

Heloisa Salles Gentil

**FORMAÇÃO DOCENTE - NO BALANÇO DA REDE ENTRE POLÍTICAS  
PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Estela Dal Pai Franco

Porto Alegre

2002

*Ao Wilson*

*minha âncora  
fincada no sertão do Araguaia,  
de onde pude partir para tantas  
e outras viagens.*

*Porque é tão difícil caminhar sozinho,  
porque de alguma forma nos tornamos irmãos,  
porque o conhecimento é produção social e coletiva,  
porque sem sua disposição e contribuição talvez não fossem esses os meus  
pensamentos,  
porque o que escrevo é fruto de meus encontros (e desencontros) com as pessoas,  
porque construímos elos entre nós através da história que ousou contar,  
porque por vezes tornei minhas, palavras que podem ter sido suas,  
venho agora agradecer a participação de cada um neste trabalho  
mesmo que não seja possível citá-los por seus nomes neste momento.*

*Agradeço sinceramente,*

*Heloisa.*

*Entre os que não poderia deixar de nomear, agradeço:*

*A meus pais, Délio e Alba, pelo afeto e compreensão incondicionais, apoio sem o qual  
não seria possível o caminhar;*

*a minhas filhas: Larissa, Natália e Júlia, por quem sempre vale à pena seguir adiante;*

*a meus irmãos e irmãs: Hélio, Maria Regina, Henrique, Mônica e Patrícia pela  
constante crença em mim e confiança no que eu seria capaz de realizar;*

*a meu companheiro Wilson, pela convivência que me possibilitou trilhar o mundo com  
outros olhos.*

*E à minha orientadora, Maria Estela, cuja luz, realmente estelar, guiou o rumo deste  
meu trajeto.*

*Acho que é multiplicidade, eu acho que tinha um grupo mais forte que era esse, que queria uma educação melhor, igualitária, que queria fazer um mundo melhor através da educação. Fazer uma escola melhor e um mundo melhor também, mais justo, mais... enfim, mais fraterno na palavra de Dom Pedro Casaldáliga, mais igualitário. Acho que essa força e grito ganhou um lugar pra pensar, pra existir, pra refletir, pra avançar mais, que é Parceladas, enquanto um espaço pra se fazer educação de acordo... (comentário de um professor do Projeto)*

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

RESUMO

ABSTRACT

<b>Introdução</b>	13
<i>Sobre o trajeto percorrido</i>	15
<i>Traçando um mapa do trajeto</i>	17
<i>Pontos fundamentais para a realização do trajeto proposto</i>	18
<b>1. Estado, políticas públicas e movimentos sociais</b>	23
1.1. <i>Estado: onde se faz visível a sociedade política</i>	24
1.1.1. <i>Em busca de fundamentos filosóficos do Estado</i>	26
1.1.2. <i>Abordagens históricas da constituição do Estado.</i>	29
1.1.3. <i>O Estado na sociedade contemporânea</i>	33
1.2. <i>Movimentos sociais: a sociedade civil em ação</i>	38
1.3. <i>Políticas Públicas: espaço de confronto entre sociedade civil e sociedade política</i>	42
<b>2. Movimentos sociais, educação e resistência: uma história da região do Médio Araguaia</b>	47
2.1. <i>A ocupação do espaço geográfico e a construção de um espaço social</i>	48
2.2. <i>Educação como espaço político</i>	50
2.3. <i>Ações educacionais na região do Médio Araguaia</i>	55
2.3.1. <i>GEA: o Ginásio Estadual do Araguaia</i>	56
2.3.2. <i>Curso de Capacitação de Professores</i>	57
2.3.3. <i>Cartilha de Alfabetização</i>	60

2.3.4. <i>Projeto Logos II</i>	61
2.3.5. <i>Projeto Inajá</i>	62
2.3.6. <i>Ensino Superior na região do Médio Araguaia: O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas</i>	64
2.4. <i>Construindo significados sob um olhar de pesquisador</i>	69
<b>3. Políticas educacionais e movimentos da sociedade civil</b>	72
3.1. <i>Políticas educacionais</i>	73
3.1.1. <i>Lei n.º 4024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	76
3.1.2. <i>Acordos MEC/USAID</i>	78
3.1.3. <i>Lei n.º 5.540/1968</i>	80
3.1.4. <i>Lei 5692/71</i>	82
3.2. <i>Sopra uma brisa</i>	85
<b>4. O estado de Mato Grosso e a formação de Professores</b>	91
4.1. <i>O estado de Mato Grosso</i>	91
4.2. <i>Mato Grosso e a formação de professores</i>	93
4.2.1. <i>A definição de uma política de formação docente</i>	96
4.2.2. <i>Ensino Superior em Mato Grosso</i>	98
4.2.3. <i>UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso</i>	99
4.2.4. <i>O núcleo do Médio Araguaia.</i>	101
4.3. <i>E novamente a sociedade civil se manifesta</i>	102
<b>5. O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas</b>	105
5.1. <i>Institucionalização de uma idéia de formação de professores</i>	106
5.2. <i>Um currículo em construção</i>	109
5.3. <i>Desvelando o entrelaçamento de uma variedade de elementos</i>	112
<b>6. Uma noção de cidadania entrelaçando políticas públicas e sociedade civil</b>	116

**Anexos**

Anexo 1 - Mapa de regiões geo-educacionais do estado de Mato Grosso<sup>1</sup>

Anexo 2 - Quadros de documentos pesquisados

Quadro 1 - Documentos Estaduais

Quadro 2 - Documentos da Unemat (internos)

Quadro 3 - Documentos externos (publicações que fazem referência ao Projeto Parceladas).

Quadro 4 - Textos escritos por alunos e professores participantes do Projeto Parceladas.

Quadro 5 - Textos de Leis.

Quadro 6 - Outros documentos.

Quadro 7 - Entrevistas

Anexo 3 – Roteiro parcial das entrevistas realizadas

---

<sup>1</sup> Fotocópia de mapa apresentado por PRETI, O. e ALONSO.K.M. *Educação em Mato Grosso*. p.27. Ver bibliografia.



## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ARRAIA – Arte Regional do Araguaia
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRPE/SP- Centro Educacional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
- CRUB - Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
- FCESC – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
- FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
- FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GERES – Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior
- GT – Grupo de Trabalho
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIQD – Programa Interinstitucional de Qualificação Docente

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE – Secretaria de Estado de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID – Ajuda Internacional para o Desenvolvimento

## RESUMO

Este trabalho tem como temática a formação de professores investigada sob a ótica do confronto entre políticas públicas educacionais e o movimento da sociedade civil. Tem como objetivo apresentar o contexto das políticas públicas de formação docente e das movimentações da sociedade civil no qual se concretiza um projeto de formação de professores. Assim, é realizado um estudo de caso do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, curso de formação de professores em nível superior, realizado em Luciara, região do Médio Araguaia, nordeste do estado de Mato Grosso. Inicialmente é buscada a caracterização da identidade construída através das ações dos movimentos sociais na região em cuja análise é configurada uma identidade de resistência. A seguir são desvelados elementos das políticas públicas de formação docente analisados em confronto com elementos oriundos da identidade de resistência local construída pelos movimentos sociais que se relacionam ao Projeto. As características específicas da região apontaram para a necessidade de aproximação dos movimentos sociais que ali ocorreram, posto que impingiram marcas de sua identidade nas ações educacionais desenvolvidas. O trabalho de investigação se pautou em pesquisas bibliográficas, análises de documentos e fontes orais. Os resultados são encaminhadores de três ordens de conclusões: as oriundas diretamente da construção do objeto de estudo, as sinalizadoras de novos estudos e as que potencialmente subsidiam políticas públicas. Na primeira ordem depreende-se que a história dos movimentos sociais locais levou a uma participação *substancial*, isto é, que vai além da forma. Ela se caracteriza pela qualidade que propiciou à constituição de uma noção de cidadania na qual se pautam muitas das ações regionais. Gerou também uma cultura pedagógica local que possibilitou a reconfiguração de uma política pública traduzida em tonalidades locais. A identidade da região e também a do Projeto desenvolvido poderia ser denominada de resistência dadas as suas características. Na segunda ordem de conclusões o estudo sinalizou para a pertinência de outras investigações orientadas para a identidade dos professores egressos de tais cursos. Na terceira ordem o estudo indicou possíveis subsídios para políticas públicas mais adequadas e relevantes, inseridas nos espaços locais/regionais.

## ABSTRACT

This paper analyses the teacher's education through the comparison between educational public policies and the civil society movements. The purpose is to show the context of teachers education education public policies and the civil society movements, in which this background project is accomplished. For that, the paper analyses a case study of "Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas" (a project of parcelled full licentiates), a higher degree development course for teachers, accomplished in Luciara city, in "Médio Araguaia" region, northeast of Mato Grosso State. First of all was investigated the identity characterisation built through social movements in the region. The resistance identity takes form through this analysis. After that some public policies elements of teachers development are shown compared with local resistance identity elements, derived from social movements that are related to the project. The specific characteristics of the region showed a necessity of closeness among the different social movements, due to the fact that these movements inspired the educational actions that were developed in the region. The investigation task was done through bibliography research, document analysis and also oral sources. The results lead to three orders of conclusions: the first one derived straight from the object of the study, the second one that signs new studies and that enhances potentially the public policies. In the first order, the conclusion is that local social movement's history leads to a substantial participation, e.g., that is beyond the form. This characteristic builds a citizenship notion that regulates many regional actions. It also builds a pedagogical culture that influences the public policies given that local characteristics. The identity of the region and also of the developed project could be denominated as resistance given its characteristics. In the second order of conclusions the study signals the relevance of investigations oriented to teacher's identity from those who are graduated in such courses. In the third order of conclusions, the study pointed out some possible grants to more relevant and appropriate public policies, inserted in the local and regional space.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender como se constitui a identidade do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, um projeto de formação de professores na região do Médio Araguaia/MT, partindo da premissa de que tal projeto apresenta características específicas que o distingue de outros, características que entrelaçam elementos da história dos movimentos sociais locais a uma política pública de formação docente.

Assim, o objetivo desta investigação é contextualizar o surgimento do Projeto Parceladas no campo das políticas públicas de formação docente, o que faz com se desdobre nos seguintes outros objetivos:

- confrontar as políticas públicas relativas à formação docente e o Projeto em questão buscando elucidar e comparar elementos presentes em cada um;
- caracterizar a identidade, supostamente “de resistência”, construída através das ações dos movimentos sociais na região, verificando de que maneira essa identidade se manifesta no projeto de formação docente;
- elucidar os elementos<sup>2</sup> das políticas públicas de formação docente e os elementos oriundos da identidade local construída pelos movimentos sociais que se fazem presentes no Projeto;

---

<sup>2</sup> Denominamos elementos àqueles aspectos característicos mais marcantes em torno dos quais se configuram: as leis e documentos em estudo nesta pesquisa, os movimentos sociais (os de professores em nível nacional, os locais) e a identidade de resistência a que nos referimos neste trabalho.

- destacar elementos da participação local (aspectos peculiares à forma de participação) no Projeto, tanto em sua proposta como em sua realização, que sinalizem uma participação substancial na constituição de sua identidade.

Uma investigação dessa natureza pode resgatar, através de um registro histórico do Projeto e das ações da Universidade para sua concretização, o papel que a própria universidade vem exercendo de proponente de ações inovadoras e coerentes com as necessidades do estado de Mato Grosso no campo da educação e também pode reforçar a idéia de que a possibilidade de trabalho conjunto e participativo é que concretiza e efetiva políticas públicas.

A peculiaridade do Projeto e sua realização demonstram que a concretização das políticas públicas vincula-se a condições e sujeitos específicos envolvidos, ao território em que se desenvolve, o que pode também gerar um novo olhar para os gestores públicos.

Para o próprio Projeto Parceladas tal pesquisa traz à tona componentes de sua própria história que tanto contribuem para sua valorização enquanto ousadia de proposição em determinado momento histórico como traz elementos para sua avaliação. Analisar a especificidade do momento sócio-histórico, político e educacional de seu surgimento oferece elementos para pensar sua continuidade, alterações necessárias ou modificações frente a um novo quadro que vem se configurando a cada tempo.

Outro aspecto que nos parece realçar a relevância desta investigação refere-se à própria região. Considerando as dificuldades que todo o movimento social neste país vem enfrentado e o desânimo que muitas vezes se abate sobre os que lutam por mantê-lo vivo, parece-nos muito importante socializar experiências realizadas, histórias vividas que exemplificam a possibilidade de participação substancial em esferas que às vezes tendem a parecer de competência exclusiva de instituições “impenetráveis”. Acreditamos ser importante relativizar o poder de ações governamentais que se nos apresentam através das políticas públicas e demonstrar que pode haver brechas para a concretização de uma cidadania participativa .

### *Sobre o trajeto percorrido*

Neste momento opto por usar a primeira pessoa do singular para apresentar o percurso que realizei para organizar a pesquisa tal como ora se apresenta por ter sido uma experiência bastante pessoal. No entanto, no decorrer do trabalho adoto o uso da primeira pessoa do plural tendo em vista estar fazendo uma abordagem ampla do tema e também pela certeza de que este trabalho, é fruto de muitas discussões, prosas e interlocuções.

Morei em Mato Grosso, na região do Médio Araguaia, de 1983 a 1998. Particpei ali de muitas ações e discussões a respeito de educação e exerci várias funções. Fui professora das várias fases da Educação Básica, diretora de escola e secretária municipal de educação. Simultaneamente participava do processo de formação dos professores, também estive na coordenação e monitoria de projetos de magistério em nível de Ensino Médio. Ao assumir, através de concurso, a função de professora universitária, continuei a trabalhar com as licenciaturas e a participar de projetos alternativos para a formação de professores no interior do estado de Mato Grosso. A questão da formação de professores está entranhada no meu olhar de investigadora.

A idéia inicial desta investigação não surgiu com tanta clareza. De início parecia-me uma questão periférica essa das políticas públicas educacionais em relação a um projeto de formação de professores. Interessavam-me especialmente os professores participantes do Projeto e sua constituição enquanto profissionais, sua identidade de professores e, desse modo, o próprio Projeto e suas propostas de formação. Durante os primeiros estudos fui percebendo como tal Projeto se emaranhava num contexto maior e que esse poderia ser compreendido através das políticas educacionais de determinado período. Assim definia-se a primeira parte de um trajeto a percorrer.

Mas ao tentar compreender como se constituiu o Projeto Parceladas<sup>3</sup> no contexto das políticas educacionais tive que buscar entender o que eram as políticas públicas e

---

<sup>3</sup> A partir desse momento quando for me referir ao Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas usarei apenas Projeto, ou as Parceladas ou Projeto Parceladas, conforme ficou conhecido na Universidade e na região do Médio Araguaia.

isso me levou a buscar também elementos que explicitassem seu surgimento e as formas que vêm tomando. Primeiramente recorri aos documentos escritos sobre o próprio projeto, depois à legislação e análises sobre a legislação educacional daquele período. Com isso apontou-se um outro rumo necessário, foi preciso estudar mais sobre o Estado em suas diversas formas. Somente com esses elementos pude voltar à leitura sobre as políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas e tentar explicitar as relações existentes entre um certo tipo de Estado e as políticas públicas propostas por ele, isso tudo tendo como pano de fundo constante, tema em que não foi possível aprofundar-me, o desenvolvimento do capitalismo e suas mudanças, nas quais se pautam as alterações nas políticas dos Estados.

Somente depois desse percurso e dessa tentativa de estabelecimento de relações é que pude retornar ao surgimento do Projeto. Ainda assim foi preciso situá-lo num contexto um pouco menos amplo, o das políticas estaduais, pois mesmo parte integrante das políticas nacionais, o estado de Mato Grosso, como qualquer outro, tem suas particularidades no encaminhamento e execução das políticas, bem como é preciso considerar a especificidade dos territórios em que elas vão ser implementadas. Aqui me deparei com algumas dificuldades maiores para dispor de documentos escritos a respeito do assunto.

A especificidade do local onde se iniciaram as ações do Projeto Parceladas me levou a buscar elementos da história regional, no campo da educação, que pudessem elucidar o tipo de cultura educacional manifesta na região do Médio Araguaia. Para essa parte do trabalho foi necessário contar sobretudo com fontes orais, pois é uma história com poucos registros escritos.

Outra fonte, em que me pautei foi uma Dissertação de Mestrado apresentada na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em 1993<sup>4</sup>. Esta, além de fonte de dados, me serviu como inspiradora da questão final apresentada neste trabalho: a concepção regionalmente construída de cidadania como o elemento que poderia interligar ou explicar a significação de resistência atribuída a um projeto de formação docente. Projeto este, integrante de determinadas políticas públicas de um Estado que vinha adquirindo, naquele momento, certo caráter neoliberal.

---

<sup>4</sup> LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ver bibliografia.



Em síntese a pesquisa se pautou em análise documental, revisão bibliográfica e fontes orais.

### *Traçando um mapa do trajeto*

No primeiro momento enuncio concepções de Estado e de políticas públicas, de movimentos sociais e de identidade de resistência com o intuito de apresentar o quadro referencial que foi se constituindo durante a investigação e com o qual foi possível chegar a este trabalho.

Faço a seguir um relato da história da região do Médio Araguaia, nordeste do estado de Mato Grosso, tendo como foco as ações educacionais institucionais ocorridas no período de final dos anos de 1960 até o início dos anos 1990 e sua relação constante com os movimentos sociais locais, a fim de explicitar as relações do Projeto com o território em que ele se desenvolve. Neste capítulo elaboro também uma construção teórica do que seriam os traços marcantes da identidade local “de resistência” que vai se configurando no decorrer dessa história.

No terceiro capítulo detenho-me especialmente em algumas políticas públicas educacionais que se referem à formação de professores no Brasil ou que a ela estejam ligadas, percorrendo para isso um percurso histórico, consciente de que o momento em que surge o Projeto Parceladas (1991-1992) é um momento de grande efervescência no campo educacional, seja ele institucional ou não-governamental, a legislação em vigor é antiga e não abarca mais as ações educacionais em desenvolvimento. Mesmo assim apresento como um momento analítico importante a tentativa de identificação de princípios ou elementos-chave que permeiam a legislação e documentos norteadores daquelas políticas de formação docente.

Em seguida, procuro de maneira mais específica, caracterizar a ação do estado de Mato Grosso, também (especialmente) no âmbito da formação de professores e nesse contexto caracterizo sua instituição estadual de ensino superior: a Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso), dada a contribuição que vem tendo nesse

campo e por ser a instituição de ensino superior proponente do Projeto Parceladas, objeto desta pesquisa.

O quinto capítulo vem caracterizar o *Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas*, um projeto de formação de professores da Universidade do Estado de Mato Grosso que oferece formação em nível superior a professores em exercício na região nordeste do estado. Destaco seus elementos fundamentais, suas especificidades e busco desvelar os elementos das políticas públicas nacionais, dos movimentos nacionais de professores e dos movimentos sociais locais que nele se fazem presentes.

Para finalizar esboço uma tentativa de análise “costurando com o fio da cidadania” a questão da formação docente realizada na região, considerando que foi simultaneamente fruto de uma política pública (já num contexto de tendência neoliberal), realizada através de uma instituição estadual, um órgão oficial de execução dessa política, e também fruto da história vivida em determinado território, cuja intensidade acaba marcando indelevelmente o Projeto com a tonalidade de uma identidade local de resistência.

#### *Pontos fundamentais para a realização do trajeto proposto*

O fenômeno que me instigou à pesquisa levou-me a uma abordagem qualitativa na medida em que tento compreender a constituição da identidade de um projeto de formação de professores e me proponho buscar na prática social, na cultura, na conjuntura e nas relações sociais e políticas uma possível explicação.

A pesquisa qualitativa tem suas raízes na prática de antropólogos que perceberam a necessidade de interpretar as informações coletadas em suas investigações. Como se sabe a pesquisa etnográfica, sendo um estudo da cultura, contribuiu decisivamente para a pesquisa qualitativa, pois revelou que há uma influência do ambiente sobre os atores e que o comportamento tem mais significados do que os fatos através dos quais se manifesta.

Uma pesquisa qualitativa tem como características próprias a rejeição à neutralidade do conhecimento e a tendência a desreificação dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano, mas é preciso estarmos atentos ao fato de que ela não traz em si uma única fundamentação possível, ela pode ter por base uma referência estrutural-funcionalista, fenomenológica ou materialista dialética. Podemos enumerar, em poucas palavras, algumas outras especificidades da pesquisa qualitativa que nos parecem relevantes para sua escolha como caminho de investigação<sup>5</sup>. Tal tipo de abordagem busca compreender o significado dos fenômenos sociais, enfatiza a interpretação em contexto, busca os dados no ambiente onde ocorrem, tem o pesquisador como um instrumento-chave, usa da descrição como recurso e não só da quantificação, procura explicar relações, preocupa-se com o processo, o desenrolar histórico, *focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada* (LUDKE,1986, p.18).

Diversos pesquisadores (LUNA,1991; LUDKE,1986) têm alertado a respeito de que a metodologia por si não tem status próprio e necessita, para ser usada, de um quadro referencial teórico pois é condicionada por pressupostos epistemológicos. Uma técnica de pesquisa só pode ser definida em função da problemática a que se refere a investigação e só se explica em relação ao referencial teórico.

Vejo meu trabalho como um estudo de caso, pois este se caracteriza por ser um tipo de pesquisa qualitativa que busca aprofundar a visão sobre um aspecto específico da realidade, não deixando de percebê-lo como parte de um contexto maior. O caso específico que se toma como objeto de investigação não precisa ser nem típico, nem médio, nem ideal ou representativo estatisticamente, ele deve possuir um interesse próprio. No estudo de caso *o objeto é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada*. (LUDKE, 1986, p.21) Durante a pesquisa busca-se a descrição, explicação e compreensão daquele fenômeno em suas peculiaridades. Tal metodologia parte *de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro-realidade social*. (TRIVIÑOS, 1987, p.138)

---

<sup>5</sup> Para maiores detalhes a respeito da caracterização da pesquisa qualitativa pode-se consultar Ludke, conforme bibliografia no final.

