes aspectos da pesquisa são ricos e o quanto podemos aprender com eles. Ouvir os testemunhos e nos ater à fidelidade destes é papel ético do pesquisador.

Paul Ricouer (2007) em seu magnífico trabalho *A memória, a história, o esquecimento*, como o próprio título indica, mostra o amplo campo de abrangência quando trabalhamos com memória. Os três termos utilizados pelo autor retratam sua preocupação com a ética na produção de pesquisas desta natureza, em particular, dois aspectos fundamentais: verdade e fidelidade, onde a ambição de verdade estaria associada à história e a ambição de fidelidade à memória. Além disso, seus estudos destacam a imbricação inevitável entre história e memória, pois estabelece para esta três dimensões, sendo: sinais memoriais corticais, psíquicos e materiais. A terceira dimensão da memória – os sinais materiais documentais – seria, então, o campo de investigação do historiador, ou seja, a imbricação entre história e memória a que o autor se refere<sup>32</sup>.

O terceiro termo que este autor utiliza em seu tríptico é o esquecimento que, neste caso, se apresenta como “duplo desafio ao objetivo de verdade da história e ao objetivo de fidelidade da memória.” (DOSSE, 2004, p. 153). Em nosso caso, o esquecimento é entendido como reserva, ou seja, “[...] o esquecimento reveste uma significação positiva na medida em que o ter sido prevalece sobre o não ser mais na significação ligada à ideia do passado.” (RICOUER, 2007, p. 474).

Neste contexto de lembranças e registros destas, muitos foram os esquecimentos, tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte das testemunhas. As lembranças tomadas nos testemunhos falam de momentos felizes, de como o curso de formação docente mudou a vida de cada professora em todos os seus aspectos. As memórias felizes tomaram conta das lembranças, pois foram estas que realmente tiveram um significado para aquelas professoras, pois mesmo quando perguntamos sobre os aspectos negativos do período de formação, todas disseram não se lembrar. O significado e a importância daquele curso para cada uma superou todos os aspectos que poderiam ter deixado qualquer lembrança triste. Os testemunhos abaixo revelam as lembranças felizes e trazem à tona um período de formação marcado por inúmeras descobertas.

---

<sup>32</sup> Esta análise da obra de Ricouer (2007) é feita por François Dosse (2004) em *História e Ciências Sociais*.

*O curso me permitiu abrir um leque de possibilidades de como ver a educação, uma maneira mais enriquecida, porque até as matérias nos deram essa possibilidade de saber o que estávamos fazendo e ampliar esse “fazer” na sala de aula, buscando melhorias. Me ajudou muito neste sentido. [...] E no sentido pessoal, acho que me ajudou a distanciar um pouco da ignorância, ser mais humana [...]*  
(Testemunha E. R. S.)

*Eu nem sei lhe dizer o que me marcou tanto ali, tudo ali marcou a gente, não sei nem lhe dizer o que seria, pois até professor sair do seu trabalho na sala de aula pra vir na prefeitura lutar por nossos interesses como nossos professores fizeram, aquele povo ali marcou a gente [...] Nós fomos premiadas.* (Testemunha F. A.)

O relato de F. A. evidencia o comprometimento de alguns professores do curso no cumprimento do Convênio 035/94. Muitos deles apoiaram o Programa, levando-o até o fim e defendendo seus propósitos, ou seja, assumiram a tarefa de trabalhar com e para a educação pública a partir da formação de professores em exercício. Esse comprometimento também se deve ao fato de que, grande parte destes professores participou dos debates para a construção da nova proposta do curso, ou mesmo, se identificaram com ela. A proporção de um Programa Interinstitucional de Qualificação Docente ultrapassou os limites das instituições envolvidas, refletindo na sociedade mato-grossense seus resultados e deixando muitas lembranças nos sujeitos que o vivenciaram.

*Conheci pessoas maravilhosas que acrescentaram muito em todos os sentidos da minha vida, pessoal e profissional. E o período em que a gente estava escrevendo o Dossiê foi o que mais me marcou, porque ali eu revi minha história inteira, minha vida inteira e eu já sabia como sistematizar aquilo, eu já tinha consciência do que eu estava fazendo, pois até então eu não sabia. [...]* (Testemunha R. N.)

*A nossa turma era muito unida, todo mundo se ajudava. Quando alguém tinha alguma dificuldade, tinha o trabalho em grupo. No aspecto pessoal eu creio que foi isso. Agora profissionalmente falando a relevância da politização pra mim foi primordial, porque antes eu tinha a Pedagogia, o trabalho como uma missão. Hoje eu já não tenho mais. Eu tenho que trabalhar bem, porque meu aluno precisa, não porque eu sou a segunda mãe dele, entendeu? Eu tenho que trabalhar bem, eu tenho que receber bem, tenho que ter boas condições de trabalho pra eu poder trabalhar bem e ser valorizada, e tudo isso eu aprendi no curso.* (Testemunha M. F. G.)

Este depoimento corrobora com a citação de Marcelo Garcia (2010, p. 19) quando afirma que

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos do trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Quando as testemunhas rememoram e falam sobre a troca de experiências que ocorria nos momentos de aula no Instituto de Educação, esses eram momentos cujas identidades se entrelaçavam a partir de interesses comuns a todas elas: a construção de uma identidade e a profissionalização docente. Portanto,

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional. (GARCIA, 2010, p. 19).

Neste aspecto, observamos que as professoras que passaram por este curso de formação, saíram fortalecidas e determinadas a serem profissionais de sucesso, a constituírem-se como um diferencial em suas respectivas escolas e contribuirão, assim, para a melhoria do ensino público na Baixada Cuiabana.

### **3.2 De Jovens Senhoras a Profissionais da Educação: a formação como princípio básico da profissionalização docente**

Ao analisarmos o curso de Pedagogia Convênio 035/94 a partir dos testemunhos das professoras, foi possível perceber os avanços alcançados na vida pessoal e profissional destas educadoras. Como não poderia ser diferente, esses avanços foram percebidos também em seus respectivos sistemas de ensino da rede pública de educação na Baixada Cuiabana. A proposta do curso em aliar a prática (das professoras) à teoria (no curso) numa relação dialética provocou a reflexão desta prática, resignificando-a nas escolas.

Como analisamos anteriormente, na proposta inicial do curso não havia, na matriz curricular, a Disciplina de Prática de Ensino, pois o entendimento era de que as professoras do Convênio já possuíam tal prática, sendo necessária apenas a reflexão sobre o que vinha sendo feito em sala de aula. De acordo com Pérez Gómez (1995, p. 106),

[...] o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de

investigação *na* e *sobre* a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

Neste caso, percebemos como a proposta do curso se identifica com o pensamento do autor, principalmente quando complementa que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com esta mesma realidade.” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110). Deste modo, observamos esta reflexão na fala de algumas das testemunhas:

*Foi o momento de mais conhecimento na minha vida (o curso), porque a gente só com o Magistério fica naquela rotina em sala de aula. [...] Já na Faculdade, você tem a teoria que deve aliar à sua prática. E a prática é o dia-a-dia que você vive na escola. Eu insisti muito para fazer esse curso, prestei o vestibular oito vezes e passei na última turma, não desisti porque eu queria ser uma profissional melhor. (Testemunha V. S.)*

*O curso ajudou muito em relação à visão que eu tinha da educação, pois quando você estuda e aprofunda no conhecimento, você percebe o quanto você precisa melhorar sua prática. Eu acho que foi isso que trouxe pra mim um pouco do meu sucesso como professora e como gestora, pois temos uma escola bem vista pela comunidade com uma lista de espera para alunos que veem até de escolas particulares. [...] (Testemunha M. F. G.)*

*Eu estava no quarto ano, como encerramos com a colação de grau em 2001, eu apresentei meu nome para me candidatar à gestão de uma Escola Municipal e falei aos meus professores. Inclusive um dos professores, (nunca vou esquecer) me falou se eu era “doida”, se eu era louca de terminar o curso e já assumir uma gestão. Eu disse que não, que eu não era louca porque eu tive ótimas referências, tive ótimos professores na Academia, que me deram base teórica para que eu pudesse já trabalhar com meus conhecimentos dentro de uma política de gestão democrática. E aí como fui eleita, convidei alguns dos meus colegas professores da UFMT para ministrar na escola umas palestras, por isso é que eu estou destacando, pois foi de suma importância naquela época a formação do Projeto Político-pedagógico nas escolas. (Testemunha A. M.)*

Para exemplificarmos as práticas bem-sucedidas narradas nesta pesquisa, além dos relatos, evidenciaremos alguns resultados do trabalho destas no decorrer da carreira docente após o curso de formação em Pedagogia Convênio 035/94.