Em geral costuma-se apontar três momentos no estudo de caso: a identificação de elementos-chave e contornos do problema, a coleta de dados, e a análise sistemática dos dados obtidos. As questões inicialmente formuladas podem ir sendo explicitadas, reformuladas ou abandonadas durante o estudo, pois o estudo de caso tem como um dos fundamentos dessa metodologia que o conhecimento não é algo acabado, está em construção constante.

A coleta de dados em uma pesquisa qualitativa tem na entrevista (aberta ou semi-estruturada), na observação, na análise de documentos e no questionário seus instrumentos e pode fazer uso do método denominado análise de conteúdo para organizar os dados coletados.

Optei por análises documentais durante esse estudo, considerando *documento* todo material escrito que possa ser fonte de informação sobre o objeto de pesquisa.

*...coisas como memorandos, minutas de encontro, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, (...) e coisas semelhantes. Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados.”*(BOGDAN, 1994, p.180)

Mas exatamente por isso também tais “coisas”, como se refere o autor, são de interesse de investigações qualitativas, onde não importa uma verdade mas a maneira como vão se constituindo as configurações, como vai se tornando possível esclarecer os significados para os envolvidos. Neste estudo, foram analisados documentos relativos ao projeto: escritos em caráter oficial pela universidade (planos, relatórios, de congresso, pareceres...); produzidos pela equipe responsável pelo Projeto (versões do projeto de trabalho, material de divulgação, material para estudo e reflexão do próprio grupo de coordenação, relatórios de encontros e outros que possam parecer importantes durante o processo de pesquisa); documentos escritos por alunos e/ou professores (avaliações, reflexões, propostas) e os resultantes de entrevistas, que também estamos considerando como documentos. (ver ANEXO 2)

Quanto às políticas nacionais e estaduais tivemos como foco documentos específicos sobre a formação docente nas últimas três décadas, a fim de obter dados para a constituição do panorama nacional em que surgiu o Projeto. Ainda com o

objetivo de desenhar um contorno amplo, buscamos nos documentos da UNEMAT (Plano de Expansão, Relatório do Seminário Interno, ata de aprovação do Projeto... – ANEXO 2), dados referentes à sua situação e posição quanto à formação docente, contingência do Projeto.

Comunicações externas, isto é, referentes a materiais produzidos para um consumo público, também foram tomadas como documentos para análise. Tanto aquelas publicadas pela instituição universitária ou membros participantes do Projeto, como documentos relativos às políticas educacionais em âmbito nacional ou estadual (ANEXO 2).

Alguns aspectos das entrevistas, realizadas a princípio com outro enfoque (a identidade de professor) contribuíram com informações importantes e também foram encaradas como documentos dessa investigação (ANEXO 2). Foram realizadas 12 (doze) entrevistas sendo que 6 (seis) delas com alunos egressos do Projeto, 5 (cinco) com professores que também exerceram a função de coordenadores e uma com um ex-diretor do GEA, Ginásio Estadual do Araguaia.

Para fazer uso dos documentos selecionados busquei na análise de conteúdo uma orientação para a organização das idéias que emergiam das leituras feitas. A análise de conteúdos surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, voltada para estudos a respeito de comunicação de massas, para estudar comunicações entre os homens e, até meados desse século, predominava entre as análises de dados quantitativos, valorizando aspectos estatísticos. Mesmo assim, é possível perceber a importância desse tipo de análise e usá-la, na medida do possível, em função de uma abordagem qualitativa. É um conjunto de técnicas que está sempre apoiado na clareza teórica do pesquisador. Para realizar a análise de conteúdos há etapas previstas<sup>6</sup> que têm por objetivo levar a uma reflexão, ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador se detenha exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos conseguidos. *Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.* (BARDIN,1979, p.162)

---

<sup>6</sup> A descrição mais pormenorizada dessas etapas pode ser encontrada em Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa:Edições 70, 1979.

Como um recurso metodológico para a organização dos dados obtidos busquei trabalhar então com a análise de documentos, a partir das técnicas de *análise de conteúdo*. Contudo, sempre mantive presente a idéia de que os elementos destacados dos textos (documentos) precisam ser compreendidos, significados à luz de um contexto sócio, histórico, político. Compreendo que é desta forma que se constrói o sentido dos aspectos ressaltados pela análise.

A leitura e re-leitura dos documentos, um total de 59 (cinquenta e nove) entre documentos internos da Universidade, textos de alunos e professores, publicações do estado de Mato Grosso e publicações que de algum modo se referem ao Projeto, entrevistas, textos de leis, foram apontando para alguns elementos específicos, o que me possibilitou tomá-los como novas categorias e tecer algumas considerações finais a respeito da relação entre o projeto de formação de professores e as políticas públicas permeada pela construção de uma identidade local “de resistência”.

## Capítulo 1

### **ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS/MOVIMENTOS SOCIAIS E RESISTÊNCIA**

Esta parte deste trabalho visa apresentar de maneira sucinta algumas idéias sobre o Estado passando de alguns fundamentos filosóficos a uma perspectiva histórica e, em seguida, caracterizando o Estado em sua fase mais recente. De modo algum se pretende aqui esgotar esses temas, ao contrário, o que nos move a esta exposição é a tentativa de, a partir de um quadro mais amplo, elucidar, a seguir, a proposição e implementação de políticas públicas, em especial aquelas relativas à educação, tomando-as como materialização de ações do Estado, administrado por certo tipo de governo. Buscamos um contorno para abordar a formação de professores sob a luz das políticas públicas.

Outra discussão que trazemos é acerca de movimentos sociais e a noção de resistência com o intuito de tratarmos de um outro aspecto constitutivo do Estado segundo Gramsci: a sociedade civil. Isto é, pretendemos uma discussão que possa abarcar as duas faces desse Estado, a política e a civil. A exposição mais específica acerca do pensamento de teóricos como Hobbes, Locke e Rousseau, para falar do Estado, justifica-se no sentido de fundamentar uma argumentação que pretendemos desenvolver a respeito de como uma construção histórica do significado de cidadania sustenta determinados posicionamentos da sociedade civil frente ao poder político e às políticas públicas. Com este fim tratamos da questão da participação como um elemento fundamental para a construção do significado de cidadania e, conseqüentemente, na relação que determinado grupo estabelece com as políticas públicas.

Contar uma história a partir de uma única perspectiva é correr o risco de tornar linear o que não é, pois a história é movimento, é multifacetada e constitui-se através de

embates e conflitos. Assim, falar de movimentos sociais é, ao nosso ver, um contraponto, uma outra face, uma outra perspectiva sob a qual também se constitui e se pode contar a mesma, ou outra história. Como já dissemos, estaremos abordando duas faces componentes do Estado: a sociedade política e a sociedade civil em suas relações; os movimentos sociais expressariam ações da sociedade civil, voltamos nossas atenções a eles com o intuito de perceber como se manifestam essas relações especificamente em um dado projeto de formação de professores. Estamos cientes de que na maioria das vezes o Estado é percebido como algo monolítico e se usa indiscriminadamente “Estado” quando se fala das ações do governo que o assume enquanto instituição política; é o que ocorre quando dizemos políticas do Estado por exemplo. Desta maneira, esclarecemos aqui que estaremos utilizando os conceitos gramscianos de sociedade política e civil, componentes do Estado, quando desejarmos destacar aspectos diferenciais de uma ou de outra dessas esferas.

### *1.1. O Estado: onde se faz visível a sociedade política*

Concordamos com Hölfing quando diz que a concepção de Estado é fundamental para a compreensão das políticas que ele implementa em determinada sociedade, em determinado período histórico. E aproveitamos a distinção que ela faz entre Estado e governo para iniciar nossa discussão acerca deste tema. Segundo a autora, o estado é

*o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” e este é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnico, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo.. (2001, p.2)*

Compreendemos, desta maneira, que o governo é responsável pelos aparelhos do estado e através deles encaminha e operacionaliza suas propostas na tentativa de materializar sua concepção de sociedade, ou seja, o grupo (classe) que assume o governo trabalha no sentido de impor seu projeto social a toda a sociedade através do uso das instituições que ficam a seu encargo. Assim as políticas públicas são a expressão desse projeto.



Para Gramsci

*estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (2000, p.244)*

Nesse sentido falar de Estado e de suas políticas implica em compreender que ele se compõe de duas faces e que elas se complementam. A sociedade civil é lugar onde se luta pela hegemonia, mas também onde se sofre as conseqüências da coerção à base da força pela sociedade política, quando esta não obtém o consenso necessário para governar.

Em outro texto o próprio Gramsci, ao discutir liberalismo e sindicalismo, afirma que esta distinção é recurso de método:

*No primeiro caso[do liberalismo] especula-se inconscientemente (por um erro teórico no qual não é difícil identificar o sistema) sobre a distinção entre sociedade política e sociedade civil e se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade, e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação. Mas, na realidade, essa distinção é puramente metodológica, não orgânica e na vida concreta histórica, sociedade política e sociedade civil são uma e mesma coisa. (Caderno 4, parágrafo 38)*

Uma visão de senso comum a respeito de Estado certamente se aproximaria das características de instituições sociais descritas por Brigitte e Peter Berger (1994, p.193). Segundo estes autores, uma instituição social pode ser percebida pelo seu caráter de exterioridade (algo que está fora do indivíduo, que independe de seus sentimentos ou pensamentos a respeito), de objetividade (cuja existência é admitida por todo ou quase todo o grupo social), de coercitividade (tem poder sobre o indivíduo e o exerce tanto pelo convencimento quanto pela força), de autoridade moral (pela legitimidade que lhe é conferida) e de historicidade (tem uma história construída em certo período de tempo que lhe dá respaldo entre os membros de uma sociedade).

O Estado não é uma entidade visível, palpável, nossas relações com ele se dão através de várias agências, geralmente burocráticas cujas características se vinculam a formas de governo específicas, donde a facilidade em se tomar um pelo outro, Estado e Governo. É através daquelas agências ou dos efeitos das políticas públicas que podemos perceber as ações do Estado. Com certeza, as características enumeradas por Berger nos

são conhecidas dada a relação que temos, como todo cidadão, com os aparelhos que servem ao Estado. Mas essa experiência não basta para a compreensão do que seja o Estado ou de como ele está imbricado na vida em sociedade.

Vemos na última característica citada, a da historicidade, a possibilidade de iniciar um processo de compreensão do que seja a instituição social Estado. Estamos nos propondo a expor algumas idéias básicas de alguns dos “teóricos do Estado”, a fim de tentarmos visualizar os fundamentos e filosofias em que historicamente se basearam as concepções de Estado e estabelecer uma aproximação do que presenciamos enquanto Estado hoje.

### *1.1.1. Em busca dos fundamentos filosóficos do conceito de Estado*

Para falar do Estado, numa perspectiva filosófica, podemos utilizar alguns pensadores dos séculos XVII e XVIII, conforme faz Nilda T. Ferreira, em seu livro *Cidadania*<sup>7</sup>, no qual sua escolha recai sobre Hobbes, Locke e Rousseau pelo fato de a partir de suas idéias ser possível discutir três princípios que fundamentam as teorias liberais tão presentes na atualidade: Estado, mercado e comunidade. A seguir tentaremos sintetizar algumas das idéias desses pensadores expostas pela autora citada.

Para falar de **Hobbes**<sup>8</sup> podemos iniciar com a frase comumente atribuída a ele: o homem é o lobo do homem. Isto é, na ânsia de dar vazão aos seus instintos naturais e de buscar o melhor para si mesmo, o homem é capaz de qualquer coisa, este é o seu estado natural. E por isso precisa reconhecer as vantagens de ter, acima da sociedade, um Estado forte e soberano que se contraponha ao Estado Natural da humanidade (o Estado Civil) capaz de organizar e garantir a vida em sociedade, capaz de através de sua autoridade garantir os interesses particulares na esfera pública (o que se torna bandeira do liberalismo). Segundo esse autor o Estado nem procede de uma instituição divina, nem tem origem natural, é criação humana tal e qual as leis. Homens constróem o

---

<sup>7</sup> Ver bibliografia.

<sup>8</sup> Hobbes, Thomas(1588-1679) filósofo político inglês, escritor de *Leviatã*, defensor do governo absoluto a partir da renúncia dos direitos de cada um em favor de um soberano, a fim preservar a ordem, tendo em vista que o “estado de natureza” do homem levaria a conflitos constantes.

Estado para se defender dos outros homens. Sendo um ser de natureza social e dotado de razão, o homem avalia seus interesses e em nome deles aceita a soberania do Estado, ciente de que o isolamento implica em vulnerabilidade. O homem não é movido por um sentimento espontâneo de cooperação, mas reconhece a vantagem de pertencer a uma organização. Nesse sentido, Hobbes diz que os homens reconhecem a necessidade do fator de coerção no Estado, pois só a existência de punições os obriga a cumprir as leis. *O Estado Civil é a esfera pública onde os interesses particulares se realizam graças à existência de uma autoridade soberana que garanta a paz em troca de subordinação.* (FERREIRA, 1993, p.63). Dessa forma, surge um pacto entre os indivíduos que concedem poderes ao Estado e conseqüentemente criando uma modalidade de igualdade entre os indivíduos, a igualdade frente ao Estado Civil, todos os governados são iguais em direitos e deveres.

Se fôssemos pensar em termos de cidadania em relação ao pensamento de Hobbes poderíamos encontrar um possível sustentáculo para tal idéia na igualdade frente ao estado que a concessão de poderes dos indivíduos ao soberano provoca. Mas são direitos de ver garantida a manutenção da situação dos indivíduos, isto é, seus “direitos naturais”, o que não implica em garantir outra forma qualquer de igualdade e nem tão pouco de participação, pois os indivíduos cedem seus direitos nesse campo a um Estado.

Um segundo pensador, reconhecido como fonte do pensamento liberal, **Locke**<sup>9</sup>, insiste na idéia de que os homens fazem um pacto, cedem sua liberdade em função da vida em sociedade, um contrato social entre homens antes isolados em seu estado de natureza, mas, diferentemente de Hobbes, ele afirma a existência de uma moral natural que diz ao Homem para não prejudicar seus semelhantes. A própria razão lhe ensinaria isso. Apesar dessa moral natural, surge a desigualdade entre os homens a partir de uma criação humana: o dinheiro. Até então o trabalho de cada indivíduo era a essência de sua propriedade, mas com as trocas, que são legítimas, pois esse é um princípio do mercado, a possibilidade de propriedade passa a ser sem limites e isso os torna desiguais. Segundo Locke, o que importa é garantir a liberdade individual para participação de

---

<sup>9</sup> Locke, John.(1631-1704). Filósofo e político liberal inglês.. Defendia a idéia de que direitos como a vida e propriedade são inerentes ao homem e que a vida em sociedade se baseia em um contrato social que visa a garantia daqueles.

cada um no mercado. Para ele não há diferenças de classes, não há diferenças entre aquele que vende o produto de seu trabalho ou o que vende a própria força de trabalho, importante é a garantia da liberdade de participar do mercado, componente da esfera privada, que é autônoma. Essa autonomia é valor inerente à cidadania civil. *A cidadania aparece como uma metamorfose na qual o indivíduo concreto se torna um ser abstrato, impessoal e, por isso mesmo, igual a todos os outros.* (Ferreira, 1993, p.87), uma igualdade diante da lei. O pacto para que o Estado garanta a vida social não elimina os direitos naturais dos indivíduos, eles continuam existindo inclusive que para possam controlar e limitar o poder do soberano, pois esse é um poder consentido, pressupõe credibilidade e expectativas, não é ilimitado como afirmava Hobbes. Nesse caso a possibilidade de uma democracia direta no que diz respeito à legislação seria o instrumento de controle dos indivíduos sobre o Estado e a cidadania seria garantida por essa igualdade impessoal diante dele. Não se questiona condições de participação ou de entrada no mercado.

Rousseau<sup>10</sup> é o terceiro pensador do qual trazemos algumas idéias a respeito de Estado. Para começar é preciso dizer que também para esse autor havia uma diferença entre o estado natural dos homens e o estado civil, e a passagem de um para o outro só seria possível mediante uma convenção. Mas Rousseau apresenta uma idéia de estado natural que tem sido considerada romântica, pois àquele estado estariam ligadas algumas virtudes humanas. Para ele, o homem é naturalmente pacífico, livre e piedoso, o interesse de cada um é o interesse da comunidade, onde não há distinção do público e do privado. A sociedade civil teria surgido a partir da idéia de propriedade, que segundo Rousseau é um engano, e com ela surgira a desigualdade entre os homens. O pacto social que gera o Estado, gera uma ordem social legalmente constituída mas cujos dirigentes não têm autoridade legítima, donde a necessidade de os governos recorrerem à força e à coerção para garantir a existência do grupo. A lei vem para legalizar o que naturalmente é ilegal, aquilo que não corresponde ao Estado natural. A coerção só seria válida se ocorresse em função do interesse da comunidade, pois a vontade geral seria o amálgama da coesão social e, quanto ao mercado, jamais poderia ser autônomo. Para Rousseau o cidadão é aquele que inibe sua inclinação a centrar-se em si mesmo e

---

<sup>10</sup> Rousseau, Jean-Jacques. (1712-1778) filósofo social e político franco-suíço. Escreveu *Do contrato social* (1762) onde defendia a idéia da necessidade de um estado soberano controlado por uma forma de democracia direta para garantir a “vontade geral”.

encontra plenitude na experiência política em favor da comunidade. É nesse sentido que o pensador valoriza a educação, ela é fundamental para a formação do cidadão, pois a sociabilidade só se desenvolve em sociedade e a politização pode resgatar a força de comunidade que tem como princípios a igualdade, a justiça, a liberdade, a identidade e a comunhão. Seria preciso uma mobilização política constante para se exercer a cidadania.

No pensamento deste autor já se anunciam algumas idéias que fundamentariam conceitos posteriores de cidadania: a igualdade, a liberdade, a justiça, no entanto em suas idéias essas noções estariam vinculadas a um estado natural dos indivíduos e portanto não precisariam ser colocadas em discussão como direitos a serem defendidos ou garantidos por um Estado, apenas trabalhados pela educação.

Os três pensadores apresentados trazem aspectos que podem contribuir com algumas questões por nós colocadas quando diante do problema da relação do Estado com as políticas públicas e a sociedade civil e seus movimentos. A concepção que se tem hoje do que seja o Estado na sociedade contemporânea está ligada a algumas dessas idéias: uma instituição dotada de poder coercitivo, que tem como função garantir a livre presença dos indivíduos no mercado e seus direitos políticos de participação na concessão de poderes a quem assume a condução política da sociedade. Por outro lado, os movimentos sociais parecem se pautar em princípios de comunidade e lutar por uma cidadania política que contém a idéia de uma participação que possibilite uma forma de igualdade além dos direitos fundamentais, o que provoca modificações na concepção de Estado.

### *1.1.2. Abordagens históricas da constituição do Estado*

Em uma perspectiva histórica poderíamos nos valer de inúmeros outros pensadores e seus estudos acerca da origem, do desenvolvimento e do papel do Estado, mas para os fins deste trabalho basta que apresentemos de maneira bem resumida alguns pontos de vista, apenas para ilustrar as abordagens possíveis sobre o mesmo tema.

O Estado, na forma mais aproximada da que concebemos hoje, tem sua origem na Idade Moderna. A modernidade e o racionalismo levaram a uma busca de justificativa e de legitimação racionais do Estado orientados pelo pensamento liberal. Hobbes e Locke têm sido seus pensadores mais reconhecidos por defender a idéia, conforme já vimos, de que o Estado deve ser absoluto a fim de garantir a liberdade individual, a propriedade e a paz para a realização de negócios, ou seja a idéia de um Estado que garanta o mercado livre. Baseado na distinção entre a esfera pública e a esfera privada, o mercado e os negócios pertencem à esfera privada na qual o Estado não dever interferir. Este tipo de pensamento acerca de Estado acaba por lhe conferir um papel de atuação efetiva nas relações entre os membros da sociedade, pois a noção de público garante-lhe um espaço próprio em que é reconhecidamente legítima sua presença e poder.

Uma característica fundamental do poder político no Estado moderno é a legitimidade. **Max Weber**<sup>11</sup>, ao estudar as relações de poder e de dominação afirmou que essa legitimidade pode vir da tradição, do carisma ou por racionalidade (no sentido de eficácia). Neste último fator se encontraria a legitimidade do Estado moderno. Dessa maneira, ao Estado são delegadas as funções de administração da prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força, ficando a seu encargo também os exércitos. Segundo Bobbio (1997), nas monarquias, estados estamentais, a legitimidade fundamentava-se na tradição de um compromisso do monarca com o povo, mas em estados com forma de governo democráticas o princípio da legitimidade passa a se fundamentar no consenso. A representatividade seria a característica marcante sobre a qual repousaria a possibilidade deste consenso, questão bastante relevante e polêmica na atualidade mas que não nos cabe nesse momento discutir<sup>12</sup>.

Uma outra visão, de caráter filosófico, sobre o Estado é a de **Hegel**<sup>13</sup>: o Estado seria o fundamento da sociedade, a expressão racional da vontade coletiva por meio da moral, do direito, da política, expressão do espírito objetivo que se realiza no campo da

---

<sup>11</sup> Weber, Max .( 1864-1920) sociólogo alemão, um dos fundadores da sociologia. Autor de *Economia e sociedade* (entre outros) defendia a idéia de uma sociologia compreensiva, isto é, que buscasse interpretar e explicar o comportamento social.

<sup>12</sup> Para ampliar essa temática ver Bobbio, bibliografia final.

<sup>13</sup> Hegel, George Wilhelm Friedrich (1770-1831) filósofo, alemão, teórico da dialética, autor de *Fenomenologia do Espírito* (1807), considerava o mundo como a evolução do espírito em direção à racionalidade. Segundo ele *o racional é o real*.

cultura. O Estado superaria a contradição entre o público e o privado, pois a sociedade civil, lugar das atividades econômicas é onde prevalecem os interesses privados, traz em si rivalidades que implicam na necessidade de soberania do Estado. Este, por sua vez, busca o bem coletivo, os interesses públicos e universais, a medida em que é expressão da razão.

Uma outra interpretação, de fundamentação econômica para o surgimento do Estado, foi desenvolvida por **Engels**<sup>14</sup> para quem é a propriedade privada que dá origem à necessidade do Estado: a propriedade gera a divisão do trabalho que provoca a divisão da sociedade em classes e assim nasce o poder político. O estado surge então para manter o domínio de uma classe sobre a outra, recorrendo inclusive à força para impedir a anarquia permanente.

*Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, ou, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado permanente de anarquia.. (BOBBIO, 1987, p. 74)*

Na mesma vertente de pensamento, **Marx**<sup>15</sup>, concordando com Engels, afirma que o que confere poder ao Estado é a dominação de classe, ele (o Estado) é o reflexo das contradições da sociedade civil e está a serviço da classe dominante, não possui um interesse próprio no bem comum como supunha Hegel, ao contrário, defende os interesses de uma classe, garantindo sua dominação sobre outra. Essa dominação só chegaria ao fim após a revolução da classe trabalhadora levaria ao fim da instituição Estado.

**Gramsci**<sup>16</sup> é o autor que avança na compreensão marxista do papel do Estado ao trabalhar com conceito de hegemonia e ao propor que se considere, como um recurso metodológico, o Estado subdividido em duas esferas:

---

<sup>14</sup> Engels, Friedrich (1820-1895) filósofo alemão, parceiro de Karl Marx em idéias e publicações. Autor de *A origem da família, da propriedade e do estado, entre outros*.

<sup>15</sup> Marx, Karl (1818-1883) cientista social, filósofo e revolucionário alemão. Conhecido por inúmeras obras entre elas *O capital, Contribuição à crítica da economia política*. Crítico do sistema capitalista e teórico das lutas de classe, defensor do fim do Estado e da sociedade comunista. Grande parte dos conceitos da Sociologia têm sua origem no pensamento de Marx.

<sup>16</sup> Gramsci, Antonio (1891-1937) teórico social, socialista revolucionário italiano, cuja obra se constitui na maior parte por trechos escritos enquanto esteve preso na Itália durante o governo de Mussolini.

*a sociedade política na qual se encontra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, (constituída pelas associações dita privadas) na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora destinada a funcionar como cimento da formação social. (GRAMSCI apud FREITAG, 1984, p.37)*

Para a manutenção do Estado, dessa estrutura de poder, faz-se necessária a junção da sociedade civil, onde se expressa a persuasão e o consenso, com a sociedade política, detentora dos meios de repressão e da violência. A dominação do Estado pode ser obtida através da hegemonia na esfera da sociedade civil e/ou através da ditadura, uso de força, pela sociedade política. A hegemonia é conseguida através dos aparelhos ideológicos do Estado, daí a grande importância atribuída às escolas e à educação em geral. *O Estado tem e pede consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais que porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dominante.*(GRAMSCI, 2000, p.119)

Segundo Gramsci a luta política pode então se travar na esfera da sociedade civil, que ele considera um lugar de livre circulação de ideologias. A classe dominante, por meio de seus intelectuais orgânicos, elabora e faz circular suas ideologias em busca da hegemonia, inclusive pelas políticas públicas que implementa. Usando conceitos deste autor poderíamos dizer que a educação seria o mecanismo de transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum das classes subalternas, sob controle do Estado, quando este assume a educação como coisa pública.

No entanto, *o pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para se conseguir a dominação pelo consenso e garantir a hegemonia da classe no poder é a chance da liberação da classe subalterna.* (FREITAG, 1984, p. 42) Ou seja, na luta pela hegemonia há um espaço que pode ser ocupado pelas classes subalternas, pois elas também possuem seus intelectuais orgânicos que, por sua vez, trabalham nesse sentido, produzindo uma contra-ideologia. Essa idéia nos parece fundamental no sentido de reafirmar que o jogo de forças é constante nas relações políticas e que há movimentos originados na sociedade civil e que podem colocar em cheque a sociedade política, alterando suas ações ou subvertendo mesmo as relações de poder estabelecidas.



*O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as suas energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) (...) em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2000, 41-42)*

Essas concepções de Gramsci parecem permitir uma análise da participação dos movimentos sociais no sentido de criação e implementação de outras possibilidades de relações sociais que não aquelas impostas de cima para baixo, da classe dirigente para a subalterna, da sociedade política para a sociedade civil.

### *1.1.3. O Estado na sociedade contemporânea*

Conforme afirma Torres (2000, p.109) e o que estamos tentando expor, as análises a respeito de Estado podem ser feitas sob diversos enfoques: o da política liberal, onde o que importa é a soberania do Estado e uma noção de cidadania com base na liberdade e igualdade individuais (todos iguais ante o Estado); sob o enfoque da democracia liberal, cujo aspecto prioritário seria a representação política e a responsabilização, os acordos do pacto democrático de governo que levam ao controle desde os próprios indivíduos até mesmo ao controle do Estado. Ou ainda na ótica marxista, na qual o Estado é órgão de poder e coerção e as relações que se estabelecem a partir dele são de dominação, mesmo com obtenção de consenso e representação. Ou na perspectiva da sociologia política de Weber, onde importa analisar os mecanismos institucionais do Estado, o exercício de autoridade do Estado através desses mecanismos. Ou, acrescentaríamos ainda, sob a ótica de Gramsci na qual o foco é a luta pela hegemonia e consenso, o que possibilita espaço para reações e transformação.

São as diferentes formas de governo e suas respectivas ações que dão visibilidade ao Estado e estas têm estreitas relações com os sistemas econômicos, assim,

o que tem guiado diretamente essas formas de ser do Estado na sociedade ocidental é o desenvolvimento e a mutação constante do capitalismo. O desenvolvimento do mercantilismo e o início da industrialização, aliados ao racionalismo da modernidade possibilitaram a hegemonia das idéias liberais: um Estado não intervencionista, o mercado livre para se auto-regular.

Na perspectiva do Estado que emerge nos países ocidentais *a idéia do estado liberal centra-se na noção de poder público separado, ao mesmo tempo, tanto do governado quanto do governante, e que constitui suprema autoridade política dentro de limites precisos.* (Torres, 1995, p.109) Idéia que traz como conseqüência a visão de um Estado neutro, que fosse capaz de trabalhar pelo bem comum, idéia que fundamenta a legitimidade dada ao Estado com base em sua competência.

Conforme já vimos, o pensamento liberal se caracteriza por essa separação das instâncias do público e do privado, por reduzir a intervenção do Estado no campo individual, considerando que as questões relativas ao mercado são pertencentes ao campo do privado. Pode-se falar de liberalismo ético, liberalismo político (contra o absolutismo, pelo contratualismo por consentimento), voto, representação, autonomia dos poderes e limitação do poder central; liberalismo econômico (defesa da propriedade privada dos meios de produção, livre iniciativa, competição, Estado mínimo, equilíbrio que vem da lei de mercado). Mas a grande contradição com a qual o Estado se depara é promover simultaneamente o acúmulo de capital e a manutenção da legitimidade do sistema capitalista e, nesse sentido, seu papel é de mediador de crises e de contradições.

Para o liberalismo clássico o Estado deveria deixar o mercado livre para a auto-regulação, mas as experiências históricas levaram ao liberalismo de cunho social, que se propôs a rever o papel do Estado na economia, intervir na produção e distribuição de bens e garantir no mínimo serviços sociais de segurança, assistência ao trabalhador.

As diferentes opções em matéria de políticas estão ligadas às diferentes visões de Estado. E a democracia como forma de governo vem justificar a legitimidade do Estado através da participação via representação, cujo risco é o de se ter apenas uma garantia formal dessa participação.

Já no século XX o papel do Estado foi sendo revisto com o desenvolvimento do capitalismo e a organização da classe trabalhadora contestando sua não participação nas vantagens do desenvolvimento produtivo, com a necessidade de manutenção da reprodução das forças produtivas e as dificuldades enfrentadas pelo próprio mercado. Dentro do pensamento liberal foram ganhando espaço as questões sociais, e o Estado cumprindo um papel que lhe era conferido, de mediador passou a gestor. Surgiram os Estados de bem-estar social. O Estado assumiu para si a tarefa de intervir na produção e garantir alguns serviços sociais aos trabalhadores, através das chamadas políticas públicas sociais.

O Estado de bem estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital, onde se busca garantir as condições de produção e reprodução do capital adotando políticas sociais que garantam também mínimas condições para o trabalhador. A esfera pública passa a assumir tarefas relativas à educação, saúde, moradia, lazer... retirando-as do campo do mercado. Por outro lado participar do mercado assumindo inclusive o controle de produção de alguns setores da economia

*caracteriza-se pela emergência de uma intensa e progressiva intervenção planejada da economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado. O Estado passou a ter controle de áreas estratégicas – petróleo, energia, minérios, telecomunicações – tornando-se, ele próprio, um produtor e a implementar uma série de impostos progressivos para poder estimular determinados setores com subsídio, garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e, também, dar resposta à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista.. (FRIGOTTO, 1996, p.81)*

Vários autores têm citado a década de 1960, no Brasil, como marco do desenvolvimento do mercado interno e período de substituição das importações. Este período coincide com o chamado Estado ditatorial, sob regime de governo militar e caracteriza-se pelo intervencionismo do Estado na sociedade civil. Conforme afirma Torres (2000), este tipo de Estado foi responsável, em toda a América Latina, pela modernização da sociedade e da cultura e exerceu atividades protecionistas na economia.

Tal modelo se aproxima, salientadas as diferenças, de políticas de um Estado de bem estar social. No que diz respeito à educação brasileira, por exemplo, foi um Estado que considerou o gasto em educação como investimento, sendo assim capaz de expandir

e diversificar as instituições educacionais. Neste período a sociedade política pareceu se dar conta da importância da educação para consolidar as mudanças estruturais e regulamentou e organizou o funcionamento daquele sistema para tê-lo sob seu controle. (FREITAG, 1989)

O que podemos notar é que no Brasil não chegamos a ter um Estado liberal radical e nem tão pouco um Estado de bem estar social. No entanto, acompanhando o processo de globalização e sofrendo suas influências, o Estado brasileiro está entrando em uma outra fase, onde contraditoriamente, no campo econômico a tendência é adotar os princípios neoliberais, entretanto no campo social não se deixou, e até se tem implementado maciçamente, políticas públicas de cunho liberal democrata, cujos princípios estariam ligados a um Estado de bem estar. No entanto as condições sociais de produção e as relações sociais em nosso país não possibilitam a implementação deste tipo de Estado, o que deixa a situação sob uma espécie de camuflagem.

*No caso brasileiro, na conjuntura dos anos 80, com a vigência dos novos movimentos sociais, com um sindicalismo combativo e com a presença de partidos de esquerda, conseguiu-se promulgar, em 1989, uma constituição que assegurava direitos sociais além dos direitos políticos. (FRIGOTTO, 1996, p.82 )*

Destacamos tal fato embora o mesmo autor afirme que logo a seguir as medidas provisórias do governo federal e a revisão constitucional já começaram a revogar esses direitos.

O papel do Estado vem sendo sobretudo o de garantir a manutenção das relações capitalistas em seu conjunto e não só os interesses do capital, segundo Claus Offe (1989). Mas as crises no capitalismo são sucessivas e a crise mais atual tem gerado inúmeras críticas às políticas públicas, responsabilizando-as pela sobrecarga ao Estado, o que geraria sua inoperância.

*O Estado-Nação vem sendo cada vez mais destituído de poder para exercer controle sobre a política monetária, definir o orçamento, organizar a produção e o comércio, arrecadar impostos de pessoas jurídicas e honrar seus compromissos visando proporcionar benefícios sociais. Em suma, o Estado-Nação perdeu a maior parte de seu poder econômico, embora detenha ainda certa autonomia para o estabelecimento de regulamentações e relativo a controle sobre seus sujeitos. (CASTELLS, 2000, p.298)*

Numa tentativa de volta aos princípios do liberalismo clássico, surge o que se tem denominado de neoliberalismo, corrente de pensamento geradora de ações políticas e econômicas que também se pauta na não intervenção do Estado no mercado, defendendo a idéia de Estado mínimo. Ao Estado cabe a função de arbitrar e não de regular os conflitos que possam surgir na sociedade civil, seu princípio básico é a liberdade para todos os indivíduos participarem do mercado; proprietários e trabalhadores é que devem estabelecer suas relações. O mercado passa a ser o elemento determinante de todas as relações. Sob essa ótica, as políticas sociais de cunho protecionista seriam entraves à liberdade proclamada. Há que se pensar sobre qual o espaço para o público<sup>17</sup> nesse tipo de pensamento.

Para Gentilli o neoliberalismo é um complexo processo de construção hegemônica que se implementa tanto por reformas econômicas, políticas, jurídicas como por estratégias culturais que visam legitimar as reformas propostas. O neoliberalismo tem dado ênfase à dimensão cultural da hegemonia pois compreende que essa dimensão é um espaço de construção política. Com sua retórica tem trabalhado em função da reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, a construção de um novo senso comum tendo por base princípios neoliberais (1996, p.11). Esses princípios já haviam sido enumerados por Hayek<sup>18</sup> na década de 1970 e só recentemente têm ganhado espaço.

No que diz respeito às políticas educacionais, por exemplo, há uma transferência sem mediação de princípios empresariais para o campo educacional. A educação é considerada mais um produto em oferta no mercado e nesse sentido precisa se adaptar a uma outra lógica, a da mercadoria. E as novas políticas são justificadas por uma vasta argumentação. É preciso uma *reforma administrativa*, para garantir a *qualidade* dos serviços, para isso é também necessário *reformular* currículos e *atualizar* professores. *A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela política, porque foi profundamente estatizada.* (GENTILLI, 1996, p.18-19) Práticas *coletivistas* devem ser substituídas por um sistema *meritocrático*. Noções equivocadas de direitos, igualdades,

---

<sup>17</sup> J.Gimeno Sacristán faz discussão pontual e muito interessante sobre isso no texto Educação pública: um modelo ameaçado. in: *Escola S.A.* ver bibliografia.

<sup>18</sup> Hayek, Friedrich August von. (1899-1992) economista e cientista político de origem austríaca. Defensor da idéia de Estado-mínimo, do liberalismo econômico e da economia de livre mercado, condena

enfim de cidadania fizeram com que se desprezasse o valor individual da competição e para uma sociedade comandada pelo mercado isso é primordial. *O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o “entrepreneur”, o consumidor.*(id, p.21) o que se vê é a *materialização de um profundo individualismo no campo das relações sociais.* (FRIGOTTO, 1996, p.87).

A ideologia mais veiculada pelo neoliberalismo é de que não há nenhuma outra saída para o mundo a não ser ajustar-se ao processo de globalização. Esse ajuste se daria pela desregulamentação, um Estado mínimo, um mínimo de direitos garantidos aos trabalhadores, o mercado regulando todas as relações sociais. Isso leva a privatização ou mercantilização dos direitos sociais garantidos pelo Estado de bem estar ou no caso do Brasil pela Constituição. (id., p.84 - 85)

Em suma, a visão comum que se tem é de que o poder do Estado se baseia em força e coerção legítimas sobre a sociedade civil, e que sua exterioridade e objetividade o tornam uma instituição “imóvel”, não fugindo da definição de instituição social de Berger.(1997) Também já é parte do senso comum, o poder de dominação de classe do Estado, mas o que pretendemos estar demonstrando durante este trabalho é a existência da possibilidade de uma contra-hegemonia, como afirma Gramsci. A sociedade civil não se pauta em definições acadêmicas de Estado para agir, para se organizar, para reivindicar, mas em sua experiência histórica, absorve e/ou re-significa vários conceitos referentes a suas relações com o Estado tais como: direitos, deveres, participação, representação e cidadania entre outros, cujas representações podem ser percebidas em seus movimentos.

### *1.2. Movimentos sociais e resistência: a sociedade civil em ação*

Ao utilizarmos o pensamento de Gramsci em nossas análises, nos armamos de um conceito de Estado que distingue a sociedade política da sociedade civil. Tal conceito nos interessa aqui, reafirmamos, no sentido de possibilitar uma observação a

---

a democracia social e o estado de bem-estar como precursores do totalitarismo. Escreveu *O caminho para a servidão* (1944).

respeito das ações concretas que essa sociedade denominada por ele de civil desencadeia. Ações de grupos privados, provenientes de fora das instituições públicas, oriundas de organizações sociais onde se trava constantemente a luta pela hegemonia, onde se constituem as ideologias e contra-ideologias. Por isso tratamos também neste capítulo de movimentos sociais; conforme explicitamos a seguir, consideramos como a outra face: a sociedade civil em ação.

Tendo em vista a idéia de que às ações do Estado estão imbricadas as ações da sociedade civil, apresentamos a seguir algumas idéias acerca de movimentos sociais, que poderiam ser considerados então como a outra face dessas relações.

Alain Touraine apresenta-nos a possibilidade de estudar os movimentos sociais como condutas coletivas de historicidade, isto é *a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica*.(1997, p.335) Para esclarecer sua afirmação Touraine explica que um movimento social é diferente de uma conduta coletiva gerada por uma crise organizacional, por exemplo, pois só o movimento social implica em *luta contra um adversário e pelo controle da mudança* (ibid., p.338) e não apenas por maior participação em um mesmo sistema. Os movimentos sociais caracterizam-se por questionar a dominação do sistema de ação histórica, isto é, *o controle do desenvolvimento social*.(id., p.345).

Para esse autor a definição de movimentos sociais se faz através da combinação de três princípios: de identidade, de oposição e de totalidade. Quanto à *identidade*, ele entende que a prática das relações sociais situa e define o movimento, no conflito o grupo afirma ou constrói sua solidariedade e *é esta expressão de si que faz aparecer o princípio de identidade* (ibid., p.346) . No que diz respeito ao princípio de *oposição*, só é possível falar de um movimento social se for possível definir um contra-movimento ao qual ele se opõe, e é no conflito que surge o adversário. Esse conflito, segundo Touraine, *é sempre vivido como um conflito de classes*.(id., p.346) E a *totalidade* se manifesta quando mais do que uma posição contra o adversário, mais do que se definir pelo conflito, o movimento expressa sua oposição ao sistema como um todo, quer dizer vislumbra a possibilidade de uma alternativa para o desenvolvimento social.

Mas o autor faz um alerta: os movimentos sociais não são sempre totais e assim pode não ser possível definir seus participantes por classes. Um movimento regional ou

cultural pode ser manifestação de um movimento social. Para ele: *o essencial é reconhecer que um movimento social não é a expressão de uma contradição: ele faz explodir um conflito. É uma conduta coletiva orientada, não no sentido de valores da organização social ou no da participação em um sistema de decisão, mas no sentido do que está em jogo nos conflitos de classe, isto é, do sistema de ação histórica.* (TOURAINÉ, 1997, p.348)

É importante ressaltar ainda a respeito do pensamento de Touraine sobre os movimentos sociais que, em sua visão, eles não poderiam existir em sociedades totalitárias pois é preciso haver uma certa autonomia por parte das instituições políticas, isto é, concomitantemente à dominação de classes na sociedade, é preciso haver a possibilidade de limitação dessa dominação através da *resistência e autonomia da atividade técnica e pela oposição dos próprios trabalhadores.* (id., 1997, p.365)

Compreendemos tal afirmativa no sentido de que os movimentos sociais seriam a manifestação dessa resistência possível por parte da sociedade, independente do tipo de dominação a que esteja submetida (desde que não seja total); em especial referimo-nos ao sistema capitalista, predominante na sociedade contemporânea. Parece-nos possível aproximar tal idéia do pensamento de Gramsci de que em busca da hegemonia as classes dirigentes precisam obter o consenso e não fazer uso apenas da violência e para tanto é necessário um espaço de opções (nem que seja mínimo e se pretenda monitorá-lo) para os dominados. E é nesse espaço que está a possibilidade de uma *contra-hegemonia* para Gramsci ou uma *resistência* para Touraine.

Segundo Manuel Castells, pensador espanhol contemporâneo, a questão da identidade é mais marcante do que aparece no pensamento de Touraine. Ela é o elemento aglutinador de grupos e movimentos sociais e não apenas um dos princípios desses. A sociedade contemporânea e suas características estão levando a identidade a ser aspecto central dessa questão.

Há um movimento conflitante, conforme afirma Castells, entre tendências de globalização e de identidade. A sociedade em redes caracteriza-se, entre outras coisas, pela globalização induzida pela tecnologia, em especial aquela que se refere à informação; pelo surgimento de novos movimentos sociais, principalmente os relacionados à identidade e pelo novo papel das instituições do Estado nas relações. Os



movimentos sociais e as políticas são resultantes dessa interação entre a globalização, o poder de identidade e as instituições de Estado. Para Castells, considera-se como movimentos sociais as *ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade*. (2000, p.20)

Podemos observar na sociedade contemporânea inúmeros movimentos que se articulam em torno de identidades e que, segundo o mesmo autor, são expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. Sua tese é de que o processo de globalização tecnoeconômica que vem moldando nosso mundo está sendo contestado e será, em última análise, transformado, a partir de uma multiplicidade de fatores, de acordo com diferentes culturas, histórias e geografias.