A Escola Municipal de Educação Básica “Jaime Veríssimo de Campos Filho”, situada em Várzea Grande, é uma das escolas que pode exemplificar os resultados da formação das professoras que passaram pelo curso de Pedagogia do Convênio. As testemunhas *M. F. G* e *A. M* foram gestoras nesta Unidade Escolar e em 2015 a escola alcançou uma média de 6,8 no IDEB, sendo a maior do município. Como as próprias testemunhas disseram, a graduação em Pedagogia com a especificidade para aquelas que já eram professoras, que já conheciam a realidade escolar, foi fundamental neste percurso.

Outro caso de bastante destaque no município de Várzea Grande é a Escola Municipal de Educação Básica Antônio Joaquim de Arruda, cuja gestora durante dois mandatos foi uma das professoras licenciandas do curso. No período de sua gestão, a escola destacou-se nacionalmente por oferecer uma educação diferenciada para crianças com necessidades educacionais especiais, recebendo o prêmio “Experiências Educacionais Inclusivas<sup>33</sup>” em 2010 e neste mesmo ano, ficando entre as cinco melhores escolas de Mato Grosso de acordo com o Prêmio de Gestão Escolar conforme Figura 12.

**Figura 12 – Divulgação do Prêmio no Jornal Eletrônico “Olhar Direto”**



**Notícias /Educação**  
**EMEB “Antônio Joaquim de Arruda” representa MT em prêmio do MEC**

A escola municipal de educação básica Antônio Joaquim de Arruda, localizada no bairro Cristo Rei, é uma das finalistas no “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas...”

**Secom/VG**  
 19 Mai 2010 - 15:07

A escola municipal de educação básica Antônio Joaquim de Arruda, localizada no bairro Cristo Rei, é uma das finalistas no “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças”. Promovido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o prêmio tem por objetivo valorizar os trabalhos realizados pelas comunidades escolares de todo o país. Ao todo, segundo dados do MEC, foram 713 escolas inscritas de 420 municípios brasileiros. Apenas 11 chegaram à etapa final, sendo a unidade municipal de Várzea Grande uma das duas representantes da região Centro-Oeste. A premiação ocorre no próximo dia 24/05, em Brasília.

“Ficamos muito surpresos quando recebemos a notícia, mas muito orgulhosos e felizes porque sabemos que todo o trabalho desenvolvido pela nossa equipe com as crianças da educação inclusiva é feito com amor, dedicação. A participação nesse prêmio nacional é, para nós, um grande reconhecimento”, explica a diretora da EMEB Antônio Joaquim de Arruda, Vanilda Pereira Batista. [...]

**Fonte:** Olhar Direto – Disponível em: <<http://www.olhardireto.com.br>> Acesso em: 30 nov. 2016

<sup>33</sup> O “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – A escola aprendendo com as diferenças” promovido pelo MEC teve como objetivo promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.

**Figura 13 – Banner do Seminário Internacional “A Escola Aprendendo com as Diferenças”**



**Fonte:** Disponível em: <<http://emebantoniojoaquim.blogspot.com.br/>> Acesso em 16 jan. 2017

As Figuras 14 e 15 apontam o momento em que a professora representante da escola recebe o prêmio em Brasília no ano de 2010, bem como a equipe no Gabinete do prefeito da época Murilo Domingos que, reconhecendo o sucesso do trabalho realizado, premiou-a com um microcomputador.

**Figura 14 – Representante da EMEB “Antônio Joaquim de Arruda” recebendo o prêmio**



**Fonte:** Disponível em: <<http://emebantoniojoaquim.blogspot.com.br/>> Acesso em 16 jan. 2017

**Figura 15 – Representantes da EMEB Antônio Joaquim no gabinete do prefeito**



Fonte: Disponível em: <<http://emebantoniojoaquim.blogspot.com.br/>> Acesso em 16 jan. 2017

Neste sentido, destacamos também o trabalho da Escola Municipal de Educação Básica “Napoleão José da Costa” cujas ações têm repercutido estadual e nacionalmente. A gestora, que exerceu seu mandato por duas vezes consecutivas, também foi aluna do Curso do Convênio e relata como este contribuiu para o seu sucesso profissional.

*Eu acho que o curso foi uma referência na minha vida profissional inigualável de extrema importância. Durante as aulas na Universidade, as conversas, os textos, as leituras sobre gestão que nós tivemos, como se portar diante dessa ou daquela situação em sala de aula ou fora dela, o relacionamento interpessoal de trabalho... Tudo isso tive acesso na Universidade e à medida que eu ia tendo acesso àquelas teorias, eu ia procurando colocar em prática na escola. Eu conseguia fazer essa relação, essa ligação entre a teoria e a prática, e quanto mais eu vivenciava na escola situações desafiadoras como o Prêmio de Gestão Escolar, eu ia buscar embasamento naquelas coisas que eu tinha estudado na faculdade que sempre foi meu ponto de partida. (Testemunha M. T. F.)*

A Figura 16 apresenta a Equipe gestora da EMEB “Napoleão José da Costa” em solenidade de lançamento do prêmio em esfera municipal. Em 2011, a escola ficou entre as finalistas do estado no prêmio de Gestão Escolar<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> O Prêmio de Gestão Escolar é uma iniciativa do MEC e tem o objetivo de premiar as escolas cujas práticas de gestão se destacam e cujos resultados alcançam a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

**Figura 16 – Equipe Gestora da EMEB “Napoleão José da Costa” – 2012**



**Fonte:** Portal da Prefeitura Municipal de Várzea Grande. Disponível em: <http://www.varzeagrande.mt.gov.br/>. Acesso em: 16 jan. 2017

Mesmo após algum tempo, a fotografia ainda guarda a memória daquelas que vivenciaram o momento eternizado no tempo. Nós, no entanto, podemos perceber apenas indícios do que foi e do que significou o resultado do trabalho realizado pela escola. O prêmio foi, sem dúvida, a consagração deste trabalho.

Posteriormente, dando continuidade ao trabalho realizado, em 2015 a escola ficou com o vice-campeonato nacional do referido prêmio, conforme Figura 17.

**Figura 17 – Divulgação do Prêmio de Gestão Escolar 2015 em Jornal Eletrônico**

**FOLHAMAX**  
MAIS QUE NOTÍCIAS, FATOS.

---

Terça-Feira, 10 de Novembro de 2015, 13h24  
Escola de VG conquista vice-campeonato do Prêmio Gestão Escolar

Da Redação

A prefeita Luncimar Sacre de Campos e a secretária de Educação, Cultura, Esporte, Lazer, Zilda Pereira Leite visitaram na manhã de hoje (10), a Escola Municipal de Educação Básica “Napoleão José da Costa”. A unidade escolar conquistou o vice-campeonato na disputa nacional pelo Prêmio Gestão Escolar/2015, da iniciativa Educadores do Brasil. A escola de Várzea Grande concorreu com outras 570 escolas das redes municipal e estadual de Mato Grosso, inscritas no concurso.

A conquista do vice-campeonato se deu pela avaliação da Provinha Brasil que alcançou no ano passado 99% de aprovação e 0% de abandono (evasão escolar), além de ter tirado nota 4 na avaliação da Provinha Brasil, atendendo 443 crianças da Educação Infantil, Creche e Ensino Fundamental (1º Ciclo).

A prefeita foi à comunidade escolar agradecer o empenho e a participação da escola no Prêmio Gestão Escolar e, levar o parabéns a todos os alunos e toda a comunidade escolar. A prefeita destacou que o resultado se deve ao trabalho desempenhado pelos gestores comprovado na sua dedicação e, acima de tudo, no desenvolvimento de projetos de práticas exitosa de alfabetização, e o envolvimento da comunidade com a unidade escolar. “O prêmio é merecedor verificado hoje aqui no ambiente escolar onde os educadores transferem responsabilidades, obrigações e deveres onde cada um exerce sua função. O zelo, a unidade da equipe e os alunos integrados é que fazem a diferença da gestão de uma escola. A Essa escola se torna hoje referência em pratica de gestão para as demais unidades escolares do município”, destacou.

A coordenadora da escola, Kelly Martins, disse que o prêmio é o resultado do trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar, principalmente, pelo Conselho Escolar formado pelos pais de alunos, professores e coordenaria em geral. “O comprometimento de todos os envolvidos possibilitou o alcance deste resultado. Vamos nos preparar para que no ano que vem possamos estar novamente entre as melhores escolas de Mato Grosso”.

Kelly Martins disse ainda que a escola utiliza a metodologia “Emília Ferrero e Ana Teberosk” estudiosas da Psigenise da literatura escrita, cuja a proposta é induzir os alunos a construir o saber. “Essa metodologia tem possibilitado os estudantes a desenvolver conhecimento, criar práticas integrativas e acima de tudo de respeito e integração com alunos, principalmente os especiais, com a família e a comunidade escolar”.