O contexto da sociedade em redes é que favorece o surgimento de identidades e de acordo com Castells elas poderiam ser compreendidas, para efeito de estudo, considerando sua dinâmica com o contexto histórico, em três formas e origens distintas: a *identidade legitimadora*, que teria na sua origem as instituições dominantes, como é o caso de alguns nacionalismos; a *identidade de resistência*, cujos atores seriam aqueles que estão em posições dominadas na sociedade e para sobreviver resistem e organizam sua vivência em princípios diferentes dos dominadores e a *identidade de projeto*, que na construção de uma nova identidade já tem como objetivo redefinir sua posição na sociedade, buscando para isso a transformação da estrutura social. Estaria aqui o pressuposto para uma nova teoria da transformação social possível nas sociedades em rede. Neste aspecto haveria uma aproximação com o pensamento de Touraine pois o movimento de caráter identitário seria um movimento social na medida que objetivasse essa mudança mais radical, formulasse um projeto de sociedade, visasse uma transformação social, um controle sobre o desenvolvimento social.

Na há como desvincular essa discussão daquela a respeito de Estado à medida que institucionalmente é o Estado (em sua face de sociedade política) que coordena e organiza a vida em sociedade como um todo, e é contra este Estado que se manifestam

os movimentos sociais que chegam a ter um projeto de transformação social, os que se fundamentam em uma identidade de projeto<sup>19</sup>).

### *1.3. Políticas públicas: espaço de confronto entre sociedade civil e sociedade política*

As políticas públicas sociais surgem a partir de necessidades geradas por um determinado estágio do desenvolvimento do capitalismo. E, segundo nos relata Hölfing, (2001) a ciência política distingue dois referenciais a partir dos quais elas podem ser equacionadas: exigências a partir de interesses e necessidades de trabalhadores organizados ou imperativos do próprio processo de produção capitalista, tornando-se mediadoras entre interesses. O Estado moderno que assumiu orientações liberais se afastou do campo da economia, considerando que tais atividades pertenciam à esfera privada, e assumiu um papel de mero “juiz de contendas” do mercado. No entanto, o próprio avanço do capitalismo acabou por exigir, para a reprodução do sistema como um todo e não apenas de uma classe dentro dele, que fossem tomadas atitudes de cunho mais social em favor da classe de trabalhadores, que cada vez se tornava mais expoliada. Uma das contradições básicas do sistema capitalista é que ao ampliar sua capacidade produtiva através da exploração dos trabalhadores, cria paralelamente a necessidade de maior mercado consumidor. Nesse sentido torna-se necessário que a capacidade de consumo dessa classe avance em proporção aos avanços das tecnologias e das forças produtivas. Assim, chegou o momento em que o Estado precisou intervir para garantir essas condições. Além disso, a própria classe trabalhadora vem crescendo numericamente e adquirindo experiência de organização em favor de seus interesses, e dessa maneira passa a exigir sua parte de “proveitos” nesse desenvolvimento. O Estado vê suas funções acrescidas: ao papel de mediador nas atividades de mercado soma-se a necessidade de ser também interventor. A fim de garantir a continuidade do processo e na qualidade de instituição pública, passa a agir através da proposição e execução de políticas sociais, públicas para não intervir diretamente no mercado. Através delas o Estado passa a garantir à classe trabalhadora condições mínimas de integração ao

---

<sup>19</sup> Conceito trabalhado por Manuel Castells, para maior aprofundamento ver bibliografia.

sistema. São garantias de salário desemprego, previdência, acesso parcial ao sistema de saúde e educação entre outras.

Dessa forma, como já dissemos, surgem os Estados chamados de bem-estar social ou democracias liberais, que embora apoiados inicialmente em princípios liberais reconhecem a necessidade de se atender a necessidades mínimas da classe trabalhadora e o fazem através de políticas sociais.

Aspecto a ser ressaltado é que as políticas públicas apresentam um sentido compensatório e por vezes atingem seus objetivos em estados desse tipo, “de bem estar social”, onde as questões relativas à necessidades básicas da sociedade aparentemente estão resolvidas. Ferreira (1993) afirma que tais políticas foram implantadas com relativo sucesso nos Estados Unidos e Europa do pós-guerra; não resolveu os problemas de emprego ou maior participação dos trabalhadores na gestão da sociedade, mas satisfaz algumas necessidades consideradas básicas.

Mas as exigências quanto às políticas públicas são diferentes em cada sociedade e por vezes cresce o grau de tensão entre a sociedade civil e o Estado, principalmente quando e onde cresce o número de excluídos do sistema.

*Por diferentes razões, entre as quais estão o caráter populista de algumas experiências e a presença de uma distribuição de renda extremamente desigual, na América Latina, as formações estatais com forte intervencionismo na sociedade civil têm pontos de contato com o modelo do estado de bem estar social, mas também contam com grandes divergências (...)* (TORRES (1995, p.113)

Mesmo enfrentando uma situação em que as necessidades básicas da população não estavam, como ainda não estão hoje, sendo atendidas, o Estado autoritário da década de 1960/70 foi o responsável pela expansão e diversificação da educação no Brasil, pois como já dissemos, considerava o gasto em educação como investimento, um princípio condizente com a filosofia liberal em que se apoiava. Uma política pública com um caráter também de contenção de conflitos sociais, conforme estaremos expondo mais adiante quando tratarmos das políticas educacionais no Brasil.

Para grande parte da população são as políticas públicas que dão visibilidade ao Estado. É no contato com elas que os sujeitos tomam posição com relação às ações do Estado e o avaliam. É um instrumento de poder nas mãos da classe dirigente,

especialmente potente no que diz respeito à construção da hegemonia, e por outro lado é também uma arena de lutas para movimentos organizados da sociedade.

Segundo Azevedo (1997, p.60) as políticas se articulam ao projeto de sociedade em curso, projeto este construído *pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental*. Esse percurso para chegar a “ter voz” é o que se subentende ou se espera de uma democracia representativa, o que muitas vezes fica só na expectativa, pois a realização da representação assume diversas e equivocadas formas em relação ao seu sentido original. Mas, como já dissemos, geralmente essa articulação se dá no embate com outras forças ou até outros projetos. Algumas vezes, as forças que se posicionam contra ou a favor de determinada política podem agir em função de situações momentâneas, mas na medida em que vão com isso estabelecendo novas relações sociais, podem estar contribuindo com a construção de um outro projeto de sociedade.

Para essa mesma autora as políticas públicas hoje se pautam na divisão social do trabalho, numa sociedade dividida em setores, daí que o surgimento de uma política para um setor ocorre a partir do momento em que a questão daquele setor se torna socialmente problematizada, amplamente discutida, exigindo atuação do Estado (AZEVEDO, 1997, p.61). Mais uma vez vale ressaltar o importante papel da organização social dos diversos setores e sua capacidade de articulação para levar adiante seus projetos, o que novamente suscita a discussão sobre representação em sociedades democráticas.

Aspecto importante a respeito das políticas sociais é o de sua relação com os fatores culturais dos espaços a que se destinam. Hölfing define como fatores culturais

*aqueles que historicamente vão construindo processos de representação, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.com freqüência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção. (2001, p.8)*

Para uma concepção de Estado de cunho neoliberal as políticas públicas são tomadas como entraves ao desenvolvimento e responsáveis pela crise que estão passando os países desenvolvidos. Neste aspecto podemos perceber certa contradição no

que temos vivido no Brasil hoje: por um lado tentativas constantes de aproximação das políticas neoliberais, inclusive pela pressão internacional e por outro, uma série de políticas sociais têm sido implementadas, em quantidade que ainda não havíamos presenciado anteriormente.

O que parece pertinente à análise que nos propomos fazer é que essa localidade dos movimentos identitários está presente nos mais diversos setores da sociedade. O conceito de identidade, no caso o de identidade de resistência de uma forma especial, pode oferecer as lentes com que nos aproximarmos do movimento regional em torno da formação docente (parte de nossa investigação), tentando compreendê-lo na sua territorialidade e ao mesmo tempo na sua historicidade e resistência a valores dominantes, na sua tentativa de autonomia. Em especial nos dedicamos nesta pesquisa a desvelar a relação que se estabelece entre esses movimentos e as políticas públicas de formação de professores na região do Médio Araguaia, em Mato Grosso.

Aqui aparece uma outra idéia que pode ser o segundo elemento de possibilidade de compreensão de aspectos do processo de formação docente na região do Médio Araguaia: a idéia de territorialidade. Essa palavra tem sido usada com sentidos diferentes, o que torna necessário seu esclarecimento nesse momento. Tratamos de “território” quando nos referimos ao conjunto de condições de realização dadas por uma determinada conjuntura (sócio, histórica, política, econômica e cultural).

Essa idéia traz elementos pontuais ligados à relação espaço/tempo em que ocorrem os fenômenos, refere-se a todo um processo que se desenvolve entre a concepção de um projeto de formação de professores e a re-significação do que seja ser professor em uma dada realidade. Com certeza, ao mudar o lugar e a história em que ocorra a formação docente, as re-significações podem e, com certeza, vão ser diferentes. *O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual.* (SOUSA SANTOS, 1997, 263) Além disso, a formação docente é uma área em constante relação com outras e inúmeras vezes mediada por elas, tais como as políticas educacionais, ações governamentais, relações institucionais, práticas políticas, histórias de vida.

*Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude.*

(TORRES, 1995, p. 110) Isto é, as políticas públicas não podem ser consideradas sob o enfoque de uma ação de mão única, como se os dirigentes de uma nação agissem de acordo com princípios de comunidade, de solidariedade ou reconhecessem os direitos sociais de todos os cidadãos e soberanamente decidissem e organizassem a vida social. Uma política costuma ser planejada e executada em reação a movimentos da sociedade civil ou concomitante a eles. Na maioria das vezes acaba se constituindo em uma mediação de interesses divergentes e retratando as tensões da qual foi fruto.

## Capítulo 2

### MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: UMA HISTÓRIA DA REGIÃO DO MÉDIO ARAGUAIA

*Mas o que eles não sabem,  
não sabem ainda não,  
é que na minha terra,  
um palmo acima do chão,  
sopra uma brisa ligeira,  
que vai virar viração.  
(Kleiton e Kledir)*

Um projeto educacional não surge do nada e nem apresenta em seu acontecer as características tais e quais pensadas, ainda assim, tem fios condutores que, mesmo quebrados, emaranhados ou emendados, estabelecem relações entre uma idéia e uma prática. O surgimento de um projeto como esse (Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas) se dá por determinadas condições e não por outras, não estamos aqui defendendo um determinismo histórico, mas sim a existência de contextos possíveis. Procurar compreender as condições que propiciaram seu surgimento é também tentar compreender as relações que se estabelecem entre sociedade, história e cultura. Dessa forma esta parte do trabalho traz os elementos da história da educação na região do Médio Araguaia, sob o enfoque de suas relações com o Estado e as lutas regionais, no intento de demonstrar como foram se constituindo as relações entre os grupos sociais locais e as políticas públicas, especificamente as da educação.

## 2.1. A ocupação do espaço geográfico e a construção de um espaço social

A região denominada Médio Araguaia, onde se situa a Prelazia de São Félix do Araguaia, tem uma história de movimentos sociais bastante peculiar, ao mesmo tempo que parte da história nacional maior. Os integrantes dessa história são pessoas em uma luta por “melhora de vida”, luta essa que percorre o caminho de luta pela terra (a busca da sobrevivência); de luta pela cidadania (a busca do reconhecimento de uma identidade); de luta pela educação (o caminho para a realização de uma utopia). Os movimentos sociais da região mantêm uma relação forte e constante com o espaço institucional escolar e fazem dele uma de suas frentes de batalha mais estratégica.

Poderíamos buscar na história regional um outro movimento de constituição de identidade coletiva, que não só se assemelha, mais tarde, à construção e re-significação de identidade de professor com base na região, como deixa marcas, memórias gravadas nesse “território”.

*A região evoca esse sentimento de pertença a um determinado espaço, valores, etnia, etc. O significado e o valor dessas características são uma construção da comunidade a que se reportam, e é essa identidade que garante a coesão e o sentimento de união e solidariedade entre seus membros. (SETÚBAL, 2000, p.18a)*

A região do Médio Araguaia é efetivamente ocupada pelos não-índios, num primeiro momento, em sua maior parte, por pequenos produtores, lavradores ou criadores de gado, em sua maioria posseiros, cuja produção visa apenas a subsistência e que, durante muitos anos, disputaram a posse da terra com grandes latifundiários, ou melhor dizendo com representantes de grandes latifundiários, aqueles quase sempre ausentes e totalmente desconhecidos. A população é oriunda do nordeste e do norte do país e se deslocou para o Médio Araguaia em busca de “uma vida melhor”, de uma “terra onde criar os filhos”, com uma certa esperança de “futuro melhor”. Mais tarde vieram os sulistas através dos projetos de colonização, com sonhos semelhantes mas ações e relações diferenciadas, principalmente no que se refere à terra.

A ocupação da região centro-oeste do Brasil é fruto da expansão capitalista e pode ser narrada sob vários enfoques, entre eles o do capital e o do trabalho. Sob essa segunda ótica podemos afirmar com Martins que, em um processo já histórico nesse



país, o posseiro tem sido o elemento humano responsável por esta ação: ampliar a área territorial ocupada. Mesmo assim tem sido *sempre encarado como anomalia, como pessoa que está numa situação provisória, como alguém que está fora do lugar: não tem uma situação jurídica definida, nem o reconhecimento do Estado e das autoridades locais que o representam.* (1983, p.105)

Segundo Martins, desde a Lei de Terras do período colonial, após a abolição do tráfico negreiro, quando se estabeleceu a compra como única maneira de se obter terras, surgiram os posseiros, aqueles trabalhadores que não iam para as fazendas, ficavam às margens delas, portanto posseiros em terras sem dono. Muitas vezes eram usados na abertura de novas fazendas, para o que eram considerados bons (atributo que não advinha de suas qualidades, mas de sua própria condição). *Quando [o trabalhador] era expulso da fazenda praticamente não tinha outra alternativa a não ser entrar sertão adentro, procurando um lugar ainda não ocupado pelas fazendas e abrir a sua posse, fazer a sua roça* (1983, p. 111) até a próxima expulsão. A situação chega a um ponto em que só lhe permite duas opções: ou sai continuamente em busca de outro lugar ou resiste.

A migração em nosso país é uma constante e na região do Médio Araguaia, em Mato Grosso, as histórias a esse respeito são épicas, mediadas por crenças, motivações pessoais, políticas governamentais e gera, por vezes, uma ação de resistência. Pela simplicidade e densidade da narrativa de Martins, vale a pena a citação do seguinte trecho:

*São histórias de expulsão da terra, da chegada das grandes fazendas, da necessidade de ir adiante procurar um novo espaço, fazer um novo rancho, derrubar a mata, queimar e coivarar o terreno, fazer a roça e esperar a chuva, a colheita, o grileiro, o jagunço, o oficial de justiça, o soldado, a expulsão para mais adiante, para começar de novo.* (id., 1983, p.121)

O movimento constante de migração gera também uma visão de mundo própria, que vai incorporando esses elementos da história vivida, que se modifica quando a situação se inverte, quando se opta por resistir e não mais pela mudança contínua. A construção de uma outra, ou pelo menos diversa, história provoca nos trabalhadores uma nova significação de si mesmos e das relações sociais que se estabelecem a partir desse novo lugar de inserção.

Ainda acompanhando a análise de Martins vemos que a luta do posseiro não é apenas uma luta pela terra, é também uma luta por liberdade, uma luta por trabalho autônomo, por independência de locomoção, por capacidade de decisão. *O pavor do sertanejo é a sujeição, é ser sujeito a alguém, é ser usado por alguém, por alguma coisa* (id., 1983, p.133). Poderíamos dizer, o medo de não ter sua identidade reconhecida e respeitada, de tê-la negada.

O posseiro é produto do próprio capital, difere-se do proprietário pois suas relações com a terra passam pelo trabalho familiar e a venda do excedente; de maneira contrária, as relações de um proprietário com a terra são estabelecidas em função do capital e da mercadoria. Essa diferença marca um e outro personagem de nossa história, marca mais que um papel social ou uma função nessa sociedade capitalista, ela delimita mais que um espaço geográfico e uma forma de trabalho, ela constitui uma fonte de significados, ela permite uma identificação simbólica que perdura ao longo de tempos e espaços.

*A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seus significados em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p. 23)*

## 2.2. Educação como espaço político

E na região, palco dessa história, a educação aparece como um espaço especial de luta, um elemento forte de delimitação em relação a outras possibilidades de ser, de marca de um movimento local por uma identidade coletiva, de expressão de histórias e memórias significativas, de um projeto coletivo.

O movimento da própria história possibilita que os agentes sociais estabeleçam elos e criem identidades: a princípio são retirantes, unidos pelo lugar ou situação de origem, depois são posseiros, tanto pela forma de ocupação do espaço como pelas relações que estabelecem com a terra e os supostos donos dessa terra e entre si, e assim, seguindo, tecem novas relações em função da manutenção de seu espaço e das relações

que nele se criam como as da educação, por exemplo. E cada um deles só é na medida em que o grupo é. Não faz sentido falar de um posseiro, há posseiros; assim como não se constitui a identidade de professor a partir de uma ação solitária, mas sim de um coletivo. O estabelecimento de novas relações sociais na região possibilita, ainda que carregando consigo retalhos da história vivida, a constituição de novas identidades, uma delas a de professor.

De uma maneira arbitrária poderíamos demarcar três tempos de relações com a Educação na região: o primeiro, tomando de empréstimo o título da obra de Paulo Freire, “educação como prática para a liberdade”, a educação que se desenrola a partir e na militância, a educação sindical e a escolar misturando-se na busca de realizar o ato político de ler o mundo, nele se posicionar e agir sobre ele (década de 1970). Época de inúmeros conflitos por causa da terra, de forte presença da Igreja Católica nos movimentos de lavradores, de organização popular. A escola é também palco de lutas porque espaço de organização social, que marca a presença e a possibilidade de permanência de um grupo em determinado lugar. Os professores eram selecionados a partir de critérios definidos pelas comunidades onde se localizavam as escolas e as possibilidades existentes, a formação institucional tinha peso muito relativo, o compromisso com a luta era determinante. Muitos agentes pastorais ligados à Igreja Católica assumiam a função de professores na região em questão, a Prelazia de São Félix do Araguaia.

Num segundo momento, onde o espaço político institucional é “garantido” por vias legais (a chamada “tomada das prefeituras” pela oposição na década de 80), líderes de movimentos sociais assumem cargos institucionais e políticos, o movimento se debilita acreditando que “tem quem lute por ele” e a educação é tratada como direito universal dos cidadãos e obrigação do poder público. Surge a concepção de necessidade da formação técnica do profissional, afirmam-se diversos agentes, diferentemente posicionados no campo da educação: o aluno, o professor, os pais... A escola ainda é lugar de poder, de força, mas as “competências” e habilitações ganham realce e nem todos os envolvidos ousam mais encontrar nela um lugar equivalente ao do outro. Procuram-se professores diplomados e são implantados cursos profissionalizantes para o magistério na região. Nas escolas, as funções também se diferenciam, criam-se cargos

de coordenação e/ou supervisão tanto para escolas urbanas como para as rurais, cujo atendimento é mais esporádico pelas condições de acesso (estradas, veículos...)

Por último, num espaço de identidades marcadas e papéis delimitados, relações institucionalizadas, faz-se notar, nesse terceiro momento (década de 90), a presença do Estado na definição das políticas públicas educacionais, tanto as nacionais (LDB, PCNs, Fundef...) como as estaduais (Lopeb/MT) e municipais (PCCS),<sup>20</sup> coadunando-se aos projetos locais. Os professores locais já se sentem parte integrante dos movimentos estaduais através da ligação com um sindicato próprio da categoria, discutem e reivindicam entre seus pares, a elaboração das políticas educacionais locais se submetem a disposições vindas de instituições “competentes” da esfera estadual ou federal. Lutam pelo seu reconhecimento profissional.

Separar os momentos é puro recurso metodológico ou tentativa de desmembrar um todo a fim de enxergar detalhes, pois as situações, mesmo que com marcações definidas no tempo, às vezes estiveram entrelaçadas, se conjugaram ou sobrepuseram-se umas às outras.

Trilhar o caminho da luta pela sobrevivência, construindo uma identidade e posicionando-a diante de outras é construir uma história. E é nessa história que, em determinado momento as estradas se encontram (até mesmo como resultado da própria luta): o caminhar de movimentos sociais específicos ou localizados e um movimento maior de nível macro-social, de caráter nacional, como aquele referente à formação docente.

Oriundos, em sua maioria, da luta por seu reconhecimento enquanto agentes participantes da sociedade, aqueles que exerciam a função docente na região carregavam consigo uma identidade forjada na própria história e, nas novas experiências, vivências, relações estabelecidas, vinham re-significando sua identidade de professor. Nas diversas ações educacionais regionais desenvolvidas nas décadas de setenta e oitenta é possível notar como se imprimem nas propostas, no âmbito institucional das políticas, traços da identidade anteriormente construída.

---

<sup>20</sup> LDB - Lei de Diretrizes e Bases, PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lopeb – Lei Orgânica dos Profissionais do Ensino Básico; PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários.

*O processo de construção de um projeto de escola, na região, iniciou-se do lado de fora desta escola. Não foi um processo que, no seu início, tivesse partido do grupo de professores. Ele teve sua origem nas relações sociais mais amplas da sociedade, no embate político dos trabalhadores para conquistar seus direitos.(LEITE:, 1993, p.20)*

Os sujeitos que buscaram formação, além e talvez mais que a própria habilitação, através do Projeto Parceladas, eram professores em exercício, isto é, em serviço nas redes estadual ou municipal; queriam manter-se em processo de formação continuada, almejavam uma melhoria na qualidade de vida, não só para si, mas para os seus alunos e conseqüentemente para a sua comunidade. Estava em foco uma função social da escola: formação de cidadãos participativos; o papel do professor nessa função: possibilitar e contribuir para a formação desses cidadãos, abrir horizontes, viabilizar o conhecimento do diferente, sem perder a identidade arduamente forjada na própria história; e também, a função social da universidade, capaz de desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

Há diversos fatores que participam desse processo de busca de permanência em determinado lugar, esse processo de luta pela terra. E nessa luta, a Igreja Católica teve um papel de destaque na região.

*Em 1968 chega à região o Padre Pedro Casaldáliga e o irmão Manuel Luzon para iniciar o trabalho pastoral. A eles se juntam, em 69 e 70, outros claretianos e leigos. Eles chegam à região no mesmo período em que também ali se instalam os latifúndios e assumem posições contra os mesmos, colocando-se ao lado dos índios e posseiros.*

*Em 1970 é constituída oficialmente a prelazia de São Félix do Araguaia e padre Pedro Casaldáliga é sagrado bispo em 1971. Sua carta pastoral Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social, lançada em sua ordenação episcopal, é um documento contendo denúncias sobre a violência vivida pela população da região, na luta pela terra.*

*A prelazia organizou-se através de equipes de pastoral compostas de padres, freiras e leigos - espalhadas pela maioria dos patrimônios da região. Os agentes de pastoral não se limitavam apenas ao trabalho pastoral, em seu sentido restrito, atuando, ainda, nas áreas de saúde, educação, terra, etc. Essa atitude e compromisso da equipe fez com que ela desempenhasse um papel decisivo na história da região e da organização dos trabalhadores. Prelazia virou sinônimo de um conjunto de comportamento, hábitos, posicionamentos políticos, formas e espaços de convívio social. (LEITE, 1993, p.4)*

Como já dissemos anteriormente um fator muito presente e significativo na história dessa região, é a escola. Quando um grupo decide ficar em um dado lugar,

quando realmente tem intenção de permanência, há um movimento de institucionalização da educação. Nas fazendas onde os peões são contratados para serviços temporários ou sazonais, não se verifica esse tipo de movimento; entretanto, quando se trata de invasões, assentamentos ou ocupações com intenção de longo prazo de permanência há uma mobilização dos participantes no sentido da escolarização oficial de seus membros.

Dessa maneira, a escola na região é também um espaço político de suma importância, ela serve como um sinal, um marco na relação com determinado espaço geográfico. Além disso, sendo um espaço reivindicado, quando conquistado, é utilizado por aqueles que dele se sentem participantes. É na escola que se realizam celebrações, festas, reuniões diversas. É tomada como um espaço público e dessa forma é ocupado. Sendo assim, torna-se também alvo de disputa, o que reforça seu lugar como um lugar de poder. Um povo que luta por ser reconhecido como cidadão trava diversas lutas pela, na e através da escola.

*A luta dos trabalhadores da região, iniciou-se com a luta pela terra e, a partir dela, ampliou-se para outras instâncias, ganhando dimensões políticas (...) A identidade de cidadão é construída a partir dessa experiência de vida: do direito à terra passaram a reivindicar o direito à educação, à saúde, e opinar na política. (LEITE, 1993, p.8)*

Nas primeiras escolas da região os participantes eram os mesmos do sindicato e da igreja; a luta se misturava; participar significava ter presença em todos esses âmbitos da vida social, não havia uma separação por profissão ou por nível de conhecimento formal, importava “ser da comunidade”, isto é, ter os mesmos interesses enquanto povo habitante daquele espaço. Paralelo ao movimento por definir a situação dos posseiros em relação à terra, ocorria o movimento pela institucionalização das escolas.

*Assim, a escola nasce, na região do Araguaia, articulada às outras lutas mais amplas e dirigidas ao Estado, configurando-se, para os trabalhadores, como uma conquista e não como uma doação. Uma conquista que sempre precisou de muita mobilização e organização. É importante ressaltar que, na região, a luta sempre foi por uma escola pública.(id., 1993, p.30)*

Garantido esse direito oficialmente, via poder público municipal ou estadual, são as instituições que criam exigências para aqueles que ali atuam: a profissionalização. Marcados pela própria história, os professores da região percorrem um caminho de

profissionalização muito próprio, construindo, no enlace possível com as políticas públicas e os poderes públicos oficiais, sua própria forma de se fazerem professores. Pois (...) *as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural comunal.* (CASTELLS, 2000, p.79). Novamente a Igreja marca sua presença na região:

*Além da assessoria política, a equipe Pastoral também organizou treinamentos e cursos técnicos, que não deixava de ser também políticos. A própria realidade forçou o aparecimento desse tipo de formação: necessitava-se de professores para ensinar as crianças, de agentes de saúde para tratar das doenças e assim foi através desses cursos que, por exemplo, um peão tornou-se agente de saúde com capacidade reconhecida pela sua comunidade e pela Secretaria Estadual de Saúde e que um posseiro tornou-se diretor da Escola existente no lugar. Desse processo, surge um novo profissional, formado na luta do povo e direcionado para atender esse povo.*(LEITE, 1993, p.8-9)

### 2.3. Ações Educacionais na Região do Médio Araguaia

Para melhor contextualização do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas/Unemat convém que façamos um breve exame de experiências educacionais realizadas no nordeste do Estado, na região do Médio Araguaia<sup>21</sup>, Mato Grosso, onde se iniciou esse Projeto, a fim de situá-lo historicamente.

Grande parte dos professores da rede pública da região na década de 1970 e parte da de 1980, eram os chamados professores leigos, pois havia poucos profissionais habilitados, um número insuficiente para assumir todas as salas de aula que iam sendo solicitadas e abertas pelo interior dos municípios. As comunidades escolhiam seus professores pela habilidade mínima de leitura, capacidade de “tirar as contas” e participação nas “coisas da comunidade”. A maioria das salas de aula da zona rural era do tipo multisseriada, isto é, um professor para turmas mistas, com alunos de primeira a

---

<sup>21</sup> Essa denominação depende do ponto de referência: se pensamos no estado de Mato Grosso, a região pode ser considerada do Baixo Araguaia, mas se pensamos no rio Araguaia em relação ao Brasil, a região a que nos referimos fica situada no Médio Araguaia.

quarta série. A repetência, a evasão e o “funil” na escolarização eram elementos muito presentes.

Diversas foram as ações regionais no sentido de sanar esses problemas desde os anos 60, após a criação da prelazia de São Félix do Araguaia, e que passamos a apresentar agora de forma sintética.

### 2.3.1. GEA - O Ginásio Estadual do Araguaia.

Cientes dos problemas educacionais da região, “contrariando toda a orientação anti-estatal da igreja naquele momento” (Camargo, 1996, p.19) o bispo Pedro Casaldáliga e sua equipe lutaram pela criação de um ginásio público em São Félix no início dos anos 70.

No interior de São Paulo o bispo encontrou um grupo de seminaristas que se dispôs a enfrentar o trabalho em Mato Grosso e ao chegarem a São Félix do Araguaia depararam-se com aquela situação educacional e assumiram várias atividades de pastoral, inclusive aulas em um curso ginásial.

*Assim que chegou D. Pedro e os primeiros padres, o padre Leo, o padre Pedrito, o padre José Maria chegaram à conclusão que o ensino era de extrema importância, né? era prioridade praticamente, porque tanto não havia condições no ensino primário, as professoras primárias eram todas sem formação, como no secundário que... nem tinha. Então resolveram criar o ginásio: **para formar professores para a região** [dito com ênfase]. **Essa foi a, a finalidade principal.** E aí, naquele ano de 70, nossa turma de seminaristas do Coração de Maria, estávamos em Campinas e fomos desligados da congregação por haver muita divergência com as orientações do Vaticano II, foi o Concílio, né? e então foi fatal a ruptura. E dom Pedro chegou, imediatamente visitou a turma e pediu auxílio e aí nós viemos... (ENTREVISTADO n.º 12, ex-diretor do GEA, 2001).*

De 1970 a 1973, ano a ano, foi se formando então o ginásio em São Félix do Araguaia (18 alunos formaram-se na primeira turma), esse último ano coincidiu com a reformulação do ensino, uma reestruturação de todo o ensino no país (conforme abordamos quando falamos da legislação educacional desse período). O Ginásio do



Araguaia, como ficou conhecido, funcionava nos três turnos; no período noturno, seguindo o método de Paulo Freire, trabalhava-se com alfabetização de adultos. Os melhores alunos do ginásio trabalhavam como alfabetizadores à noite ou assumiam as salas do primário. Com as professoras do sertão (denominação que se dá até hoje à área rural do município) fazia-se um curso intensivo durante as férias escolares; elas eram convocadas e vinham, a Prelazia assumia os custos e a coordenação dos cursos. A única ação oficial era o próprio ginásio, esses outros cursos eram de responsabilidade da Prelazia e visavam suprir as necessidades da região. Toda a discussão a respeito de “ser professor” fundamentava-se em Paulo Freire. O ginásio funcionou até 1974, quando a repressão foi muito violenta e o grupo de professores se espalhou, sendo que muitos participantes inclusive deixaram a região.

*Aí o estado tomou o ginásio, trouxe professores de fora pra assumir lá e.. tomaram da Prelazia, não deixaram a Prelazia atuar mais nesse campo. (...) a maioria dos professores abandonou, eles não tinham condições de ir pra frente. Foi um negócio assim meio violento, sabe? o pessoal não estava preparado para aquilo,(...) era um negócio tão interligado, você dependia tanto da malha que não tinha jeito de continuar sozinho, você tinha que cada mês ir buscar material, que renovar, que ver o currículo como que continuava e.. não tinha mais jeito. (id, 2001)*

A interrupção provocada pela ação do Regime Militar impediu ações oficiais da Prelazia, no sentido de assumir uma escola regular, por exemplo, mas o trabalho das diversas pastorais continuou logo que foi possível e a organização popular também. A educação não se faz só na escola e a aprendizagem não se desfaz com o rompimento de uma ou outra ação institucional, havia como que uma semente plantada a espera do bom tempo para germinar.

### 2.3.2. *Curso de capacitação de professores*

Ainda na década de 1970 foi realizado um **curso de capacitação**, em convênio com a Secretaria de Educação estadual, no nível então denominado ginásial (hoje segunda fase do Ensino Fundamental), já com formação para o magistério, para professores da região, conforme nos relata Lúcia Helena Alvarez Leite:

Em 1978, a partir de uma articulação regional dos educadores ligados à Prelazia de São Félix, surgiu o Curso de Capacitação dos Recursos Humanos de Magistério para o 1º grau - um curso de férias com duração de quatro anos, para os professores leigos da região, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. A criação desse curso possibilitou aos professores uma nova experiência de educação. Participar desse curso juntamente com outros cem professores de toda a região, em muito fortaleceu o grupo e ampliou a sua maneira de conceber a educação<sup>22</sup>. Além das etapas intensivas, os professores tinham "tarefas" para realizar durante o período de aulas. Isto lhes possibilitou a construção de novas formas de trabalho, dando uma segurança para o grupo "ousar mais" e buscar romper com um modelo estabelecido de ensino. (LEITE, 1993, p.108)

Novamente o Estado surge, agora representado pela Secretaria Estadual de Educação, oficializando uma necessidade apontada pela sociedade. Poderíamos enxergar essa ação como a marca de um espaço que pela natureza de sua função cabe ao órgão público competente, mas que no ato de sua realização se envolve em um campo concreto, numa realidade sócio-histórica. É preciso levar em conta que *qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados* (COSTA, 1999, p.28) Nessa realidade, no uso do direito do cidadão o projeto se depara com a participação local: muitos professores que participaram desse curso (tanto no papel de alunos como no de professores) tinham relações com a Prelazia de São Félix, eram por ela indicados ou contatados.

A escola continuou, assim como nos anos anteriores, ocupando um lugar de destaque na história de lutas daqueles lugares do Médio Araguaia, mesmo que na década de 1980 os conflitos em torno da questão da terra tenham arrefecido um pouco na região. Desde o início do processo de expansão responsável pela ocupação daquela área, durante o acirramento de conflitos políticos, fossem relativos à terra, à administração municipal ou mesmo a movimentos maiores, como o da repressão ditatorial na década de 1960, a escola sempre foi o primeiro lugar a sofrer as conseqüências: foram invadidas, foram fechadas, foram depredadas... e teimosamente continuavam sendo o lugar de encontro, de reuniões, de festas e de decisões comunitárias.

---

<sup>22</sup> O grupo a que a autora se refere é o grupo de professores das localidades de Ribeirão Bonito e Cascalheira, integrantes do município de Barra do Garças naquele período

Para a região, fator importante foi a mudança na conjuntura política quando, em 1982, a oposição conseguiu ganhar as eleições para muitas prefeituras em municípios do interior do país, forjando um outro quadro político e um novo jogo de poder em todo o território nacional. Na região do Médio Araguaia foram três as prefeituras com administrações populares eleitas naquele pleito: São Félix do Araguaia, Santa Terezinha e Canarana. E, com a criação de novos municípios em 1986, Porto Alegre do Norte.

*É importante retomarmos a discussão feita sobre cidadania, bandeira de luta do movimento popular desde seu início. Cidadania que começou a ser reivindicada pelos trabalhadores expulsos de sua terra e se estendeu para a conquista de direitos como a saúde, educação, habitação e transporte. Toda essa luta acaba por desembocar na conquista do poder político municipal - as prefeituras. (LEITE, 1993, p.16)*

Encontramos em análise feita por Martins, ao apresentar um livro escrito por um desses ex-prefeitos da região, Cascão<sup>23</sup>, a referência para explicitar o encontro da luta popular com o espaço institucional das prefeituras:

*o aspecto mais interessante desse enfrentamento é a instituição do poder público, isto é, do braço local do Estado, o município, como consequência da própria luta popular. Em São Félix do Araguaia, em Santa Terezinha, em Ribeirão/Cascalheira e em Porto Alegre do Norte a criação dos municípios resultou diretamente da grande e desigual luta dos pobres contra o latifúndio. De certo modo, ali a sociedade civil criou o Estado e dele se apossou. Processo inverso ao da larga tradição corporativa brasileira, o Estado criando e limitando, por meio da tutela, os germes da sociedade civil. Não é estranho, pois, que num lugar remoto do sertão, a população tenha se mobilizado tão rapidamente e tão eficientemente na criação e moldagem das instituições do poder público, de acordo com suas necessidades sociais, com forte ênfase na proclamação da cidadania. (INÁCIO, 1992, p.13)*

De forma conjunta, esses municípios privilegiaram a educação elegendo uma política de formação de professores como prioridade e buscando em nível estadual, apoio e respaldo para sua implantação. Bandeira de luta durante as campanhas políticas e dívida social para com a comunidade, a educação passou a ser alvo de árduo trabalho das novas administrações, em busca de soluções para problemas regionais que não deixavam de ser semelhantes aos nacionais: qualidade da educação e formação de profissionais para essa área, encarada como caminho para a solução desse problema. foram realizados diversos encontros de professores de curta duração, quarenta ou

noventa horas, visando uma capacitação geral, geralmente sob a coordenação das secretarias municipais e vez por outra com a presença de professores de outras regiões do país para assessorar.

### 2.3.3. Cartilha de Alfabetização

Com o apoio possível através das “prefeituras populares” dessa década (1980), realizaram-se outras ações institucionais com os mesmos objetivos daquelas anteriores. Reuniram-se alguns alfabetizadores dos vários municípios (São Félix do Araguaia, Santa Terezinha, Canarana) e retomou-se a idéia de uma cartilha de alfabetização<sup>24</sup> - textos, desenhos e caderno contendo metodologia de trabalho - com vocabulário regional, palavras ligadas ao cotidiano dos que iam ser alfabetizados.

*A construção da cartilha teve seu início no Curso de Capacitação de São Félix do Araguaia. Ali, os professores leigos, com a assessoria de especialistas, montaram uma proposta alternativa de alfabetização - uma mescla da proposta de Paulo Freire para alfabetização de adultos e do método global - que se contrapunha ao fônico ou silábico. Na época, não havia qualquer referência às pesquisas de Emília Ferreiro. As mudanças, mais do que uma questão epistemológica, eram exigências de uma nova postura política, apesar de acabar por se configurarem também como tal.*

*A cartilha inovava, principalmente em dois aspectos: textos voltados para a realidade rural e a busca do envolvimento de professores e alunos no processo. A construção da cartilha trouxe junto a discussão de uma nova forma de ensinar. Assim, com a cartilha, foi construído um manual do professor contendo reflexões sobre o trabalho. (LEITE, 1993, p.19)*

Este trabalho era fundamentado em idéias de Paulo Freire, mesclado a outras metodologias que tinham por base teorias de psicologia da aprendizagem. Após mandar editar as cartilhas, as prefeituras ofereceram cursos para um grupo de professores que se tornaram disseminadores da proposta, dando prosseguimento ao trabalho em seus municípios. Alguns se tornaram coordenadores das escolas municipais urbanas ou rurais.

---

<sup>23</sup> Rodolfo A. Inácio, conhecido como Cascão, prefeito de Porto Alegre do Norte/MT no período de 1987-1988. Ver bibliografia.

<sup>24</sup> Idéia já oriunda do curso de capacitação realizado em São Félix do Araguaia no final dos anos 70. Cartilha: *Estou lendo...* autores: Albuquerque, J.; Gatti, D.A.; Jardim, S.B. e outros, 1993.

#### 2.3.4. Projeto Logos II

Em busca da habilitação (certificação reconhecida legalmente) dos professores locais, foi trazido para a região, no início dos anos de 1980, também através de articulações das Secretarias Municipais de Educação, um curso magistério supletivo modular e à distância, oferecido pelo Estado: o **Projeto Logos II**, cuja metodologia baseava-se em exercícios estruturais e provas de múltipla escolha. O aluno estudava por conta própria e vinha ao Núcleo (uma sala de aula localizada no centro urbano – uma em São Félix do Araguaia e outra em Ribeirão Cascalheira) apenas para realizar provas, quando achasse que estava preparado, e para participar de encontros mensais, supostamente com a presença de todo o grupo de cursistas daquele núcleo. Grande parte dos que entravam, desistiam devido às próprias dificuldades de leitura, dificuldades de aprender sozinhos, ao isolamento continuado em que ficavam e às dificuldades de acesso ao Núcleo - os professores, em grande parte, residiam na área rural. O depoimento de uma ex-aluna do LOGOS II, moradora de Porto Alegre do Norte, enfatiza as dificuldades enfrentadas, principalmente se observarmos a distância entre as localidades mencionadas:<sup>25</sup>

*Nessa época a gente fazia o Logos, lá em São Félix, maior dificuldade, eu e a J., maior dificuldade... a [orientadora] quebrava um galho, (...) esperava a gente no Alto Boa Vista, sabe, a gente fazia encontro lá em Pontinópolis. Aí foi a época que a O.[secretária municipal de educação] foi, convidou, a gente parou com o Logos e ... fizemos o Inajá. (ENTREVISTADO n.º 7, aluna do Projeto Parceladas, 2001).*

Este curso não conseguia cumprir sua função de proporcionar habilitação legal à maioria dos professores, nem melhorava a qualidade da educação na região; grande parte dos professores o abandonava sem completar os módulos de estudo e portanto sem se habilitar. Em 1984, em São Félix do Araguaia, por exemplo, foram 121 alunos matriculados, 52 desistentes, um transferido e 43 concluintes (CAMARGO, 1996, p.21).

Em 1992 a cidade de São Félix do Araguaia, na região do Médio Araguaia, sediou um grande encontro de professores promovido pelo Sintep (Sindicato dos

Trabalhadores do Ensino do estado de Mato Grosso). As palestras e debates ocorriam às margens do rio Araguaia, sob a lona de um grande circo pertencente a uma organização cultural regional, a ARRAIA (Arte Regional do Araguaia).

Ainda no mesmo período (1995-1996) organizou-se um encontro regional **Novas perspectivas para o ensino de ciências e matemática nos contextos, urbano, rural e indígena**, do qual participavam as equipes de coordenação pedagógica dos municípios já citados e também de Porto Alegre do Norte (distrito pertencente ao município de Luciara e que se emanciparia em 1996). Esse evento contou com a orientação de professores da UNICAMP<sup>26</sup>, que na época assessoravam um trabalho em aldeia indígena<sup>27</sup> na região. A idéia cresceu e outros encontros foram realizados objetivando preparar os coordenadores municipais de educação para que pudessem realizar seu trabalho junto aos professores de cada município. Mas as discussões foram tomando corpo no sentido de que o momento exigia melhoria da prática docente e a formação “em cascata” não iria conseguir realizar isso. Além do mais a discussão nacional era a profissionalização, o que aumentava a preocupação com a habilitação legal dos professores, era premente a necessidade de um curso de Magistério para os professores da região.

### 2.3.5. Projeto Inajá<sup>28</sup>

Avaliadas as ações anteriores e mantendo a assessoria dos professores da Unicamp, elaborou-se um projeto regional, que foi considerado mais adequado para a formação dos professores locais no nível de segundo grau magistério. Com o apoio da Secretaria de Estado e a parceria entre os municípios envolvidos realizou-se de 1988 a 1991, o **Projeto Inajá**, formação no nível do segundo grau (hoje denominado Ensino

---

<sup>25</sup> Porto Alegre do Norte fica a aproximadamente 270 km de distância de São Félix do Araguaia, e daí a Pontinópolis (distrito deste município) são mais 110 km. O acesso se dá por estradas de terra, e o meio de transporte é ônibus, com uma única linha por dia.

<sup>26</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>27</sup> Tapirapé, em Santa Terezinha, nordeste de MT.

<sup>28</sup> Najá ou inajá é nome dado a uma palmeira muito comum na região que torna a brotar mesmo depois de a área ter sido queimada. Ver bibliografia: CAMARGO, Dulce M. Pompeo.

Médio) com habilitação para o magistério, para professores em exercício na rede pública de ensino, tendo início em 1987.