A secretária de Educação, Zilda leite, disse que o exemplo dessa escola é resultado das práticas pedagógicas aplicadas e o aprimoramento dos processos de gestão, agregados as ações que executam e que possibilitam o desenvolvimento do saber, quando a escola tem atividades de desenvolvimento educacional e atividade que levam os alunos a aprimorar conhecimentos. “As atividades da escola como a criação do canto do saber retratado no cantinho da leitura, bem como o alfabeto móvel criado e aulas de desenvolvimento de textos, onde o aluno pode conhecer e presencial como o aquário exposto, despertam a imaginação e o conhecimento na prática. São essas atividades que fazem desta escola, referência e modelo”.

No final da visita a prefeita Lucimar reuniu os educadores e disse que o modelo de gestão aí empregado, será propagado e difundido nas demais escolas municipais como experiência exitosa de gestão. Será realizado ainda, fóruns no meio escolar para a troca de experiências.

**Fonte:** Folhamax – Disponível em: <<http://www.folhamax.com.br>> Acesso em 16 jan. 2017

Neste sentido, destacamos a importância e os impactos do curso, tanto na vida pessoal, quanto profissional destas e de tantas outras professoras que se graduaram no curso do Convênio. Estes são alguns exemplos, mas ainda podemos citar outros, com o caso de uma das nossas testemunhas que nos revelou ter tido muita dificuldade no começo do curso, no entanto, quando o concluiu, teve a oportunidade de refletir e assimilar melhor os conhecimentos adquiridos durante o período de sua formação, assumindo assim, uma posição de destaque na escola como relata:

*Não tive dificuldades na escola depois da formação, fiz portfólio, fiz relatórios que a prefeitura pedia e não tive nenhuma dificuldade, mas se não tivesse essa formação talvez não tivesse conseguido, pois eu via colegas até chorando com dificuldades, eu não. [...] Então eu acho que se eu não tivesse feito o curso superior eu não teria interesse em melhorar. [...] Fiquei na coordenação (foi muito bom), consegui superar as dificuldades, manter todos unidos e senti quando saí que o pessoal não queria que eu saísse... (Testemunha R. M. S. F.)*

A professora em questão nos fala da formação continuada como aspecto fundamental em sua carreira profissional, corroborando o pensamento de Nóvoa (1999), quando analisa que o desenvolvimento profissional docente é composto por três momentos fundamentais: formação inicial, indução profissional e formação continuada. A reflexão de uma das professoras do Curso do Convênio ao concluir seu Dossiê, também evidencia esta questão:

Concluir este Dossiê, implica também a conclusão de uma etapa do processo de minha formação profissional, que se iniciou antes do meu ingresso na Universidade e que também não terminou com a conclusão do curso de Pedagogia, pois no universo dinâmico que é o campo educacional, sinto a necessidade de aprender cada vez mais para enriquecer e refletir sobre minhas ações pedagógicas. Neste sentido, a formação profissional do educador é um processo contínuo em constante movimento. Assim sendo, minha formação não se finda aqui, pois pressupõe novas necessidades e novos anseios que buscarei através da formação continuada. (Relato extraído do Dossiê de Ramos, 2001, p. 54).

Cada vez mais podemos concluir que o curso em questão, atendeu aos objetivos propostos pelo grupo que defendeu a reestruturação deste, visando a profissionalização dos docentes que já exerciam o magistério no sistema público de ensino da Baixada Cuiabana. Deste modo, considerando que, o “[...] pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham.” (DAY, 1999, p. 17).

### **3.3 Um olhar a partir do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – sobre os impactos desencadeados na Rede Pública de Ensino da Baixada Cuiabana após o Curso de Pedagogia Convênio 035/94**

Por compreendermos que o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – representa um indicador polêmico, desencadeando intensos debates, tanto na área educacional, quanto na sociedade de uma maneira geral, faremos um breve percurso sobre dois aspectos que envolvem este índice que é constante nos discursos sobre as políticas públicas implementadas atualmente. Através de um rápido olhar sobre a bibliografia produzida acerca deste assunto, já

podemos perceber a diversidade de enfoques dados ao tema. Por não ser o foco deste trabalho, vamos nos ater apenas aos aspectos de sua criação e como este vem sendo usado como indicador de “qualidade” na educação.

O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Desta forma, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores.

Os resultados mais recentes apontam a média de 4,6 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio. Em 2005, as médias eram mais baixas: 3,8; 3,5 e 3,4, respectivamente. Em 2007, elas cresceram para 4,2, 3,8 e 3,5. Nos últimos quatro anos, os números cresceram em todas as etapas do ensino. Tanto que, no geral, os objetivos previstos para 2009 foram atingidos antes. Apesar desse resultado, os números ainda são muito inferiores aos dos países desenvolvidos, que apresentam média 6,0. O objetivo é alcançar essa marca até 2021.

De acordo com as informações encontradas no site <http://educarparacrescer.abril.com.br> os dados apresentados pelo Inep a partir do IDEB, ainda não estão de acordo com a meta nacional a ser alcançada até 2021. No entanto, podemos perceber o avanço de algumas escolas e de alguns municípios no que se refere à melhoria do ensino nas escolas públicas. O que se deve ao entrecruzamento de vários fatores como criação de Programas com o envio de recursos direto para a escola, investimento em infraestrutura, programas que envolvem a ampliação do tempo do aluno na escola, mas principalmente, programas de formação inicial e continuada com foco na docência como foi o caso de Mato Grosso.

Não podemos, no entanto, analisar tais resultados com um olhar ingênuo. Todas as ações do governo têm encontrado resistência nos movimentos sociais e sindicatos que representam a educação. Tais medidas, diante da realidade brasileira, parecem uma gota de água no oceano, pois ainda estamos muito longe de uma educação pública que se assemelhe à dos países desenvolvidos. Mas também não podemos ser céticos ao ponto de não acreditarmos que houve uma melhora substancial na educação pública em nosso estado.

Na tentativa de evidenciar tal afirmação, apresentamos alguns dados do estado de Mato Grosso, antes e depois do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente implantado no governo de Dante de Oliveira, onde algumas ações já o precediam, visto que já haviam sido

implantadas quando este era prefeito da capital Cuiabá. Desta maneira, vamos evidenciar alguns dados de acordo com o documento *A Nova Educação de Mato Grosso: democracia, descentralização e ética para cidadania*. Os dados apresentados em tal documento<sup>35</sup> estão organizados em três eixos fundamentais da política educacional implementada pelo governo a partir de 1995 que são: 1- Reorganização do Sistema Educacional, 2- Fortalecimento da Escola e 3- Valorização Profissional.

- 1- **Reorganização do Sistema Educacional:** abre-se um destaque neste eixo a reorganização do tempo e espaço escolar com a implantação do sistema de ciclos. Além disso, a criação da Lei nº 049/98 visava à reformulação do Conselho Estadual de Educação e a instauração do Fórum Estadual de Educação com o objetivo de juntar esforços e pensar a educação à luz das necessidades sociais. Neste período também foi dada atenção especial à Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Especial com melhorias e investimentos em tecnologias e infraestrutura;
- 2- **Fortalecimento da Escola:** no que se refere a este eixo, as escolas ganharam mais autonomia nos aspectos pedagógico, financeiro e administrativo. A autonomia financeira veio através dos recursos enviados diretamente para a escola a partir de Programas como PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), além de recursos para própria escola gerir e adquirir os alimentos para a Merenda Escolar. No que diz respeito à autonomia Administrativa, a Lei de Gestão Democrática trouxe avanços como a criação do CDCE (Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar) e a eleição de gestores pela Comunidade Escolar. A autonomia Pedagógica foi consolidada a partir da elaboração dos Projetos Político-pedagógicos pelas unidades escolares de acordo com a realidade de cada comunidade escolar.
- 3- **Valorização Profissional:** o que se destaca neste aspecto é a formação enquanto valorização profissional, visto que não só os professores foram contemplados com a formação, mas todos os demais funcionários também o foram através do Projeto Arara Azul<sup>36</sup> que, até o ano de 2003 seriam atendidos e formados 4.432 (quatro mil,

---

<sup>35</sup> O Documento toma como referência o período dos dois mandatos do governo do estado em que Dante de Oliveira foi governador, ou seja, de 1995 a 2002.

<sup>36</sup> O Projeto Arara Azul foi um Projeto do Governo que visava à formação dos profissionais da educação em Administração Escolar, Multimeios Didáticos, Manutenção da Infraestrutura e Transporte Escolar e Nutrição Escolar. Aliado à formação, tinha-se a melhoria salarial com acréscimo de até 40% no rendimento destes profissionais.

quatrocentos e trinta e dois) funcionários. Além disso, em 1995, apenas 8.799 dos 17.503 professores possuíam curso superior. Em 2001, esse número saltou para 14.481, registrando um aumento de 64,5%. Em 2002, 19.677 professores já haviam concluído a graduação e mais 1.309 estavam cursando. A valorização profissional foi evidenciada a partir da Lei nº. 50/98 que implantou o Plano de Carreira, Cargos e Salários e incluiu todos os funcionários como profissionais da Educação através do diálogo direto com o Sindicato.

Além dos aspectos já mencionados, o governo implantou um programa de formação continuada para os profissionais da educação, bem como, realizou após dez anos, um concurso público para provimento de cargos na educação, sendo o primeiro em 1999 onde preencheu 9.599 vagas e o segundo em 2001, preenchendo 1.525 vagas entre os cargos de professor nos níveis fundamental e médio e profissionais da área administrativa.

Os dados apresentados até então assinalam os avanços percebidos na educação em Mato Grosso e principalmente na Baixada Cuiabana. No entanto, o maior destaque é o sucesso escolar dos alunos após serem implantadas essas ações, visto que em 1994 o índice de fracasso entre os alunos era de 14,6%, caindo, em 2001, para 8%. Estes são dados consolidados e apresentados por Dante de Oliveira à população ao final de seu mandato como governador em 2002.

Atualmente, no que se refere à formação profissional, não há nenhum professor nos anos iniciais do ensino fundamental sem curso superior. A legislação estadual não permite mais o ingresso de professores, seja por concurso público, seja por contrato temporário, que não possuam curso de graduação.

Assim, visando apontar ainda os impactos do curso no sistema público de ensino da Baixada Cuiabana, as Tabelas 7, 8 e 9 apresentam um comparativo do IDEB em nível estadual, Municipal e das escolas, cujas testemunhas envolvidas nesta pesquisa desenvolveram, ou ainda desenvolvem, suas funções.

**Tabela 7 – Médias do IDEB do Estado de Mato Grosso na Esfera Pública**

Estado	Rede de Ensino	Ideb Observado				Meta Projetada			
		Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média
<b>Mato Grosso</b>	Pública	2007	4,3	2015	5,5	2007	3,6	2015	4,9

Fonte: Ideb/Inep (2017)

Portanto, podemos perceber o avanço quantitativo em relação ao IDEB do estado de Mato Grosso saltando de 4,3 em 2007 para 5,5 em 2015, superando a meta projetada que era de 4,9. Como demonstram esses indicadores, a melhoria percebida nestes índices deve-se a vários fatores – mais investimento na área da educação, qualificação profissional, melhoria de infraestrutura, novas tecnologias, entre outros. No entanto, há muito caminho a se percorrer para alcançarmos efetivamente uma educação de qualidade com equidade social.

**Tabela 8 – Médias do IDEB dos Principais Municípios da Baixada Cuiabana<sup>37</sup>**

Município	Rede de Ensino	Ideb Observado				Meta Projetada			
		Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média
Cuiabá	Munic.	2007	4,1	2015	5,5	2007	3,7	2015	5,0
	Estad.	2007	4,1	2015	5,4	2007	3,5	2015	4,8
Santo Antônio do Leverger	Munic.	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estad.	2007	3,8	2015	4,8	2007	3,4	2015	4,7
Várzea Grande	Munic.	2007	4,2	2015	5,2	2007	3,9	2015	5,2
	Estad.	2007	4,2	2015	5,3	2007	3,4	2015	4,7

Fonte: Ideb/Inep (2017)

**Tabela 9 – Médias do IDEB das Unidades Escolares onde trabalham as testemunhas<sup>38</sup>**

Escolas Estadual/Municipal	Rede de Ensino	Ideb Observado				Meta Projetada			
		Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média	Ano	Média
Maria L. Marcoski	Estad.	2007	3,5	2015	5,8	2007	4,1	2015	5,4
Oscar da C. Ribeiro	Munic.	2007	4,1	2011	4,4	2007	3,7	2011	4,5
Maria M. Rodrigues	Estad.	2007	3,6	2015	5,0	2007	2,8	2015	4,1
Antônio J. de Arruda	Munic.	2007	4,1	2011	4,9	2007	4,1	2011	4,8
David Mayer	Munic.	2007	3,4	2015	5,3	2007	3,6	2015	4,5

<sup>37</sup> Considerando apenas as médias dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>38</sup> Algumas Unidades Escolares deixaram de atender ao 5º Ano devido à reorganização no sistema público no município de Várzea Grande, por isso a diferença no ano fim do comparativo.

Ubaldo M. da Silva	Estad.	2007	4,4	2015	4,9	2007	4,4	2015	5,6
Jaime V. de Campos	Munic.	2007	4,6	2015	6,8	2007	4,5	2015	5,7
Napoleão J. da Costa	Munic.	2007	4,4	2009	4,4	2007	3,9	2009	4,5
Líbia da C. Rondon	Munic.	2007	3,8	2015	4,7	2007	3,4	2015	4,7
Ruth M. Santana	Munic.	2007	4,1	2011	4,9	2007	4,3	2001	5,1
Mercedes de P. Soda	Estad.	2009	4,4	2015	4,4	2009	3,8	2015	4,7

Fonte: Ideb/Inep (2017)

O que podemos compreender observando os dados é que das 11 (onze) Escolas, 06 (seis) delas superaram e/ou alcançaram a meta projetada para 2015 e 05 (cinco) não alcançaram. Assim, considerando o percurso e o investimento realizado, os resultados ainda são insuficientes para atingirmos as metas para 2021. No entanto, percebemos o esforço de muitos profissionais da educação comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino, o que resulta em práticas bem sucedidas de ensino e gestão. Esse processo de crescimento e desenvolvimento profissional precisa estar aliado a políticas públicas que visem à melhoria do ensino e, em consequência, à melhoria da sociedade como um todo.

O Curso de formação de professores em exercício – Pedagogia Convênio 035/94, foi apenas um dos aspectos que pode exemplificar o quanto a seriedade e o comprometimento com a educação pública das instituições responsáveis pode desencadear bons resultados. Neste caso, a profissionalização é fundamental neste processo contínuo e reflexivo que é a docência, visto que a formação confere aos professores um certo grau de autonomia, pois “[...] os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais.” (DAY, 1999, p. 25).

## **Considerações Finais**

As palavras que começam e terminam um texto precisam ser cuidadosamente escolhidas, pois definem o rumo que se dará ao trabalho e têm um peso muito grande quando expomos nossas ideias. E é nesse sentido que procuro aqui as palavras mais adequadas para “encerrar” este texto na tentativa de que todos, ao lerem, possam compreender como se deu a implantação de um curso superior para formar professores e como estes professores absorveram esta proposta. Assim, procuramos aqui, solidificar as questões já apresentadas no decorrer da pesquisa com destaque especial para as políticas públicas educacionais em Mato Grosso, o curso de Licenciatura em Pedagogia Convênio 035/94 e a memória dos egressos.

A título de reflexão, gostaria de destacar que a década de 1990 foi, efetivamente, a que mais se investiu na formação dos profissionais da educação em Mato Grosso, conforme os dados apresentados. Isto posto, podemos dizer também que o diálogo existente entre o governo e as universidades públicas exerceu um papel fundamental para o sucesso destas políticas, pois o que se desejava como produto final era a formação, em nível superior, de todos os professores que já exerciam a docência e como consequência, a melhoria do ensino público nas escolas mato-grossenses. Todos os estudos realizados naquele período, tanto pelo governo do estado, quanto pelas universidades públicas, tinham como foco a docência.

Os resultados destes estudos que se concretizaram em diagnósticos, levantamentos estatísticos, pesquisa nas escolas, entre outros, culminaram no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente que, entre outras ações, previa a criação de um curso superior totalmente voltado para as necessidades dos professores das séries iniciais do ensino fundamental que possuíam apenas o nível médio Magistério. Este programa foi criado com base em três aspectos fundamentais: 1- a convicção de que o nível médio Magistério não era suficiente para o enfrentamento dos problemas de qualidade detectados no Ensino Fundamental; 2- a compreensão de que a formação em nível superior é condição básica para a profissionalização docente e 3- favorecer a constituição de um grupo permanente de professores nos anos iniciais do ensino fundamental onde se verificava maior rotatividade.

Com base nestes pressupostos, o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente foi pensado a partir das experiências de formação das duas Universidades públicas do estado – a federal e a estadual – e a partir da política educacional do governo estadual que destacava a profissionalização do Magistério público, bem como a revisão do Estatuto do Magistério e implantação do Plano de Carreira, Cargos e Salários. Desta forma, o programa avançava em duas vertentes: a formação profissional e a implantação e revisão de uma política de

remuneração para os profissionais docentes que são elementos fundamentais para a profissionalização. O que se observa é que este programa desvela a posição das instituições públicas formadoras em relação à construção de uma política de formação docente. Esta posição, a partir dos diálogos, encontrou suporte nos debates que ocorriam em nível nacional, mas principalmente nas políticas públicas que se desenvolveram durante a década de 1990 em Mato Grosso, período em que Dante Martins de Oliveira era governador do estado.