*O modelo curricular do projeto Inajá, estava calcado na própria história das escolas: era baseado na construção do saber a partir do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal. E o seu objetivo estava em sintonia com as escolas da região: formar educadores que levem o aluno a compreender a realidade, tornando-o capaz de criticar e interferir no processo em que vive. A pesquisa e o desenvolvimento de projetos eram os eixos metodológicos do projeto, que se organizava em duas etapas: as intensivas, nos meses de julho e janeiro, onde os 160 participantes tinham aula com a equipe do Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências da UNICAMP, e as intermediárias, onde os professores cursistas desenvolviam projetos em suas salas de aula, auxiliados pelos monitores, escolhidos entre os professores mais engajados da região. (LEITE, 1993, p.29)*

Um curso parcelado no tempo e de formação em serviço, com uma proposta didático-pedagógica fundamentada nas teorias construtivistas e cujo trabalho pautava-se na pesquisa, idéia que orientaria inicialmente o Projeto Parceladas. O curso realizou-se em dois municípios–sede, que recebiam os cursistas dos municípios parceiros durante as férias escolares para uma etapa presencial de estudos do curso magistério. No período letivo dos calendários escolares os professores eram acompanhados por monitores, geralmente os coordenadores pedagógicos de cada secretaria de educação e nas etapas intensivas tinham aulas com os professores da Unicamp, que se deslocavam até a região.

*Essa experiência de educação formal fora dos padrões convencionais de escola, foi de suma importância, já que abriu um forte precedente para a viabilização e valorização da educação na região. Uma vez que foi iniciativa popular, pode, portanto ser caracterizado como um movimento social organizado. Contraditoriamente, contou ao mesmo tempo com a participação e subvenção do Estado. (CAMARGO, 1996, p.30)*

Vale a pena ressaltar aqui uma idéia que pretendemos abordar mais detalhadamente adiante: aparentemente pode ser contraditório o fato do Estado subvencionar, de ser considerado parceiro na execução de uma proposta não convencional de educação formal. No entanto é explicável pela significação local dada ao que é público, pela significação e vivência local do que seja cidadania. Concepções essas construídas ao longo de uma história em determinado território, cuja constituição este trabalho vem desvelando ao explicitar a relação entre o contexto das políticas

públicas de formação docente o surgimento de um projeto específico, o Projeto Parceladas.

O agradecimento feito à Secretaria de Estado de Educação no convite de formatura do Projeto Inajá é também exemplo do que acabamos de afirmar, pois o que se agradece é um dever cumprido, demonstrando a consciência do direito de ter tido acesso a um curso de segundo grau, cuja obrigação era do Estado, em seu papel, de oferecer o curso. Além disso o grupo manifesta também a importância da inserção do seu próprio meio como objeto de conhecimento. Vejamos:

*À Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, o enorme reconhecimento dos formandos do projeto Inajá por vocês estarem cumprindo o dever de proporcionar às pessoas uma educação onde a escola seja o mundo, as estrelas, a mata, o rio, a biblioteca da vida.. (CAMARGO, 1997, p.23)*

Em resumo, na tentativa de cumprir o compromisso assumido em relação à educação, foram feitos inúmeros trabalhos durante o período dessas administrações (1983-1988)<sup>29</sup>: elaboração e confecção da cartilha para alfabetização, encontros constantes de professores para formação e aperfeiçoamento, busca de mecanismos de habilitação e legalização da profissão dos professores, tentativas de valorização do magistério.

### *2.3.6. Ensino Superior na Região do Médio Araguaia: o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas*

Os professores (186) que se formaram em 1989 no projeto Inajá fizeram uma reivindicação à FESMAT<sup>30</sup> – denominação anterior da Unemat: continuar sua formação em serviço cursando a universidade na mesma ou semelhante proposta pedagógica do projeto anterior.

---

<sup>29</sup> O mandato teve um período de seis anos, conhecido como “mandato tampão”, dois anos a mais de administração devido à troca de data para as eleições municipais.



*No Inajá, essa discussão de continuidade já era uma discussão bem do cotidiano de todo mundo que tava fazendo o Inajá, tanto de quem tava na coordenação como do aluno. Então, assim, aquela, aquela expectativa que foi se criando de tudo que você percebia que podia ser maior, não podia parar ali. Aí você... dava pra perceber isso no aluno, a maioria dos alunos e a equipe de coordenação então criou essa expectativa. (...) e nós tínhamos uma expectativa muito grande de, realmente de mudança: que a universidade ia ser o elemento, ela ia dar as condições de entender um monte de coisas que a gente não entendia, na educação, no trabalho da gente, né? então a gente, nós criamos a expectativa então a gente exigia. (ENTREVISTADO n.º 10, aluna do Projeto Parceladas, 2001)*

Chamada para a discussão e tendo a Secretaria Estadual de Educação como parceira, ambas participaram de dois seminários ocorridos na região para buscar a melhor alternativa para as necessidades apresentadas. O Projeto e suas características serão apresentadas no capítulo seguinte. Neste momento ainda nos detemos no relato a respeito dos professores e suas possibilidades de formação na região.

Até a década de 1990, pessoas da região que tivessem curso de nível superior ou tinham vindo de outra região do estado ou do país com o curso já terminado ou haviam saído daqueles municípios para estudar e depois voltaram. Era comum, para quem conseguia alguma condição financeira para isso, aliar trabalho e estudo, se deslocar para Barra do Garças (em média uns 600 km de distância), sudeste do estado a fim de estudar. Ou para fazer um segundo grau técnico ou para tentar um curso de nível superior. Alguns professores participaram do curso de Pedagogia oferecido pela UFMT em Barra do Garças na década de 1980.

Aspecto importante e diferenciador da implantação do ensino superior na região é o que diz respeito à participação dos movimentos sociais na articulação dessa ação. Os cursos não chegaram até lá apenas por uma política da instituição que a partir de sua própria análise definisse tal região como de interesse ou necessidade para o Estado, mas, ao contrário, um movimento social regional, tendo como porta voz um grupo de professores, formandos do projeto Inajá, é que se articulou a fim de reivindicar o direito de continuidade de sua formação. Conforme Caldart não tratamos aqui de movimentos sociais no sentido de movimentos de rebeldia, subversão da ordem ou *movimentos políticos organizados por grupos com projetos políticos definidos de mudança ou reforma da sociedade global*. (1987, p.21) Não discordando de Castells quanto à

---

<sup>30</sup> Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso.

possibilidade desses movimentos, em seu percurso, transformarem valores e instituições sociais, falamos de movimentos que *nascem no seio das relações diárias estabelecidas por pessoas ou grupos que compartilham as mesmas lutas pela sobrevivência. Trata-se do uso da pressão organizada para conseguir aqui e agora alguma modificação da sua vida cotidiana.* (CALDART, 1987, p.22)

A história da região, as experiências já partilhadas e as ações conjuntas realizadas, em especial no que diz respeito à educação possibilitaram a mobilização em torno de um novo objetivo, a continuidade da formação dos professores.

*Nesta prática de grupos com lutas cotidianas específicas, às vezes ligadas pelo compromisso de uma luta social comum, está se gestando uma forma distinta de fazer e pensar educação. Uma educação que nasce pela exigência de sujeitos sociais concretos e colada aos seus interesses imediatos de organização e de luta por uma vida melhor.* (CALDART, 1987, p.20)

Dessa maneira, mesmo que não seja um grupo com projeto político de mudança da sociedade como um todo, as novas relações sociais que eles vão engendrando, vão gerando novos valores e novos saberes; *os movimentos sociais expressam sempre*, nas palavras de Valdemir Roberto da Silva (1995, p.22 e 23), *formas de resistência à ordem vigente e implicam sempre numa luta pela “cidadania”*. Dessa maneira, complementamos, acabam contribuindo para a construção de uma nova sociedade. Seria o que Castells denomina de identidade de resistência.

Professores da Unemat que participaram do Projeto Parceladas desde a sua elaboração comentam a respeito desse aspecto diferenciador da interiorização da universidade nessa região: o fato de os futuros acadêmicos terem solicitado a implantação dos cursos naquele local e de terem participado da discussão acerca do currículo dos cursos. Segundo Sacristán (1996, p.57) a prática, os usos, a gestão cotidiana do sistema educacional configuram-se em uma “cultura pedagógica” que passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de determinada sociedade, no caso, de um grupo. Essa “cultura” dotava o grupo local de parâmetros para discutir a universidade que queria. Era possível re-significar o ensino superior de acordo com seu próprio referencial. Parecia haver uma expectativa e, mais que isso, um projeto local a respeito de universidade.

*Um instrumento... e a região tinha clareza disso, a região tinha clareza disso: a Unemat era apenas um instrumento para o motim. Um motim que*

*fosse feito com saber, com razão... E o modelo já existia na cabeça deles, né, eu lembro da, de, de um discurso de um dos alunos, que era da criação da universidade aberta do Araguaia. O “aberta” é por minha conta, tá ok, e tem mais a ver ainda com a região...[...]* (ENTREVISTADO n.º 4, professor do Projeto Parceladas, 2001)

A experiência, o vivido fornecia uma base sobre a qual elaborar projetos de futuro:

*Isso já foi cobrado lá na formação do Inajá, na primeira turma em 97, em 97, não é isso? 87, não é isso?[...] (id, 2001).*

*No Inajá essa discussão de continuidade já era uma discussão bem do cotidiano de todo mundo que tava fazendo o Inajá, tanto de quem tava na coordenação como do aluno. Então, assim, aquela expectativa que foi se criando de tudo que você percebia que podia ser maior, não podia parar ali. (...) dava pra perceber isso no aluno, a maioria dos alunos e a equipe de coordenação então criou essa expectativa. (...) todos os professores que vieram e todos os trabalhos que foram encaminhados, eles foram sempre encaminhados com essa (perspectiva) “você tá fazendo é um curso, isso é a universidade que vai te dar a oportunidade de ter.”(ENTREVISTADO n.º 10, aluna do Projeto Parceladas, 2001)*

Encontrar quem desse ouvidos ao clamor regional e tivesse voz para viabilizar as ações, foi mais um passo naquela seqüência:

*Eu sei que eles cobraram isso do reitor da Unemat nessa época. “Você veio aqui porque, só pra montar sua tenda e seu butequinho e vai embora depois? Não, nós queremos saber onde você vai ajudar nós a construir nosso sonho da universidade do Araguaia.. (ENTREVISTADO n.º 4, professor do Projeto Parceladas, 2001 - Referindo-se à conversa dos alunos com o reitor da Universidade).*

O desejo, a proposta, a experiência marcando território e levando os participantes a solicitar como quem usufruía direitos que a consciência de cidadania lhes dava e a ganhar respaldo nos órgãos estaduais:

*(...) a primeira prosa do Projeto Parceladas começou lá em Santa Terezinha, numa das etapas (...) quando o grupo, chegando perto da formatura, tinha aquela sensação de que só tinha tomado um gosto pelo estudo e que precisava continuar. E tinha uma sensação era ainda mais forte de que não podia continuar com professor sem preparo pra eles, porque eles tinham estudado com a Unicamp e tinham trabalhado com pesquisa. E era isso que fazia diferença, eu penso.(...) “Oh, nós queremos trabalhar com bons professores e... e com pesquisa e tem que ser aqui, que nós não vamos largar daqui”. (...) o projeto (Inajá) tinha um certo nome por ser uma educação diferenciada . Então veio o Maldonado (reitor da Fucuc) e duas pessoas da Secretaria de Educação.*

(...) Ah, ainda tinha uma figura que se entusiasmou desde o começo que foi Valter Albano<sup>31</sup>, não sei que função ele tinha.... (ENTREVISTADO n.º 11, professora do Projeto Parceladas, 2001)

Poderíamos compreender a solicitação de continuidade de estudos feita por um grupo, como a manifestação de uma identificação com base em espaço regional, construída a partir de dimensões territoriais e culturais, que os fez se manifestarem como “professores do Médio Araguaia”? Segundo Maria Alice Setúbal a *identidade pressupõe a criação de uma auto-imagem que, ao mesmo tempo, situe e separe as pessoas das demais, assegurando sua existência individualizada.*(2000, p.14 b) Com certeza, cada um dos que naquele momento se sentiam professores, eram também atores em alguma outra esfera social, com outros papéis: no sindicato, enquanto pequenos lavradores que eram ou no clube de mães, enquanto mulheres/mães, por exemplo. A identificação através da profissão fora tecida com outros fios, ou talvez os mesmos, mas formando diferentes desenhos na própria história de se tornar professores. Essa história de identificação manifesta-se durante todo o curso da primeira turma do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, unindo-se a fios anteriores e conduzindo-se por um espaço já conhecido, num traçado provavelmente novo.

A proposta precisava ser construída enquanto fosse sendo executada. E teria que ser um curso construído com seus participantes, forjado no processo, assim como os participantes haviam se constituído professores, trabalhando como professores.

Através da experiência vivida estava sendo construída uma identificação com o “ser professor da região do Araguaia” que os distinguiu de outros e que os unia, e os fazia sentirem-se cidadãos no uso de seu direito de continuar os estudos e continuar professores.

Os sujeitos que buscavam a formação, além e talvez mais que a própria habilitação, através desse projeto, eram professores atuantes, isto é, em serviço nas redes estadual ou municipal; queriam manter-se em processo de formação continuada, almejavam uma melhoria na qualidade de vida, não só para si, mas para os seus alunos e conseqüentemente para a sua comunidade. Os professores da região do Médio Araguaia haviam solicitado e estavam sendo atendidos na sua reivindicação de construir juntos

---

<sup>31</sup> Secretário de Estado naquele período.

uma nova maneira de ser universitários, de ser acadêmicos, de se consolidarem em sua identidade como professores através de sua formação docente em sua própria territorialidade.

## *2.5. Construindo significados sob um olhar de pesquisador*

*O que é certo  
é que o enraizamento espacial é como um molde  
que, porque é comum a todos, fortalece a criação desse “nós”  
cuja surpreendente solidez é conhecida.*  
(MAFESOLLI, 1996, p.335)

Podemos revisitar este trecho da história contada aqui guiados pelos conceitos de movimentos sociais e resistência apresentados anteriormente e, dessa forma, construir , teoricamente o que denominamos neste trabalho de movimento local caracterizado por uma identidade de resistência.

É possível perceber que, como já afirmou Leite (1993) em trecho anteriormente citado neste trabalho, há primeiramente um movimento de reivindicação do direito à terra e a partir ou em torno da consciência deste direito e de luta por ele, ganham força as lutas por outros direitos, entre eles a educação.

Foi na insistência e persistência em ficar na terra, mesmo que para isso fosse necessário estar indo sempre mais adiante, abrindo a machado, foice e coivara os novos espaços, que se conquistou o direito à terra, que se constituiu o espaço social da região do Médio Araguaia. E foi de maneira semelhante que se fizeram professores aqueles que se ocupavam da educação formal na região: insistindo, persistindo, seguindo adiante através das dificuldades, em busca de reconhecimento. De início, uma mesma identidade sedimentada por uma solidariedade em função da luta pela terra: trabalhadores todos, militantes na luta por seus direitos. E, nosso olhar se volta para a construção de uma identidade já mais específica, sem dúvida, dentro de uma luta maior, mas construída posteriormente: professores, vinculados pelo elo do trabalho, afirmando sua identidade em torno da profissão.

Dessa forma caracterizamos nossa configuração de um movimento local baseado em identidade de resistência pelos seguintes elementos peculiares presentes na história desse movimento: a mobilização, a organização e a luta que se dirige constantemente ao Estado. Dizemos ao Estado e não contra o Estado, do mesmo modo como já afirmava Leite (1993) e esclarecemos a seguir.

Apesar de, como já vimos, Touraine afirmar que a característica dos movimentos sociais é ser contra, é se opor a algo, parece peculiar nos movimentos regionais que a discordância em relação à situação vivida, a criação de maneiras próprias de organizar a vivência com base em princípios também próprios e nem sempre os dominantes, leva essa oposição a uma luta junto ao Estado e não frontalmente contra ele. Tal peculiaridade é também ressaltada por Martins (em apresentação ao trabalho de Rodolfo Inácio Cascão, 1992) destaca como uma interessante contradição a instituição do poder público local como uma consequência da própria luta popular, caso de Porto Alegre do Norte/MT.

*A ocupação do poder local era concebida como alavanca do processo, como construção da cidadania, fortalecimento da sociedade civil, exercício de poder popular, democratização do governo, elevação do nível de consciência das massas, colocação de questões nacionais e mobilização do poder público.*(INÁCIO, 1992, p.113-114)

Os posseiros se organizavam em sindicatos, buscavam assessoria de advogados, iam a órgãos estaduais e federais, percorriam os caminhos legais em função da resolução da situação vivida. (de maneira alguma queremos aqui parecer ingênuos a ponto de desconhecer as ações conflituosas, violentas e muitas vezes “ilegais” ocorridas durante esse período, ou os problemas de ação e representação dentro dos movimentos; apenas queremos ressaltar a insistência na via de direito). Voltaremos a essa discussão posteriormente.

Tendo sido pinçados os pontos fundamentais que desvelam a cultura regional apontando como horizonte a cidadania ancorada na participação e na busca de espaços políticos, sociais, econômicos e educacionais, dessa forma temos os elementos que permitem a continuidade do trabalho. Narrada a história da região do Médio Araguaia sob o prisma dos movimentos sociais e educação vemos a necessidade de, a seguir, traçar um quadro mais amplo, passando então a apresentar o contexto nacional das

questões educacionais, tanto no que se refere às políticas públicas, como ao movimento da sociedade civil, contingência do surgimento do Projeto.

### **Capítulo 3**

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL.**

Conforme vimos afirmando há um constante movimento entre o que Gramsci denomina de sociedade política e sociedade civil; não há como falar de uma sem a outra. Podemos, para efeitos de categorizar e melhor lidar com estudos e análises, separar o Estado em suas duas faces, entretanto as ações de uma se vinculam às da outra. Neste capítulo pretendemos apresentar alguns aspectos das políticas educacionais brasileiras, enquanto ações legais da sociedade política e paralelamente as ações e reações da sociedade civil (entidades não governamentais) em relação aos mesmos fatos. Em nossa compreensão, somente levando em conta os dois lados poderemos ter um desenho do contexto que precisamos para pensar o surgimento do projeto de formação docente que tomamos como objeto de nossa investigação.

Políticas públicas se referem à implantação de projetos de governo através de programas, de ações voltadas para determinados setores da sociedade (HÖLFING, 2001) e desse modo, são dependentes da visão e projeto de sociedade dos dirigentes políticos de uma nação ou estado. Dizendo de outra forma, são dependentes do projeto daqueles que conseguem assumir o controle do Estado. As políticas sociais de um estado, por sua vez, referem-se e determinam um padrão de proteção social frente às desigualdades provocadas pelo desenvolvimento sócio-econômico. É nesse sentido que concordamos com Hölfing quando manifesta seu entendimento de educação como política pública social. E, mais que isso, a educação como política pública espelha o projeto de homem/mulher/sociedade da classe hegemônica. A educação faz parte da esfera pública desde que se compreendeu sua importância para a formação do cidadão, como aquele que iria decidir os rumos da sociedade quando adulto. O que tem variado é



a concepção de cidadão na qual se pauta a educação proposta a cada tempo e que pode ser percebida através da análise das políticas educacionais, levando em conta que estas por sua vez, estão sempre relacionadas ao modelo de desenvolvimento econômico, às políticas econômicas de cada país.

### *3.1. Políticas educacionais*

As políticas educacionais fazem parte desse conjunto de políticas públicas sociais que entram em cena na tentativa de amenizar conflitos entre classes e garantir a continuidade de um sistema. No Brasil, as políticas educacionais são recentes pois até o século XIX o Estado muito pouco se ocupou com questões relativas à educação.<sup>32</sup> Os jesuítas é que predominantemente se encarregavam das atividades escolares durante o Brasil Colônia. O fortalecimento do Estado como sociedade política, afirma Freitag (1984), é que traz consigo os primeiros esboços de uma política educacional brasileira.

No que diz respeito à formação de professores foi através de Ato Adicional à Constituição de 1824 que se instituiu o professor primário e secundário, público, assalariado através de recursos provenientes de impostos cobrados da sociedade brasileira (MONLEVADE, 1996) e só no final do mesmo século foram criadas as Escolas Normais para a formação profissional de professores, distinguindo-as daquelas de ensino secundário, que visavam a preparação da elite para o Ensino Superior.

Quanto à educação de maneira geral, em 1827, garantiu-se por lei a obrigatoriedade do ensino “das primeiras letras” para todo cidadão brasileiro, mas paralelamente manifestou-se a desobrigação do Estado com a formação docente, que deveria se dar “a custa de seus ordenados”, conforme relata Brzezinski. (1999, p.85)

Sendo assim, para tratarmos de políticas educacionais no Brasil podemos começar a partir do século XX. As classificações que encontramos em revisão bibliográfica realizada, apontam para uma divisão das políticas em blocos que têm como referências mudanças econômicas, culturais e políticas no país. Romanelli (1989)

introduzindo seu livro *História da educação no Brasil, 1930/1973*, faz a divisão em dois grandes blocos: de 1930 a 1964 e daí até 1973, e justifica logo na introdução de seu trabalho que a bibliografia consultada por ela a teria levado a três constatações que, por sua vez, a levaram à definição desse tema de estudo. Foram elas:

*a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, os objetivos perseguidos na escola [pela] demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer e a forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com o ensino. (1989, p.13)*

Estes são fatores que podem atuar de forma integrada ou não na organização do ensino, conclui ela.(1989, p.14). Isso nos leva a reforçar a idéia de que também em se tratando da formação docente, que é tema central de nosso trabalho, precisaremos de um contexto mais amplo para compreendê-lo, um contexto que traga elementos sobre economia, política, cultura e sociedade.

Bárbara Freitag em seu livro *Escola, estado e sociedade* (1984) faz uma apresentação breve do que chama de um primeiro período da política educacional brasileira (de 1500 a 1930) no qual é quase nula a existência de uma política definida, e a seguir divide o segundo período em fases de 1930 a 1945, de 1945 a 1964, de 1965 até e inclusive a década de 1970 – fase que corresponde ao objeto maior de seu trabalho, afirmando sobre este último que *em nenhum período da história da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década (1965 a 1975)*. Poderíamos completar que também as políticas econômicas foram intensificadas neste período. A periodização escolhida de forma arbitrária, segundo a autora, corresponde a três modelos da economia brasileira: o agroexportador, o modelo de substituição de importações e o da internacionalização do mercado interno, cujas denominações se baseiam em outros autores brasileiros que se debruçam sobre essa área. Novamente vemos marcada a relação entre a economia e as políticas educacionais e a importância do período que compreende as décadas de 1960 e 1970.

---

<sup>32</sup> Encontramos em Barrancos, 1982 (ver bibliografia), a referência ao período de 1860 a 1890 caracterizado como o de *um verdadeiro surto de propostas educacionais* – criação da Escola Normal, Reforma Rui Barbosa... – mas cuja abrangência de fato só alcançava do Distrito Federal.

Ivani Fazenda, em sua publicação *Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio* (1988) aprofunda seu estudo no que tange à fase posterior a 1964, mas também faz uma breve apresentação da educação brasileira no período que vai da década de 1920 a 1960, depois subdivide a década de 1960 pelos seus diversos marcos: os governos militares e suas políticas, as reformas, seus participantes e seus silêncios. Ela também faz referência à relação entre o modelo de desenvolvimento e as políticas educacionais, especialmente quando demonstra as relações de “cooperação” educacional entre Brasil e Estados Unidos: a dependência econômica impondo-se no campo educacional.

Por outro lado, todas as autoras acima citadas encontraram e apresentaram em seus estudos a movimentação social que coexiste às políticas públicas e não um determinismo no sentido de políticas econômicas para políticas educacionais que ignore a existência da sociedade civil. Em estudos no campo das políticas públicas podemos notar o que denominamos anteriormente de “o balanço da rede”, um movimento que vai de um lado ao outro em trocas e ajustes constantes; que gera, elimina, corrige ou corrobora políticas públicas, especialmente falando aqui de políticas educacionais. Grupos ou classes sociais, independentes da posição política, têm demonstrado capacidade para se articular e fazer valer seus interesses, ou, no mínimo, não se deixar conduzir sem lutas.

Destacamos aqui aspectos dos trabalhos dessas autoras a título de exemplo para ressaltar a relação entre políticas educacionais e economia e entre políticas educacionais e movimentos da sociedade (maior explicação e justificativa para esta preocupação serão expostas ainda neste trabalho).

Tomemos como um exemplo a reforma universitária: segundo Romanelli, *era reivindicação da ala mais contestada da sociedade brasileira na época* (1989, p.230), os estudantes, e diríamos ainda contestadora. O governo, a princípio era contra, mas acabou não só concordando com a necessidade de reformar, como controlando as inovações. Com isso conseguiu assumir a liderança do processo, modernizar sem romper com tradições nem ferir interesses da classe dominante. *A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico* (id., p.231). Dessa maneira um

movimento iniciado pela sociedade civil e de caráter ideológico foi esvaziado de seu sentido original ao ser assumido de forma técnica pelo Estado, mas teve o mérito de provocar ações políticas institucionais.

Com relação a políticas educacionais específicas para a formação de professores apontaremos a seguir apenas algumas leis ou ações e sua repercussão nessa área. Nosso interesse específico, na pesquisa que estamos desenvolvendo, refere-se às décadas de 1980 até início dos anos 90, no entanto já pudemos verificar que, seja por questões políticas, econômicas ou ambas, vividas nesse período, as questões educacionais estão ancoradas na legislação da década anterior, 1960. O recorte feito é intencional no sentido de abarcar a legislação em vigor no que diz respeito à formação docente no período em que se inicia o Projeto Parceladas, mas não nos propomos a uma análise detalhada, apenas buscamos esboçar no contexto nacional, o contorno de uma situação local. Em cada situação tentaremos destacar aquilo que se refere à formação docente ou que, de algum modo, causou repercussão que a tenha atingido, o que ficou dito na legislação e, sempre que dispusermos de material de referência, os movimentos que a sociedade fez em torno do mesmo tema.

Para isso selecionamos então: Lei n.º 4024/1961, Lei de Diretrizes e Bases; alguns aspectos dos acordos Mec/Usaid; a Lei n.º 5540/1968, lei que trata da reforma universitária, e a Lei n.º 5692/ 1971, que trata da reforma do primeiro e segundo graus.

### *3.1.1. LEI n.º 4024/1961- de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.*

A estrutura de ensino e sua organização, segundo Romanelli (1989, p.181) ficou nesta lei, como na legislação anterior: ensino pré-primário, ensino primário, 4 anos; ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial, de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o ensino superior.

O fato de o ginásial pertencer ao ensino secundário e técnico permitia uma formação já voltada para o trabalho desde a fase que hoje denominamos terceiro ciclo

do ensino fundamental. (Foi este dispositivo legal que permitiu que o “curso de capacitação” realizado em São Félix do Araguaia/MT no final da década de 1970, campo de nossa investigação, tivesse o objetivo de **formação de professores**, mesmo correspondendo ao ginásial.)

No capítulo IV desta Lei, ao se tratar da *formação do magistério para o ensino primário e médio* fica expressa a possibilidade da formação de professores ocorrer tanto em nível ginásial como em nível secundário e universitário. Apenas se distingue o título correspondente a cada grau de formação. Aos primeiros, o título de *regente de ensino primário*; aos segundos o de *professor primário* e aos que conseguissem uma formação universitária, *professores de ensino médio* se formados pelas faculdades de filosofia, ciências e letras ou *especialistas*, se formados como administradores pelos institutos de educação.

A idéia de que a educação era elemento-chave para a melhoria das condições de vida foi extremamente veiculada no período ditatorial no Brasil (décadas de 1960 e 1970) como justificativa para a crescente e acentuada diferença econômica entre as classes sociais. O governo investiu em diversos projetos de escolarização (Mobral, Minerva...) e apresentou como um de seus trunfos o ensino profissionalizante. Inclusive os chamados ginásios (segunda fase do ensino fundamental de hoje), eram “orientados para o trabalho”, tendo em suas propostas curriculares disciplinas com intenção preparatória e profissionalizante.

Em torno do referido capítulo IV da Lei 4024/61 é que se travou uma batalha em defesa da escola pública (ALVES, 1998). Até então, no Distrito Federal (RJ) somente as professoras formadas pela escola Normal oficial e pública podiam trabalhar como professoras da rede estadual. No texto da lei fica facultado a todos, independente do grau de formação o ingresso no magistério primário oficial e particular. A discussão entre escola pública e privada enquanto eixo das disputas nos anos de elaboração da LDB já se fazia presente em meados da década de 1950, através do substitutivo Lacerda<sup>33</sup>. Esta proposta vem modificar a situação afirmando igualdade de

---

<sup>33</sup> Substitutivo Lacerda – nome dado à proposta de alteração da lei apresentada por Carlos Lacerda que visava não restringir a ocupação dos cargos de professores públicos aos que fossem formados pelos Institutos oficiais de educação, dando oportunidade à iniciativa privada de investir nessa área e conseqüentemente aceitando outro tipo de formação de professores que não a oficial.

oportunidades aos formados pela rede pública ou particular. Na mesma proposta o legislador se omite quanto à questão da entrada na rede oficial por concurso, favorecendo dessa forma o clientelismo entre políticos e professores.

Na mesma lei, o art. 52, segundo Alves (1998) sob influência de Anísio Teixeira, amplia a formação do curso Normal: além dos professores; os orientadores, supervisores e administradores escolares também seriam formados por ele, mas são quase nulas as experiências com esse tipo de formação (o que depois vêm a ser as habilitações do curso de Pedagogia).

Romanelli ressalta , como a única vantagem que ela encontra nesta lei, o fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, *a quebra da rigidez e certo grau de descentralização*.(1989, p.181)

Quanto a mudanças mais estruturais segundo Alves e Villardi (1987, p.34) *a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 representou um passo na tentativa de unificar o sistema escolar, afirmando princípios de flexibilidade de currículos e descentralização (que vão ser encontrados, novamente, na Lei Darcy Ribeiro...)*. Características que vão se afirmar posteriormente, como uma tendência neoliberal que já se anunciava.

### *3.1.2. Acordos Mec/Usaid – entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agência Internacional de Desenvolvimento*

Na década de 1950 o Estado havia sido o propulsor da expansão capitalista no Brasil. Além de órgão de planejamento e administração havia sido um estado empresário. Esse tipo de desenvolvimento se acentuou nas décadas de 1960 e 1970 contribuindo para aumento da concentração de renda e capital. A educação parecia então o meio possível de ascensão social, afirma Romanelli (1989). Com essa situação a demanda social crescia pela ampliação do sistema educacional e o mercado de trabalho exigia maior escolaridade dos recursos humanos. O Estado, incapaz de responder à demanda percebia a crise e usou-a como justificativa para os acordos entre o MEC (Ministério de educação e Cultura) e a USAID. (Agência Internacional de Desenvolvimento).

Eram antecipações de reformas previstas como necessárias para a retomada do crescimento esperada para a nova fase de expansão do desenvolvimento econômico, continua a autora já citada.

*Os programas que ela (AID) desenvolveu incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.(...) um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais (id., 1989, p.210).*

A estratégia geral de ação da AID baseava-se em desenvolver ações em cadeia, um esquema de influências que passasse a operar de forma permanente, desencadeando cada vez novos programas. Vários dos acordos foram reorganizados e refeitos por não conseguirem atingir suas metas iniciais, tais como os que se referiam ao aperfeiçoamento do ensino primário, do ensino médio, o treinamento de técnicos rurais e a modernização da universidade. Os acordos tratavam de assessorias, treinamento de técnicos e docentes, reestruturação administrativa e planejamento e, no caso do acordo para publicações, o controle de todo o processo ficava com os norte-americanos, desde a elaboração do material até sua circulação e divulgação. Os EUA tinham o controle, os dados e as propostas para a educação brasileira. O resultado foi um verdadeiro simulacro da educação para o desenvolvimento, afirma Ivani Fazenda.(ROMANELLI, 1989, p.63)

Conforme nos relata Romanelli,(1989) a influência desses acordos pode ser vista no relatório da Comissão Meira Matos (1967) ou no grupo de trabalho para a reforma universitária, que acabaram por definir a política educacional conforme as propostas dos acordos. Estes se baseavam em princípios da organização empresarial tais como produtividade, eficiência, inadequação de estrutura organizacional. (ALVES,1998, p.20)

Depois do trabalho realizado mediante um dos acordos MEC/USAID, que visava a reforma universitária, o governo decidiu-se por uma lei que pudesse ser a solução da crise. Para o governo, solucionar a crise era solucionar a questão da demanda por vagas e a crescente politização do movimento estudantil. Para isso baseava-se em dois princípios: a racionalização das estruturas, que poderia ser compreendida como racionalização dos recursos e a “democratização” do acesso ao ensino. (FREITAG, 1984, p.89)

*3.1.3. Lei n.º 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas e organização do funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências*

Segundo Saviani (1997) as leis 5540/68 e 5692/71 são conhecidas como “as reformas” da lei de diretrizes e bases anterior, pois após a ruptura política provocada pelo golpe militar foram necessárias adequações no âmbito educacional para regular o setor, seu caráter era apenas de ajustes.

Por volta dos anos 60 a universidade brasileira possuía projetos e ações (Centro Popular de Cultura, Alfabetização de adultos...) que a aproximavam da sociedade, buscava-se “uma nova dimensão do ensino superior como objetivo de tornar mais nacional a universidade brasileira.” (OLIVEN, 1990, p.68) A lei 4024/61, aprovada após 14 anos de discussões, viera consolidar o modelo tradicional de universidade, uma justaposição de escolas isoladas, o sistema de cátedras vitalícias e a ausência de preocupação com pesquisa.

Mas, por outro lado, as idéias e discussões sobre as necessidades de mudanças na universidade proliferavam. A SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e as revistas especializadas da época formavam um verdadeiro fórum de debates a respeito dos rumos da universidade. (OLIVEN,1990, p.69) Muitas dessas idéias fizeram parte da proposta da UNB (Universidade de Brasília), primeira universidade brasileira com plano definido, em busca do desenvolvimento de cultura e tecnologia nacionais como parte do projeto social nacionalista desenvolvimentista. Além disso, a UNE (União Nacional dos Estudantes) tinha uma proposta alternativa radical de reforma, manifesta nos documentos *Declaração da Bahia* (1961) e *Carta do Paraná* (1962): supressão do exame vestibular, extinção da cátedra e co-gestão, postulando que o papel da universidade era integrar o movimento mais geral por reformas estruturais (id., p.69).

No entanto, depois de 1964 a situação política era outra: *o projeto nacional desenvolvimentista deu lugar a um processo crescente de internacionalização da economia brasileira, o que se fez sentir diretamente na formulação da política*



*educacional*, afirma Oliven (1990, p.71). A questão da reforma universitária ficou reduzida a seus aspectos meramente institucionais, como pode ser visto nos acordos e relatórios dos grupos de trabalho para a reforma. Um governo autoritário, no embate com posições estudantis usou dos mecanismos de que dispunha: repressão policial e o poder legal. Surge nesse contexto a Lei 5540/68.

Foram muitos os elementos da reforma, mas vamos aqui citar apenas os que trouxeram alguma consequência direta para a formação de professores. A reforma universitária provocou o fechamento das faculdades de Filosofia e a introdução dos centros de educação, estes acabaram por isolar as ações de formação de professores o que as levou ao desprestígio, as licenciaturas passaram a ser encaradas como cursos de menor valor.

A implantação do regime de tempo integral, de dedicação exclusiva, a valorização da titulação em nível de pós-graduação foram alterações que pareciam objetivar o desenvolvimento da pesquisa nas Universidades e maior envolvimento dos professores com as atividades de ensino, mas não alterou imediatamente a situação, a não ser no que diz respeito ao desenvolvimento da própria pós-graduação no país. Isso pretendia atender à demanda de pessoal altamente qualificado para alguns setores da economia.

A departamentalização no lugar das cátedras, sob o argumento de racionalização de recursos, teve repercussão ambígua. Por um lado atendia a reivindicações a respeito da contenção do poder dos catedráticos e por outro fragmentou o grupo de professores por áreas de disciplinas afins, não mais favorecendo a união por curso.

Em meados da década de 1970, a crise econômica aliada ao achatamento salarial dos professores provocou uma nova mobilização desses profissionais, formaram-se associações e organizaram-se em luta por melhores condições de trabalho inclusive reivindicando eleição direta para os cargos de direção. Iniciava-se uma nova fase de discussão, que se estende pela década de 1980, sobre reforma universitária da qual

participavam o Estado através de projetos como o GERES e o PARU e organizações não governamentais, como o CRUB e a ANDES.<sup>34</sup>

Especificamente quanto ao curso de Pedagogia, a Lei 5540/68 faz a distinção entre os professores e os especialistas, de forma contraditória à lei 4024/61 que os entendia como os mesmos profissionais. Essa diferença iria se acentuar com a Lei 5692/71 ao se propor a formação de professores em diversos níveis e tipos de estabelecimentos e a de especialistas em cursos de nível superior (curta ou plena) e pós-graduação. Essa lei foi o estopim de discussões que se seguiram durante todos os anos posteriores e ainda está em pauta atualmente: a identidade do curso de Pedagogia e de seus profissionais<sup>35</sup>.

Os cursos de curta duração também são admitidos por essa lei. Alves (1998) ressalta o papel pioneiro da SBPC ao criticar a legislação 5540/68 e 5692/71 no que diz respeito à licenciaturas curtas. Esse aligeiramento da formação de professores pode ser fruto da pressão da demanda tanto social como econômica, uma das formas encontradas pelo governo de acalmar a crise.

Mais uma vez é possível notar o movimento constante entre a sociedade política e a sociedade civil, ambas sob influência do contexto econômico, participando de um mesmo processo na busca de definição de rumos políticos para as ações do Estado, processo no qual por vezes é possível uma participação mais democrática, por outras se arca com as consequências de governos autoritários.

#### *3.1.4. Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.*

Dez anos depois lei 4024/61 surge então a proposta de reforma do ensino com alterações em relação à legislação anterior. No capítulo V da Lei 5.692/71 onde se trata

---

<sup>34</sup> PARU- Programa de Avaliação da Reforma Universitária; GERES – Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior, CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

<sup>35</sup> Assunto polêmico e que merece maiores estudos tal como o de Jociane Rosa de Macedo, apresentado em forma de Dissertação de Mestrado na UFRGS/2002.

*dos professores e especialistas*, vem expressa a idéia de que a formação será feita por níveis *que se elevem progressivamente* e afirma-se desta feita a habilitação específica de 2º grau como exigência de formação mínima para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries. Quanto à docência até a 8ª série apresenta-se a exigência de licenciatura curta em grau superior, cujo oferecimento não se restringe às Universidades, mas pode ser realizado por outras instituições autorizadas. Concede-se ao professor com formação em nível médio que fizer *estudos adicionais*, o direito de lecionar para 5ª e 6ª séries também. Já os especialistas terão uma formação diferenciada da de professores: em cursos de graduação curta ou plena e em pós-graduação.

Segundo Romanelli (1989), as manifestações provenientes dos acordos MEC/USAID e as da comissão Meira Mattos e do GT (grupo de trabalho) sobre a reforma universitária diferiam no que diz respeito às orientações para a reforma do primeiro e segundo graus. Os primeiros, tendiam a pensar na relação que deveria existir entre escolas primárias e médias, já os outros pensavam em uma reformulação que desviasse a demanda por ensino superior.

Para isso foram criados os cursos profissionalizantes, acabando simultaneamente com os cursos clássico e científico e com a especificidade das escolas técnicas, conferindo a todos os estudantes que terminassem o curso secundário, uma habilitação profissional. A mudança na estrutura e organização do primeiro e segundo graus gerou um ensino médio de três anos cujo objetivo primordial era a habilitação profissional. Não houve preocupação com as reais possibilidades estruturais e de recursos humanos para a efetivação de tal proposta. Os princípios básicos que regiam essa proposta eram a continuidade (trabalhar os conteúdos do geral para o específico) e terminalidade (cada nível é terminal, prepara pra o exercício de certa forma de atividade). A qualificação para o trabalho deveria ser *a meta e não apenas um ramo da escolaridade* (MEC-DEM<sup>36</sup>, apud FREITAG, 1984, p.94)., o segundo grau iria *beneficiar a economia nacional (...) preparando em número suficiente e espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa.* (FREITAG, 1984., p.95).

---

<sup>36</sup> MEC/DEM – Ministério de Educação e Cultura, Divisão de Ensino Médio.

A Lei 5692/71 transformou assim a formação de professores, antes localizada especificamente no curso Normal, em mais uma das habilitações dos cursos secundários profissionalizantes, sem contudo oferecer discussões a respeito desse curso. Mas o capítulo V, ao tratar dos professores e especialistas apresenta em seu enunciado a afirmação de que a formação de professores deveria ser ajustada às diferenças culturais de cada região do país.

Segundo Fazenda (1988, p.83) o documento que encaminhou as ações do grupo de trabalho para a reformulação do ensino médio já deixava claro que tais reformulações deveriam se vincular ao Projeto Brasileiro de Desenvolvimento, do que dependeria a prioridade de investimentos. Salientava também que o Brasil estava disposto a oferecer a igualdade de oportunidades de uma educação *fundamental* (destaque nosso) aos seus cidadãos. E consideramos que merece cópia na íntegra, o seguinte trecho: *a educação fundamental é justificável , ainda, em termos econômicos, porque o preenchimento da mão-de-obra por elementos com adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento.* (CRPE/SP<sup>37</sup>, 1970. apud Fazenda, 1988, p.84)

O foco das preocupações desse período é o milagre econômico. Dessa forma a educação que se vincula a setores produtivos da economia tem prioridade de atenções, veja-se o ensino médio e seu caráter profissionalizante. Fica muito clara a maneira como a política educacional foi orientada pelo projeto econômico de desenvolvimento sendo considerada como uma de suas ferramentas. Nas palavras do ministro da Educação naquele período, Jarbas Passarinho, é na escola que se faz a síntese do econômico e do social, daí a necessidade de se *planejar* também a educação sob a idéia de *racionalização de investimentos*, considerando que educação é um investimento *nobre* no qual se assentará o *processo de desenvolvimento* da nação. (FAZENDA, 1988, p.88). Os novos princípios eram a integração, flexibilidade e articulação, uma educação parte de um Projeto Nacional, diga-se, de desenvolvimento econômico.

Nesse contexto acabou-se também com a especificidade das Escolas Normais e a formação de professores primários acabou sendo apenas mais umas das habilitações

---

<sup>37</sup> Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

oferecidas pelo curso secundário, com um currículo reduzido e com sérias conseqüências para a educação em geral

Destacamos o fato de ter sido considerada mais uma das habilitações dentro do ensino médio e na verdade, não ter sido objeto de uma política específica. Muito se falou sobre a importância da educação para o projeto de desenvolvimento nacional, mas poucas ações foram efetivadas no que diz respeito à formação do profissional responsável por essa área e alvo de tanta expectativa. Cabe apontar ainda que também no quinto capítulo a lei enunciava que a formação deveria ser ajustada às diferenças culturais de cada região do país.