Portanto, este Programa que em sua totalidade dar-se-ia num prazo estimado de 15 (quinze) anos, alcançou sua meta, atingindo praticamente todos os municípios, até mesmo os mais longínquos, através de ações que se seguiram como a implantação da Educação à Distância. No entanto, há que se observar que muito se perdeu no decorrer dos anos com as mudanças de governo e com a mudança na forma de pensar a educação no estado. Com o crescimento populacional e o aumento da demanda carecia-se de novos estudos para atualização de dados e implantação de novas ações acerca da profissionalização docente. O que percebemos, porém, é que até os dias atuais, nenhum programa de formação e valorização profissional teve tamanha repercussão e atingiu tantos profissionais como o programa em questão.

Atualmente, o governo do estado e a maioria dos governos municipais, ao lançarem um edital de concurso público para provimento de vagas para professores, já exigem a formação mínima de graduação, o que faz com que as pessoas já busquem, por sua conta, uma formação superior, seja em instituição pública ou privada. Se observarmos esta questão, ela não é de todo ruim, mas também não é de todo bom, pois o que se buscou com o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente foi um certo nivelamento na formação docente com base em pressupostos epistemológicos definidos e discutidos, não só em nível de formação, mas também em nível de política pública com vistas à melhoria do ensino público em Mato Grosso.

Dentro do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, foram elencadas algumas ações de formação inicial e continuada, dentre elas a criação e implantação do curso de licenciatura plena em Pedagogia Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, sua implantação no campus sede da Universidade Federal de Mato Grosso foi possível devido a um convênio pluripartite de cooperação educacional entre esta universidade, a Secretaria de Educação do Estado e Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger. O Convênio 035/94 foi assinado no dia 19 de dezembro de 1994 com validade para 05 (cinco) anos podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo por igual período e condições, com a finalidade de implantar e desenvolver um Programa de

qualificação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal dos principais municípios da Baixada Cuiabana.

A partir de 1995 o curso foi implantado no campus sede da Universidade Federal de Mato Grosso, ofertando o curso de Pedagogia para professores em exercício no sistema público de ensino dos municípios já citados. Este curso encerrou-se em 2005 com a formatura da última turma que ingressara em 2002. Já no início do ano de 2001, a Secretaria de Estado de Educação havia anunciado que não necessitava de mais vagas para professores dos anos iniciais, visto que a demanda havia sido suprida. Os municípios responsáveis pelo Convênio, até onde pudemos apurar nos registros de Atas dos colegiados, não se pronunciaram, mas as inscrições para os processos seletivos que se seguiram foram diminuindo gradativamente, ao ponto da UFMT compreender que estes também haviam suprido sua demanda para estas séries.

O que podemos compreender, portanto, é que o curso de Pedagogia Convênio 035/94 cumpriu com a meta estabelecida que era de formar todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental num prazo de 10 (dez) anos. Neste período, foram formados em Pedagogia no campus sede da UFMT, 400 (quatrocentos) professores, ou seja, todos aqueles que procuraram e insistiram na busca por formação nesta Universidade, conseguiram se formar até o final de 2005. Os demais professores que por algum motivo não ingressaram, buscaram sua formação em Instituições particulares, complementando o que propunha os termos do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (MATO GROSSO, 1996).

O curso de Pedagogia Convênio 035/94 pressupunha a formação com base nas discussões feitas, principalmente, na ANFOPE que trazia como proposta um novo perfil de professor para o curso, ou seja, a formação deveria estar voltada para a docência com o objetivo de que, ao se formarem, esses professores das séries iniciais permanecessem nestas séries. Desta forma, o curso foi organizado com base em cinco eixos metodológicos discutidos e referendados no Documento Final do VII Encontro Nacional da ANFOPE, sendo: trabalho Pedagógico, indissociabilidade teoria/prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, gestão democrática e compromisso social. Todo o currículo do curso foi pensado e elaborado com base nestes eixos organizados em três núcleos de estudos.

Portanto, esta proposta de formação teve como contexto não só a formação em si mesma, mas a formação do professor com vistas à profissionalização, ou seja, a reflexão de todo o contexto formativo, incluindo a pessoa do professor, o profissional e a escola. Nesse sentido, podemos então relacionar a esta formação em especial, o sucesso que alcançaram muitas professoras que por ali passaram. A concepção de profissionalização, embora começasse a surgir naquele momento, perpassava a proposta que ultrapassou os muros das universidades e

tomou forma como um Programa Interinstitucional, ou como uma política de governo, pois se acrescentavam, também, os aspectos da carreira do magistério.

Ao longo da pesquisa, voltar ao passado após 15 (quinze) anos através das lembranças fez-me perceber muitos fatores que, naquele momento me passaram despercebidos. Ao ouvir as testemunhas, principalmente as professoras licenciandas, compreendi o quão importante foi o sentido e o significado deste curso na vida de cada uma. Logo, ouvi muitos elogios ao curso, aos professores, aos colegas, até ao governo por ter firmado o Convênio, mas também percebi que muitos foram os “esquecimentos” que não foram revelados quando as lembranças vinham à tona. Ao tentar finalizar este trabalho, compreendo o motivo: o que representou o curso de Pedagogia na vida de cada uma e as mudanças que se sucederam após sua conclusão é que realmente fizeram sentido para elas. O valor que foi dado à formação e como esta refletiu e mudou a vida pessoal e profissional destas professoras é que faz sentido. Deste modo, as lembranças das poucas coisas ruins que aconteceram, por mais difíceis que fossem, foram relegadas ao esquecimento.

A formação foi percebida e apreendida com o total sentido de valorização profissional, pois ninguém afirmou não se sentir valorizada. Assim, se apossaram desta oportunidade de tal forma que, ao olharem hoje para trás o que vêm à lembrança são apenas os momentos mais significativos, os amigos, a admiração pelos professores, o conhecimento e a carreira.

Não podemos deixar de registrar que esta valorização do curso e do processo de formação se deu de forma a atingir 100% das professoras licenciandas. Havia aquelas que estavam ali apenas para fins de certificação (nem tudo são flores), mas era um pequeno grupo que acabava por ser suplantado pela maioria absoluta que buscava a formação como processo de emancipação e construção da profissão docente.

Também podemos perceber a importância da memória para registrarmos um passado visto por olhos diferentes, os dos sujeitos. Ninguém pode descrever melhor um processo vivido do que aquele que o viveu. E é assim que vemos hoje: um Programa Interinstitucional que tomou conta de uma década e que produziu tantos conhecimentos e proporcionou tantas melhorias na educação pública deste estado. O curso de Pedagogia do Convênio 035/94 visto a partir da memória dos egressos é a concretude deste processo, as mudanças na vida pessoal e profissional, bem como nas escolas destas professoras, reforçam esta questão tão bem evidenciada nos testemunhos.

Na tentativa de dar continuidade a esse bem sucedido programa, sugerimos às instituições contratantes e às instituições formadoras a retomada destes pressupostos que envolveram este período de formação docente e ofertem cursos de extensão e de pesquisa, bem

como de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) com as características do Convênio 035/94. Ou seja, que estes cursos sejam pensados e planejados de acordo com a necessidade dos professores em exercício docente nas escolas públicas de Mato Grosso, pois vimos que estes aspectos estavam contemplados nos termos da proposta.

Finalmente, as reticências que, porventura, ficaram sem serem respondidas nesta pesquisa, deixo aqui como desafio para os próximos trabalhos e para os futuros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. de. et al. **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das séries iniciais do ensino fundamental**: uma proposta interinstitucional. Cuiabá: UFMT/IE, 1996.

ALMEIDA, C. S. **Para uma política de qualificação profissional dos professores**. UNICiências, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 47-55, jan./jun. 1997.

ARAÚJO, M. P. N.; SANTOS, M. S. História, Memória e Esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 79, p. 95-111, 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/728>> Acesso em: 26 nov. 2016.

BAZZO, V. L. Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje. In: **Revista Educar**, n. 23, p. 267-283, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

BERALDO, T. M. L. **Caminhos do Curso de Pedagogia na modalidade parcelada**: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

BERALDO, T. M. L.; OLIVEIRA, O. V. **Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 18 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. - Brasília: MEC, 1993. 120p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/>. Acesso em: 16 nov. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.040** de 25 de novembro de 1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 01** de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 out. 2016.

CAMPOS, M. G. **Dante de Oliveira – uma vida multifacetada: das “Diretas Já” ao Programa Xané MT/Brasil**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2014.

CASADEI, E. B. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de Memória Coletiva. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 108, p. 153-161, maio, 2010. Disponível em: <[periodicos.uem.br/ojs/index.php/espacoacademico/article/view/9678/5607](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/espacoacademico/article/view/9678/5607)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CATANI, D. B. et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CUIABÁ (município). Plano Setorial de Educação. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Cuiabá. **A Educação em Cuiabá: rompendo paradigmas**. Cuiabá, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Cuiabá. **A realidade do Sistema de Ensino de Cuiabá: subsídios para o Plano Diretor**. Cuiabá, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Cuiabá. **A Educação em Cuiabá: informações básicas**. Cuiabá, 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

DAMASCENA, M. D. Dossiê. UFMT, Cuiabá:1999.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DOSSE, F. **História e Ciências Sociais**. Tradução de Fernanda Abreu. Bauru: Edusc, 2004.

FARIA, L. **Ideologia e Utopia nos anos 60: um olhar feminino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

FÉLIX, L. O. **História e Memória: a problemática da Pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FLICKINGER, H. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 26 nov. 2016

GOMES, A. C. (Org.). **Escrita de Si, escrita da História.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GUEDES, E. A. **Programa de Interiorização da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá: UFMT/IE, 1997.

HALBWACHS, M. A memória Coletiva. Tradução de Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1990.

HYPÓLITO, A. M. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. As Identidades Docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As faces da Memória.** Campinas: CMU, 1995.

\_\_\_\_\_. Memória e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. B. et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MATO GROSSO. Plano de Metas - Mato Grosso (1995-2006). **Programa de Governo Dante de Oliveira. Frente Cidadania e Desenvolvimento.** Cuiabá, 1994.

\_\_\_\_\_. **Programa Interinstitucional de Qualificação Docente.** Cuiabá: Seduc, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Formação e atualização do Professor.** Cuiabá, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **A nova Educação de Mato Grosso: democracia, descentralização e ética para a cidadania.** Cuiabá, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 190** de 26 de setembro de 2000 Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, a Implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-resolucoes/resolucao-190-00.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F. M. de A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: 2003.

MONTEIRO, S. B. **Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MOTA, C. G. (Org.). **Lucien Febvre: História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **TV Escola**, 13 abr. 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo>>. Acesso em: 18 nov. 2016

PERROT, M. A força da memória e da pesquisa histórica. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC. Trabalhos da Memória**, São Paulo, n. 0, EDUC, 1998.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROUSSO, H. A História do tempo presente, 20 anos depois. In: PORTO JR. G. (Org.). **História do tempo presente**. Bauru: Edusc, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 22 nov. 2016

SCHEIBE, L. Formação de Professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 19 nov. 2016.

SILVA, A. C. E. **Os egressos do Curso de Pedagogia Convênio 035/94: quem são e o que pensam sobre sua formação**. Cuiabá, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEBAS, C. de F. A Formação dos Profissionais da Educação no Contexto Político Educacional Brasileiro. In: SARMENTO, D. C. (Org.), **Sistemas de Educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação**. Juiz de Fora: Editora UFJE, 2010. p. 183-208.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

UFMT. Secretaria de Comunicação – Secom. Acervo Público, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 23/Consepe** de 27 de setembro de 1988 dispõe sobre a implantação do novo currículo do curso de licenciatura em pedagogia e dá outras providências. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao>. Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 45 /Consepe** de 28 de novembro de 1994 dispõe sobre currículo pleno do curso de licenciatura plena em pedagogia magistério das séries iniciais do ensino fundamental e dá outras providências. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao>. Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Exames Vestibulares – CEV. Programa Vestibular Especial, Cuiabá, 1995.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2016

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ZEICHNER, Z. Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

## ANEXO I

Termos do Convênio 035/94 firmado entre UFMT, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CONVENIO NR 035/94-FUFMT

CONVENIO PLURIPARTITE DE COOPERACAO EDUCACIONAL ENTRE A FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - FUFMT E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO - SEE E AS PREFEITURAS MUNICIPAIS DE CUIABA, VARZEA GRANDE, SANTO ANTONIO DE LEVERGER COM A FINALIDADE DE IMPLANTAR E DESENVOLVER PROGRAMA DE QUALIFICACAO DE PROFESSORES DAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Aos 19 dia do mês de dezembro do ano de hum mil novecentos e noventa e quatro, na cidade de Cuiabá-MT, de um lado a FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, inscrita no CGC sob nr 33.004.540/0001-00, aqui designado FUFMT, sendo representada neste ato pela sua Reitora Professora LUZIA GUIMARAES, portadora da Carteira de Identidade-CRC/MT nr 00.1883-MT, CPF nr 004.734.301-00, residente e domiciliada nesta Capital e de outro lado a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO-SEE, doravante denominada simplesmente SEE, neste ato representada pelo seu Secretário Sr. NATAL DA SILVA REGO, Professor, CPF nr 106.879.801-78, RG nr 092.497 SSP/MT, residente e domiciliado à Rua Cel. Escolástico, 515, Atpo 202, Cuiabá-MT e as PREFEITURAS MUNICIPAIS DE CUIABA, VARZEA GRANDE E SANTO ANTONIO DO LEVERGER - SMEs, representado respectivamente pelos Prefeitos Sr. JOSE MEIRELLES, Militar da Reserva, RG nr 012.260.870/6 MS/MEX, CIC nr 140.259.908-06, com sede na Praça Alencastro-Cuiabá-MT; Sr. NEREU BOTELHO DE CAMPOS, Téc. em Contabilidade, RG nr 746.856 SSP/MT, CIC nr 070.049.231-34, com sede a Av. Castelo Branco, s/n, Várzea Grande-MT; e o Sr. FAUSTINO DIAS NETO, contador, RG nr 019.348 SSP/MT, CIC nr 043.684.101-06, com sede na Rua Santo Antonio 245, Santo Antonio do Leverger-MT, resolvem celebrar o presente Convênio, sujeitando-se, no que couber, à Lei nr 8.886/83, regulamentado pela Lei nr 8.883/94 e a IN nr 72/93 de 19/04/93, da STN, mediante as seguintes cláusulas condições:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CLAUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO E FINALIDADE

I. O presente Convênio tem por objeto a implantação e o desenvolvimento de um Programa de Qualificação de Professores, que se propõe como META profissionalizar, em Nível Superior, todos os professores, efetivos da rede pública, estadual e municipal, em exercício nas Séries Iniciais nos Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio de Leverger - em torno de 1800 professores - num prazo de 10 (dez) anos, em consonância com o Plano Decenal de "Educação para Todos" e as necessidades apontadas pelas pesquisas educacionais e as experiências com a formação de professores em desenvolvimento a nível nacional.

II. O Programa de Qualificação de Professores, voltado para a construção de uma escola pública efetiva para toda a população, compreende:

- a) a busca de uma nova política de profissionalização do professor, em que se assume a necessidade de uma qualificação crescente a nível de 3o grau, compatível com a complexidade do ensino nas Séries Iniciais e suas implicações ético-políticas;
- b) a co-produção de conhecimentos relativos à educação nas Séries Iniciais que subsidiem o processo da formação e a prática profissional nas escolas públicas;
- c) a mudança nas condições de trabalho dos professores que viabilizem um exercício digno e qualitativo da profissão.

CLAUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGACOES CONJUNTAS DAS PARTES (FUFMT, SEE, SMEs):

- 1) Definir e planejar as ações conjuntas do programa buscando a superação das condições restritivas existentes na escola, ao nível político-administrativo e pedagógico.
- 2) Elaborar a proposta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e assegurar condições de desenvolvimento, com base no perfil epistemológico e profissionalizante exigido para este nível de ensino.
- 3) Concentrar e ampliar estudos relativos às Séries Iniciais que estimulem a busca e produção de conhecimentos através da pesquisa acadêmica e pelo intercâmbio com outras Universidades e Instituições nacionais e Internacionais.

*Handwritten signature and initials*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4) Definir, redefinir e planejar as condições de acesso ao Curso de Formação:

a) os critérios de escolha das escolas a serem incluídas, a cada ano, no Programa de Qualificação de Professores;

b) os períodos de oferecimento do Curso, alternando-se entre vespertino/Matutino/Noturno;

c) os Estudos Pedagógicos Preparatórios nas escolas incluídas no Programa, como condição para os candidatos iniciarem o processo da formação em nível superior;

d)- os critérios de inscrição ao Vestibular.

5. Assumir a pesquisa como forma metodológica de buscar mudança qualitativa na ação educativa escolar e de realizar o acompanhamento institucional do Programa.

CLAUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES ESPECÍFICAS DA UFMT:

1. Oferecer, através da modalidade de Ensino Regular - na sede - o Curso de Pedagogia: Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental atendendo, progressivamente, aos professores da zona urbana dos três Municípios envolvidos.

2. Organizar e desenvolver curricularmente o Curso, em parceria com a SEE-MT e as Prefeituras envolvidas, em consonância com os objetivos do Programa de Qualificação de Professores.

3. Coordenar e avaliar as ações em todas as fases de implementação do Curso em parceria com as Instituições envolvidas, incluindo a realização de Vestibular Especial.

4. Assegurar o reconhecimento legal do Curso através dos organismos internos e externos à UFMT.

5. Acompanhar e realizar o registro da vida acadêmica dos alunos.

6. Manter um corpo docente específico, como equipe da formação, para atuar no Curso em sintonia com as peculiaridades do Projeto.

7. Estabelecer linha de fomento à pesquisa relativa à educação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que subsidiem o processo da formação e a prática profissional.

*Alencar*  
④

✓



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

8. Oferecer, através do Programa da Interiorização da Universidade - o Curso Parcelado para os professores da Zona Rural dos três Municípios envolvidos, mediante planejamento a ser estabelecido em conjunto.

**CLAUSULA QUARTA - OBRIGAÇÕES ESPECIFICAS DA SEE-SMEs:**

1. Estabelecer um plano de dotação de condições pedagógicas e infra-estruturais para viabilizar o desempenho do docente na sua escola especialmente quanto a:

- a) espaço físico para estudo;
- b) acervo bibliográfico necessário;
- c) material didático.

2. Coordenar o desenvolvimento dos Estudos Pedagógicos Preparatórios nas Escolas incluídas no Programa, com a finalidade de criar clima de estudo e reflexão, desenvolvendo a capacidade de análise e disposição para o trabalho coletivo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, visto também como condição para os candidatos iniciarem o processo de formação em nível superior;

3. Estabelecer para o professor candidato ao curso, como condição de formação, o regime máximo de trabalho de 40 (quarenta) horas, sendo 20 (vinte) horas semanais dedicadas ao estudo, sem que advenham ao professor prejuízo funcionais.

4. Assegurar a possibilidade de realização do curso, mantendo professor, após o vestibular, no mesmo período de trabalho, no decorrer de todo o processo da formação e na mesma unidade escolar.

5. Apoiar e orientar as escolas incluídas no Programa em seu processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Escolar, que será a base do trabalho acadêmico no curso.

6. Colocar à disposição do curso professores que tenham interesse e condições para integrar, mediante seleção, a equipe da formação.

*Handwritten signature and initials*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

7. Estudar, nas regiões contempladas por este Programa, as condições de funcionamento dos Cursos de Magistério (2o grau) na perspectiva da consecução do objetivo de formação de professores para a educação infantil; e criar "polos" de formação tendo em vista a necessidade de sua racionalização.

**CLAUSULA QUINTA - DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA**

1. A busca do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, ação básica do programa, será de iniciativa do professor e da SEE e SMEs em consonância com as finalidades do Programa e com os critérios de acesso nele estabelecidos.

**CLAUSULA SEXTA - DA VIGENCIA**

O presente Convênio entrará em vigor à partir da sua publicação no D.O.U. por um prazo de 05 (cinco) anos, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo por igual período e condições.

**CLAUSULA SETIMA - DA RESCISAO**

Mantido o seu objeto, o presente Convênio poderá ser modificado de comum acordo entre as partes, ou denunciado por uma delas, mediante comunicação por escrito, com antecedência de 90 (noventa) dias, ou em caso de superveniência de disposição legal que o torne material ou formalmente impraticável, ficando porém, assegurado o prosseguimento dos trabalhos já iniciados por ambas as partes.

**CLAUSULA OITAVA - DO PODER NORMATIVO DA UNIAO**

A União, através da FUFMT, conservará a sua autorização normativa de exercer controle e fiscalização sobre a execução do presente convênio.

**CLAUSULA NONA - DA PUBLICAÇÃO**

A publicação do extrato do presente TERMO DE CONVENIO, no Diário Oficial da União, deverá ser feita no prazo de 20 (vinte) dias, à contar da sua assinatura.

*Handwritten signature and initials*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

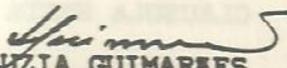
CLAUSULA DECIMA - DO FORO

Fica eleito o Foro da Comarca Judiciária Federal de Cuiabá-MT, excluindo-se qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para apreciar e dirimir dúvidas que se originarem deste Convênio e não possam ter soluções de cunho amigável.

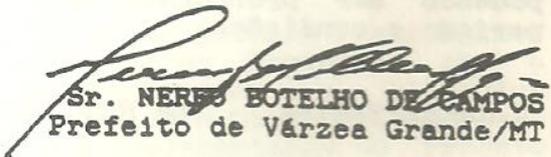
E, por estarem de pleno acordo, as partes convenientes firmam o presente Convênio em 03 (três) vias de igual teor, na presença de duas testemunhas abaixo discriminadas.

Cuiabá-MT, 19 de dezembro de 1994.

  
Sr. NATAL DA SILVA REGO  
Secretária da Educação/MT

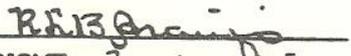
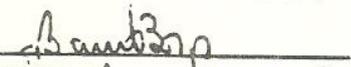
  
Prof. LÚZIA GUIMARÃES  
Reitora da FUFMT

  
Sr. JOSÉ MEIRELLES  
Prefeito de Cuiabá/MT

  
Sr. NERES BOTELHO DE CAMPOS  
Prefeito de Várzea Grande/MT

  
Sr. FAUSTINO DIAS NETO  
Prefeito de Santo Antonio  
do Leverger/MT

TESTEMUNHAS:

- 1 -   
NOME: Regina Lúcia Borges Araújo  
RG 100.474 - SSP-MT
- 2 -   
NOME: Ana Maria Baumert Bort  
RG 208.412 - M. PER. RJ

## ANEXO II

Resolução 023/88/CONSEPE dispõe sobre implantação do novo Currículo para o Curso de Licenciatura em Pedagogia

  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

RESOLUÇÃO Nº 023/88 - CONSEPE

Dispõe sobre a implantação do novo Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES E DAS COMPETÊNCIAS DEFINIDAS NO ESTATUTO DA UNIVERSIDADE, e

CONSIDERANDO o que consta do processo nº 049/88 - CONSEPE e 23108.07552/88-DV;

R E S O L V E :

Art. 1º - Aprovar o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau que com esta é publicado, constando dos Anexos I, II, e III.

Art. 2º - A implantação do novo Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, far-se-á a partir do segundo semestre do ano acadêmico de 1988, com a desativação gradativa da oferta das habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Art. 3º - O Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia será ministrado com observância do limite mínimo de 178 (cento e setenta e oito) créditos equivalentes a 2.850 (duas mil oitocentas e cinquenta horas) horas a serem integralizados no mínimo de 06 (seis) e no máximo de 14 (quatorze) semestres letivos.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor nesta

**ANEXO III**

Resolução 045/94/CONSEPE dispõe sobre a aprovação do currículo pleno do Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO</b>
<b>RESOLUÇÃO Nº 45, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1994.</b>
Dispõe sobre o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>O CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e</b>
<b>CONSIDERANDO</b> o que consta do Processo de Nº-23108.010628/94-9;
<b>CONSIDERANDO</b> o que consta do processo de Nº-138/94 do Conselho de Ensino e Pesquisa;
<b>R E S O L V E :</b>
<b>Artigo 1º</b> - Aprovar o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme os Anexos I e II.
<b>Artigo 2º</b> - O Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental será ministrado através do Regime Seriado, com observância do limite mínimo de 2.760 (duas mil setecentos e sessenta) horas, a serem integradas, no mínimo, em 04 (quatro) anos e máximo em 07 (sete) anos.
<b>Artigo 3º</b> - A implantação do Novo Currículo <u>Fig</u> no dar-se-á a partir de 1995.
<b>Artigo 4º</b> - Com a implantação do Novo Currículo dar-se-á a desativação gradativa da Habilitação - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.
<b>SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA, em</b> Cuiabá, 28 de novembro de 1994.
 <b>VALFREDO DA MOTA MENEZES</b> Presidente em Exercício - CONSEPE

## ANEXO IV

Edital de Abertura de Inscrições para o Vestibular Especial - 1997



**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Coordenação de Exames Vestibulares**

**CONCURSO VESTIBULAR ESPECIAL**  
**PARA OS MUNICÍPIOS DE**  
**CUIABÁ, VÁRZEA GRANDE E SANTO ANTONIO DO LEVERGER**

**EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES**

**ABERTURA**

A Universidade Federal de Mato Grosso, por intermédio da Coordenação de Exames Vestibulares, torna público o presente Edital de Abertura de Inscrições ao Concurso Vestibular Especial para os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, com Habilitação em Magistério para as Séries Iniciais de 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, para os Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio do Leverger.

**1. CURSO E VAGA**

Serão ofertadas 40 (quarenta) vagas para este Curso de Licenciatura Plena Parcelada.

**2. LOCAL E PERÍODO DE INSCRIÇÃO**

As inscrições deverão ser efetuadas no período de 04 a 08 de novembro de 1996, nos seguintes locais:

**Cuiabá**

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Av. Getúlio Vargas 451 - Centro (para Professor Efetivo na rede municipal e estadual de Cuiabá);

**Várzea Grande**

Escola Estadual de Segundo Grau Pólo "Adalgisa de Barros" - Av. Pedro Pedrossian, s/n - Centro - (para Professor Efetivo na rede municipal e estadual de Várzea Grande);

**Santo Antônio de Leverger**

Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Dr. Hermes Rodrigues de Alcântara"-Rua 15 de novembro, s/n - (para Professor Efetivo na rede municipal e estadual de Santo Antonio de Leverger).

2.1 - Poderá se inscrever para este curso apenas professor efetivo nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio do Leverger.

**3. TAXA DE INSCRIÇÃO**

O valor da taxa de inscrição é de R\$ 20,00 (vinte reais) e deverá ser recolhido a favor da Conta Corrente nº 806-6 - Agência 0686-6 da Caixa Econômica Federal.

**4. DOCUMENTOS PARA INSCRIÇÃO**

- A) Carteira de Identidade.
- B) Atestado comprobatório de vinculação aos sistemas Estadual ou Municipal de Ensino.
- C) Requerimento de Inscrição devidamente preenchido e assinado.
- D) Comprovante do Pagamento da Taxa de Inscrição (Recibo de Depósito Bancário).

**5. PROVA, PESOS E NÚMERO DE QUESTÕES**

5.1 - O local de realização da prova será divulgado no dia 27 de novembro de 1996, no mesmo local onde o candidato efetivou a sua inscrição, a partir de 14:00 horas.

5.2 - A prova, composta de questões de múltipla escolha, com cinco alternativas, será realizada no dia 01 de dezembro de 1996, às 08 horas.

5.3 - A prova abrangerá conteúdos programáticos em nível de 1º e 2º graus, conforme Anexo, distribuídos em três partes, a saber:

	<b>Pesos</b>	<b>Nº de Questões</b>
Língua Portuguesa (incluindo Redação)	4	16
Ciências	3	16
História e Geografia do Brasil	3	16

5.3.1 - A parte da prova, Língua Portuguesa, constará de 12 questões, tendo a Redação o valor das 04 (quatro) questões restantes.



## Universidade Federal de Mato Grosso Pró-Reitoria de Ensino de Graduação Coordenação de Exames Vestibulares

- 5.4 - O acesso do candidato aos locais de aplicação da prova terá início às 07:30 horas e terminará, impreterivelmente às 08:00 horas.
- 5.5 - O candidato só será admitido à prova mediante a apresentação da CARTEIRA DE IDENTIDADE.
- 5.6 - O resultado deste Concurso Vestibular Especial será divulgado no dia 21 de dezembro de 1995 na Secretaria do Instituto de Educação da UFMT.

### 6. CRITÉRIO DE CORREÇÃO

Será eliminado o candidato que não obtiver no mínimo 20% de acerto em cada parte da prova. O somatório do número de questões certas em cada parte da prova, multiplicado pelo respectivo peso, dará o total de pontos do Candidato na prova.

### 7. CRITÉRIO DE DESEMPATE E CLASSIFICAÇÃO

A classificação dos candidatos será feita observando-se a ordem decrescente do total de pontos obtidos e o número de vagas do curso. Havendo igualdade de pontos, terá preferência para fins de classificação final o candidato que acertar o maior número de questões na parte de Língua Portuguesa. Persistindo o empate terá preferência o candidato que acertar maior número de questões, sucessivamente nas partes de História e Geografia do Brasil e Ciências.

### 8. DISPOSIÇÕES GERAIS

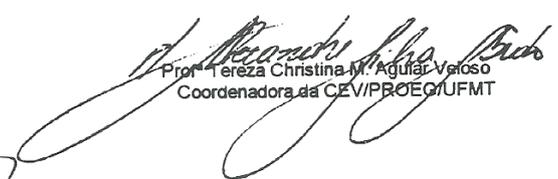
- 8.1 - A organização, execução, aplicação e correção deste Concurso Vestibular Especial estarão sob a responsabilidade da Coordenação de Exames Vestibulares, Pró Reitoria de Ensino de Graduação, da Universidade Federal de Mato Grosso.
- 8.2 - Será eliminado o candidato que não comparecer à prova mencionada no item 5.3.
- 8.3 - O candidato ao apresentar-se no local de prova deverá trazer somente caneta esferográfica azul ou preta e documento de identidade.
- 8.4 - Não haverá em hipótese alguma revisão nem vista de prova.

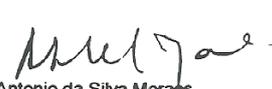
### 9. LOCAL, DATA E DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA

Para fins de matrícula o candidato aprovado deverá apresentar-se, no período de 26 a 28 de dezembro de 1996, no horário da 08:00 horas às 11:00 horas e das 14:00 horas às 17:00 horas, munidos dos seguintes documentos:

- A) diploma ou certificado de conclusão do 2º grau, devidamente registrado pelo órgão competente (original ou uma fotocópia autenticada em cartório);
- B) certidão de nascimento ou casamento (uma fotocópia legível e autenticada);
- C) carteira de identidade (uma fotocópia);
- D) comprovante de quitação eleitoral (uma fotocópia);
- E) título de eleitor (uma fotocópia);
- F) comprovante de quitação com o serviço militar (uma fotocópia);
- G) duas fotos 3X4 de frente, iguais e recentes.

O candidato que não comparecer para a matrícula nos períodos definidos acima terá sua classificação no vestibular anulada, sendo convocado o candidato subsequente da relação de classificados.

  
 Prof. Tereza Christina M. Aguiar Varoso  
 Coordenadora da CEV/PROEG/UFMT

  
 VISTO: Prof. Antonio da Silva Moraes  
 Pró-Reitor de Ensino de Graduação



# Universidade Federal de Mato Grosso

## Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

### Coordenação de Exames Vestibulares

#### ANEXO

#### Programas

##### Língua Portuguesa

1. Leitura e Interpretação de Texto - 2. Ortografia; 2.1. Divisão Silábica; 2.2. Acentuação Gráfica; 2.3. Grafia das Palavras; 2.4. Pontuação; 2.5. Abreviaturas e Siglas - 3. Morfologia; 3.1. Classificação das Palavras; 3.2. Formação das Palavras - 4. Emprego dos Verbos e Pronomes - 5. Concordância Nominal e Verbal.

##### Ciências

**Matemática** - 1. Conjuntos e Conjuntos Numéricos - 2. Expressões Algébricas e Polinômios - 3. Equações Algébricas - 4. Funções - 5. Trigonometria - 6. Geometria Plana - 7. Geometria Espacial - 8. Geometria Analítica no Plano.

**Física** - 1. Fundamentos de Física - 2. Mecânica - 3. Quantidade de Movimento Linear e sua Conservação - 4. Trabalho e Energia Cinética - 5. Energia e sua Conservação - 6. Hidrostática: Os Princípios de Pascal e Arquimedes - 7. Termologia - 8. Óptica e Ondas - 9. Eletricidade e Magnetismo.

**Química** - 1. Substâncias Químicas: Ocorrência na Natureza e Processos de Purificação - 2. Estrutura do Átomo: Modelos da Matéria - 3. Classificação Periódica dos Elementos Químicos: A Tabela Periódica - 4. Ligações Químicas - 5. Funções Químicas Principais - 6. Equilíbrios Químicos - 7. Gases, Líquidos e Sólidos: Estudo Geral - 8. Energia e Reações Químicas: Equações Termoquímicas - 9. Óxido-Redução - 10. Compostos Químicos, Fórmulas Moleculares, Estruturais e de Lewis - 11. Cadeias Carbônicas - 12. Principais Funções Orgânicas - 13. Química do Mundo em Transformação.

**Biologia** - 1. Biologia Celular; Componentes Celulares; A Organização dos Seres Vivos - 2. Diversidade e Reprodução dos Seres Vivos - 3. Genética e Evolução - 4. Tópicos de Ecologia.

##### História e Geografia do Brasil

**História** - 1. Os Primeiros Donos da Terra e o Encontro de "Duas Humanidades" - 2. O Brasil no Contexto do Antigo Regime: A Fase Inicial (1500-1530) - 3. Mercantilismo e Colonização; A Agromanufatura do Açúcar - 4. O Império Português em Crise e a Expansão da Conquista Colonial - 5. A Idade do Ouro no Brasil - 6. Apogeu e Crise no Sistema Colonial - 7. O Processo da Independência - 8. Organização de um Império Liberal no Brasil (1822-1847) - 9. O Segundo Reinado: Estabilidade e Mudanças - 10. O Advento e a Consolidação da República Oligárquica - 11. A Primeira República: Apogeu e Crise - 12. A Segunda República e o Estado Novo: A Era de Vargas - 13. A Experiência Democrática (1946-1964) - 14. Ditadura e Repressão (1964-1984) - 15. O Difícil Caminho para a Democracia.

**Geografia** - 1. O Planeta em que Vivemos - 2. Estrutura Geológica e Relevo - 3. O Clima - 4. Solos e Vegetação - 5. Bacias Hidrográficas e Litorais Brasileiros - 6. As Atividades Rurais - 7. O Papel do Estado na Organização do Espaço Brasileiro - 8. A População Brasileira e sua Caracterização - 9. A Organização Regional do Brasil.