### *3.2. Sopra uma brisa*

Tanto Fazenda como Alves e também Romanelli ao descreveram o caráter impositivo da legislação educacional das décadas de 1960 e 1970, vinculado à proposta de desenvolvimento econômico do país, não deixam de citar alguns movimentos, poderíamos dizer, em sentido contrário. Movimentos da sociedade que podem ser contraditórios às políticas públicas definidas em âmbito do Estado. Entre eles, na década de 1960, antes da instalação do regime militar: a UNE, no início dos anos 60, ainda na legalidade, discutindo as questões nacionais e as perspectivas de transformação que mobilizavam o país; a UNE ainda, com a criação do CPC (Centro Popular de Cultura) no Rio de Janeiro, visando uma cultura nacional, popular e democrática, o MEB (Movimento de Educação de Base) que com a ajuda do governo federal visava educação através do rádio; o MCP (Movimento de Cultura Popular) em Recife e a alfabetização de adultos. Já no período da ditadura militar há um visível arrefecimento desse tipo de movimentação, mas ainda são perceptíveis algumas manifestações.

A década de setenta traz também a marca do movimento organizado dos profissionais do ensino em torno de várias questões, destacadamente a formação. São criadas inúmeras associações da categoria, são realizados diversos estudos e eventos

sobre o tema<sup>38</sup>, crescem as organizações de profissionais da educação, insiste-se no reconhecimento da categoria como profissional.

No que diz respeito à formação docente, as organizações profissionais tornam-se visíveis no cenário nacional e Alves ressalta como tem sido importante a presença delas nas discussões sobre a formação do educador.

*O debate sobre a formação do educador/profissional do ensino e a tomada de posição quanto a esse tema a partir de encontros organizados pelos próprios profissionais têm o primeiro Seminário de educação (Unicamp, 1978) como marco importante e vêm consolidando-se ao longo das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) promovidas pela ANDE, ANPEd, CEDES em São Paulo (PUC, 1980), em Minas Gerais (UFMG, 1982) e no Rio de Janeiro (UFF, em 1984). (ALVES, 1998, p.29)*

São movimentos que já ganham corpo na década de 1980 e que conseguem, neste período, com o país em outro momento político, fazer pressão sobre os órgãos governamentais, no sentido de participar da definição de políticas públicas.

Ivani Fazenda, na conclusão de seu livro *A educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio* deixa em aberto a questão a respeito do silêncio dos profissionais da educação frente às reformas educacionais do período do governo militar. Detecta a presença da SBPC e do CRPE/SP mas ainda assim se indaga a respeito de como poderia ter sido uma ação mais efetiva por parte dessas e de outras organizações de profissionais do ensino, deixando como hipótese explicativa a força da contingência do momento. Mas vale lembrar os limites impostos por um regime militar ditatorial naquele período e ainda assim a geração, talvez *em silêncio*, de uma reação que eclodiria nas décadas seguintes. O que precisamos destacar é a efervescência e o caráter amplo dessas manifestações na década de 1980, a organização e articulação dos professores nos encontros da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, as conferências brasileiras de educação entre outras ações.

*Não poderíamos deixar de registrar nesse trajeto histórico a organização e articulação dos professores através da “comissão nacional dos Cursos de Formação do Educador”. (...) A partir da década de 80 tem início um Movimento nacional que começa a traduzir os reclamos da educação para além de sua textura pedagógica. Faz-se a crítica da formação dos profissionais da educação, inter-relacionam-se atividades políticas e pedagógicas; busca-se uma identidade para o Curso de Pedagogia; discute-se a questão generalista X especialista; propõe-se a extinção dos*

---

<sup>38</sup> Para maiores detalhes ver, entre outros: Alves, Nilda. *Trajatórias e Redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

*especialistas em educação, etc. Um quadro negro de denúncia é apresentado à sociedade.*(ALVES e VILLARDI, 1987, p.41)

De forma bastante sintética poderíamos elencar os seguintes aspectos como pontos fundamentais em discussão nos encontros de professores: a docência como base da profissão, a necessidade de se aproximar as teorias e as práticas, as relações entre a educação e os demais aspectos da sociedade brasileira (economia, cultura, política...), o papel do educador, suas relações com o conhecimento, com a realidade e a transformação social, as licenciaturas. Além, é claro, das questões relativas á valorização da profissão.

Os encontros de educadores para a discussão da reformulação dos cursos de formação foram momentos marcantes de discussão em nível nacional. Em Belo Horizonte, em 1983 realizou-se um amplo debate, que culminou com a divulgação do “Documento de Belo Horizonte” (disponível em [http:// www. fae.unicamp.br](http://www.fae.unicamp.br),. p.2, acesso em dez.2001), com o objetivo de provocar a reflexão sobre a preparação de recursos humanos para a educação em seminários estaduais e regionais, antecedendo um encontro nacional. Em 1989, no IV Encontro Nacional as discussões se aprofundavam em torno dos mesmos temas: a concepção de educador, sua formação.

É preciso ressaltar, no final dos anos 1980 a criação e atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que surgiu em 1986 com o objetivo de participar na elaboração da Constituição e reivindicar um projeto de educação como um todo, não apenas para a escola. O Fórum foi composto por 15 diferentes entidades nacionais, sendo 12 de educação, (entre entidades para ensino, pesquisa e divulgação, entidades que agregavam os profissionais da educação e representativas do movimento estudantil) e 3 entidades de classe. *O Fórum dos anos 80 surgiu como expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos (...)* (GOHN, 1999, p.79)

Em sua análise sobre as relações entre os movimentos sociais e a educação Gohn (1999) afirma que a cidadania foi a demanda predominante na sociedade brasileira nos anos 80. O Fórum significava *uma frente democrática voltada para a construção da cidadania no país* (GOHN; 1999, p.81). E permaneceu mobilizado participando

ativamente dos debates que antecederam a promulgação da nova lei de diretrizes e bases tanto em discussões de âmbito nacional como em escolas, associações e sindicatos. (GRINSPUN, 1997, p.42)

Saviani (1997) nos chama a atenção para a importância dessa mobilização da comunidade educacional nas décadas de 1980 e 1990, mobilização que tem como marca inicial as discussões sobre a Constituinte, desde 1986. Neste ano realizou-se a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, cujo tema foi “A educação e a constituinte” e de onde surgiu o documento intitulado “Carta de Goiânia” apresentando propostas para a nova Constituição.

Em 1987, a nova Lei de Diretrizes e Bases já era tema de discussão na décima reunião da ANPEd, em Salvador e tema de artigos publicado pela ANDE<sup>39</sup> no ano seguinte. Neste período entre a Promulgação da Constituição Federal e a nova Lei de Diretrizes e Bases, foram inúmeras as propostas e sugestões, como relata Saviani, *oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais* que também chegaram ao conhecimento do relator Jorge Hage, para quem este teria sido *o mais democrático método de elaboração de uma lei que se tivera notícia no Congresso Nacional*. (1997, p.57)

Neste contexto de movimentos do Fórum em Defesa da Escola Pública, de criação da ANFOPE<sup>40</sup>, de elaboração e discussão de projetos para a Lei de Diretrizes e Bases, emergindo desde 1986, depreende-se dois pontos importantes: a criação de uma cultura de participação nos setores educacionais do país e a concretização de, se não na sua totalidade mas em parte, dos anseios dos professores na Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Congresso Nacional. Podemos citar aqui os princípios (artigo 3º) de estímulo à descentralização, a liberdade de organização dos sistemas, uma escola em consonância com o desenvolvimento e a capacidade dos alunos; as características de flexibilidade e avaliação em todas as instâncias e destaque para a proposta de associação entre teorias e práticas *mediante a capacitação em serviço* (artigo 61).

---

<sup>39</sup> ANDE – Associação Nacional de Educação e ANPEd- Associação Nacional dos Profissionais da Educação.

<sup>40</sup> ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.



Numa tentativa de sistematização poderíamos destacar alguns pontos do que foi abordado neste capítulo. Em primeiro lugar a estreita relação entre as políticas educacionais e as políticas econômicas do país. Para um modelo econômico baseado na agroexportação, na substituição de importações, na internacionalização do mercado interno, a cooperação internacional e uma educação para o trabalho eram extremamente coerentes, o que levou a uma política educacional voltada para a profissionalização, segundo item importante. Para tal, a veiculação constante da ideologia que relaciona nível educacional e ascensão social foi bastante precisa; mesmo que levasse a uma certa pressão sobre o sistema educacional, levou também à melhor preparação dos recursos humanos, necessidade do mercado naquele período. Para a concretização desse tipo de objetivos algumas reformas no sistema educativo foram suficientes. Tinham por base alguns princípios, terceiro ponto que consideramos de destaque: racionalização de recursos, “democratização” do acesso ao ensino, flexibilidade nos currículos e descentralização das ações.

E no que diz respeito a meados de 1980 e 1990 podemos registrar que as ações e discussões em andamento na sociedade civil foram provocadoras da ação legislativa e não o inverso, como tem sido o caminho mais usual.

Assim, depois de termos apresentado todos esses elementos acerca de como foi sendo abordada a questão da formação docente no país no período de 1960 a 1990, tendemos a concluir que tanto em um contexto onde predominaram princípios liberais e no qual se disseminou a idéia da importância da educação para o desenvolvimento nacional e pessoal dos indivíduos; como no contexto de uma política ditatorial intervencionista, sem chegar a ser de um estado de bem estar social, que propõe o atendimento às necessidades básicas de sua população desde que garantidas as condições de produção e, do mesmo modo, em um novo contexto de aproximação com o que se tem denominado neoliberalismo, a formação de professores não ocupa lugar de destaque nas políticas públicas. Verificamos também que a sociedade civil se articula, propõe e muitas vezes reage a políticas governamentais, mas o jogo de forças que se trava desloca a luta para o campo político institucional onde o sistema democrático representativo passa a ser o responsável pelas negociações e conquistas ou derrotas. Por outro lado, os espaços vazios tendem a ser ocupados e dessa forma amplia-se o campo

de possibilidades da sociedade civil de se articular e avançar com seus projetos, projetos de resistência ou espaço para construção de contra-hegemonias.

Apresentamos aqui o panorama nacional no que diz respeito aos movimentos políticos e civis relativos à formação de professores no período abordado, destacando a idéia de que há sempre *um balanço na rede*, a sociedade política e a civil se movimentam em torno de propor, implementar, afirmar ou corrigir políticas públicas. Isto nos leva a, no próximo capítulo, delinear, no mesmo sentido, a situação específica do estado de Mato Grosso em relação à formação docente.

## Capítulo 4

### O ESTADO DE MATO GROSSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O PAPEL DA UNEMAT

Um país com as dimensões que possui o Brasil tem em si uma diversidade de condições e características que fazem com que se tornem peculiares as realizações de cada um de seus estados, por exemplo, ou até mesmo de localidades dentro dos estados. Por isso entendemos como necessário à compreensão de nosso objeto de investigação o desenho do entorno no qual ele se desenvolve. Já apresentamos de maneira sucinta as políticas de formação docente em âmbito nacional no capítulo anterior e neste, reduzindo um pouco mais o campo de nosso olhar, trazemos alguns elementos que fazem parte da realidade estadual. Não seria possível aqui, posto que não é o objetivo deste trabalho, elaborar um perfil detalhado do Estado de Mato Grosso, portanto apresentamos apenas alguns dados que consideramos relevantes para que se tenha idéia de sua atuação em relação à formação docente.

#### *4.1. O Estado de Mato Grosso*

Situado na região Centro-oeste, terceiro estado em superfície do país, 901.420,7 km quadrados, o Mato Grosso apresentava em 1991 uma densidade demográfica igual a 2,3 hab/km<sup>41</sup>, que pode ser considerada baixa mas que é quase o dobro da que tinha em 1980 (1,3 hab/km), o que comprova o crescimento populacional nos últimos anos. Tal

---

<sup>41</sup> Conforme Pretti, O. e Alonso, K.M. *Educação em Mato Grosso*. Ver bibliografia.

crescimento não se deu de forma homogênea em todo o estado, a população se concentrou principalmente na região sul, em localidades próximas à capital, Cuiabá. Grande parte desse crescimento se deveu aos processos migratórios, nas décadas de 60 e 70, do sul do país em direção a áreas rurais de Mato Grosso e nos anos de 80 e 90 em direção aos núcleos urbanos.

*Na década de 70 e 80, milhares de famílias foram dirigidas para as zonas de colonização ao Norte e Nordeste de Mato Grosso, gerando problemas de posse de terra, saneamento, saúde e educação. Pode-se afirmar que estes problemas permanecem, porém agora se intensificando e se dirigindo em direção às periferias urbanas, como resultado da produção agrícola intensiva voltada para a exportação, dificultando ainda mais a permanência de pequenos e médios proprietários no campo. (PRETTI e ALONSO, 1997, p.23)*

Para se ter uma idéia da disparidade de situações dentro do próprio estado apresentamos aqui alguns dados referentes à arrecadação de ICMS em meados da década de 1990 que a expressam bem: *a região Centro Sul arrecada 57,9% deste imposto, o Norte participa com 14,6%, o Sudeste com 13,7%, o Oeste com 4,4%, o Leste com 4,3%, o Noroeste com 3,9% e o Nordeste com 1,0%. (PRETTI e ALONSO, 1997, p.20)*

Em anexo (1) segue o mapa das “*regiões-pólo*”, ordenamento baseado em características sócio-econômicas e culturais das diversas regiões, que o atual governo do Estado propôs em seu Plano de Metas (1995-2006). Essa divisão é utilizada também pela Secretaria de Estado de Educação. (A região denominada neste mapa de *Baixo Araguaia* é onde se desenvolveu o Projeto de formação de professores que tomamos como objeto de estudo neste trabalho, mas a ela temos nos referido como Médio Araguaia).

Em trabalho realizado junto à Secretaria de Estado de Educação em 1996, os autores citados analisam dados estatísticos oferecidos pela própria secretaria e realizam um diagnóstico da situação educacional do Estado com vistas, entre outras coisas, a oferecer subsídios para as políticas da secretaria. Segundo dados apresentados neste estudo

*(...) o sistema educacional de Mato Grosso é um sistema, majoritariamente público. Dos estabelecimentos de ensino de 1ª Grau, por exemplo, em 1991,*

*existiam 1.041 estabelecimentos da rede estadual, 3.264 salas da rede municipal e apenas 371 (8,0 %) estabelecimentos pertenciam à rede privada.. (1997, p.40)*

Na categoria denominada pelos autores de **qualificação**, onde se analisa a titulação dos docentes de todo o estado, os dados são os seguintes: em 1991, eram 28.458 professores que atuavam no primeiro e segundo graus da rede pública além de 2.627 na pré-escola.

*Dos 20.657 que atuavam no 1º grau, 69,1% não possuíam formação de 3º grau ou universitária. Na zona rural essa situação é ainda mais grave: de um total de 4.403 professores que atuavam nas escolas municipais, 62,2% não tinham nem sequer o 2º grau, 33,3% tinham formação de 2º grau e somente 4,59% tinham formação universitária.. (id., 1997, p.40)*

#### *4.2. O Estado de Mato Grosso e a formação de professores*

Não verificamos, na bibliografia encontrada, referência a políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, em especial a respeito de formação de professores, anterior à década de 1990. Isso, de maneira alguma implica em que não houvessem sido realizadas diversas ações nesse sentido, como poderá ser visto no próximo capítulo quando nos reportarmos à história da região do Médio Araguaia, onde por diversas vezes o Estado foi promotor ou parceiro em ações de formação docente. No entanto pouco se tem registrado a respeito. Dessa forma o que passamos apresentar agora refere-se à documentação que foi possível analisar.

Em maio de 1993 o presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso ao apresentar o documento contendo as contribuições do estado para o Plano Decenal de Educação Para Todos, em Brasília, enfatizou o atrelamento da obrigação de *Universalização e Qualidade de Ensino* à existência de uma política de formação e capacitação dos profissionais de ensino. E nesse sentido apresentou como primeiro item para um Plano de Priorização da Educação *a valorização do Profissional da Educação – formação – plano de carreira – capacitação permanente e garantia das condições de trabalho.*(SEE/MT, 1996, p.62).

O mesmo documento apresenta propostas de *formação do trabalhador tornando-o multi-profissional e a modernização da educação assumindo o paradigma da eficiência*. (id, 1996, p. 63) Com a explicitação desses dois outros itens queremos apenas salientar que o contexto no qual se pensa a formação docente, dando-lhe inclusive lugar de destaque, está vinculado a princípios de mercado: profissional com múltiplas habilidades e eficiência, isto é, capacidade de se obter resultados contabilizáveis. No texto síntese do documento, encontrado também no *Batáru* (publicação do Conselho Estadual de Educação contendo suas decisões, pareceres e autorizações), os princípios nos quais afirma se pautar a concepção de educação, e a definição de objetivos a alcançar através da educação apresentam uma certa contradição. Destacamos os seguintes trechos:

*A educação escolar deve ser então assumida como instrumento de luta política para a criação e definição desta sociedade, onde os valores de igualdade, responsabilidade, justiça, solidariedade e fraternidade sejam, efetivamente conquistados pelo conjunto dos homens e deixam de ser, simplesmente meras declarações sem efetividade real.* (MATO GROSSO, 1996, p.76)

Os valores aqui afirmados podem ser reconhecidos como representativos do interesse da maioria e são reforçados quando se propõe sua efetivação, além da declaração. E o parágrafo seguinte apresenta interesses sociais como se estivessem acima de interesses econômicos, uma cidadania mais próxima do espírito comunitário apontado por Rousseau, bem diferente do que sabemos predominar na atualidade.

*A universalização do ensino fundamental, antes de ser uma questão legada basicamente ao crescimento econômico, passa a ser uma questão eminentemente política, uma vez que vem associada ao exercício pleno da cidadania e se fundamenta nos anseios da nação por uma democracia não-forma. Esta só tem condições de viabilizar-se a partir de uma base minimamente igualitária, cuja construção depende grandemente da participação do Estado e do aprofundamento de seu compromisso com os interesses da maioria da população.* (MATO GROSSO, 1996, p.77)

E logo a seguir, o mesmo documento, apresentado nas discussões do Plano Decenal, quando trata da relação entre analfabetismo, trabalho e modernidade, afirma que extinguir o analfabetismo não é questão social, é questão estratégica. Não se faz necessário perguntar estratégica para quem. Obviamente para o modelo de desenvolvimento que se implanta no país, que vem expresso em seguida: *A educação será a grande responsável pela mudança de comportamento dos trabalhadores,*

*ajustando-os à nova ordem produtiva, assim como a pesquisa tecnológica responderá pela outra parte dessa reforma.* (idem, p.81) Isto é, a educação tem compromisso com a produção, *ajustando* o comportamento dos trabalhadores. Tal afirmação se mostra contraditória ao conceito de cidadania e aos valores professados anteriormente. Há uma diferença nítida: a educação é importante para homens trabalhadores, não se menciona as diferenças em relação, por exemplo, aos grandes proprietários. O interesse econômico produtivo predomina sobre a política de igualdade, a cidadania da qual se falava anteriormente tem seus princípios comprometidos: deixam de visar a democracia “não-forma” na medida em que priorizam os interesses de mercado.

No final dessa síntese o conceito de cidadania e sua relação com a educação é retomada, e ao nosso ver, mais uma vez manifestando acentuada contradição com as idéias iniciais:

*Nessa ótica, a formação profissional é considerada como preparo de cidadãos que participam da construção de uma sociedade por meio do trabalho, entendido como categoria ampla que inclui a produção de bens materiais e não-materiais.(...) A formação do professor, especialmente do que atua na área de educação básica, deve, portanto, ser considerada como importância fundamental, visto que ele é o agente responsável pela formação do cidadão que irá intervir, futuramente, no desenvolvimento e transformação sócio-econômica e cultural. (MATO GROSSO, 1996, p.82)*

O cidadão neste momento é aquele que produz e não mais todos os membros de uma sociedade, e o papel do professor ganha relevância por sua influência junto a jovens que serão os futuros trabalhadores do país, que garantirão um determinado modelo econômico. A palavra transformação só faz um sentido aqui: o de acompanhamento das transformações do sistema capitalista, pois é a esse sistema, nada fraterno, igualitário ou solidário que se vincula a concepção de cidadão restrita à idéia de trabalhador produtivo.

Dessa forma parecem-nos expressas, em documentos do Estado de Mato Grosso a respeito de educação, contradições presentes também em nível nacional em um período em que a legislação educacional apresenta descompasso com a situação real. Muitas foram as mudanças no país e no mundo nas últimas décadas mas a legislação, em especial a educacional não acompanhou com o mesmo ritmo. Continuávamos com um sistema de ensino pautado em um modelo econômico desenvolvimentista, aprovado por um regime de governo autoritário e militar quando já se implantavam novos

processos econômicos de internacionalização do capital e novos rumos políticos, de tendência liberal democrática. As discussões políticas circulantes na sociedade civil giravam em torno de uma cidadania participativa em todas as esferas. A profissionalização de professores estava em discussão em nível nacional.

#### *4.2.1. A definição de uma política estadual de formação docente*

Em maio de 1996 o governo do estado de Mato Grosso apresentou um documento oficial intitulado Programa Institucional de Qualificação Docente (reafirmado em publicação de 1998) no qual apresentou a situação do estado, sua proposta em relação à educação e suas prioridades com destaque para a qualificação docente.

*O Programa de qualificação docente para o Estado de Mato Grosso foi pensado a partir das práticas de formação em desenvolvimento pelas duas instituições Públicas de Ensino superior na região – a federal e a Estadual – e a partir da política educacional do Governo do Estado que destaca a Profissionalização do Magistério, com revisão do Estatuto do Magistério, Plano de Carreira e Política de Remuneração, como um dos seus objetivos estratégicos para o desenvolvimento da Educação. (MATO GROSSO, 1998, p. 5)*

Em sua política, o estado fez questão de ressaltar a Profissionalização do Magistério como uma grande preocupação, fruto de discussão nacional sobre a reconceituação da formação profissional e no intuito de participar de uma política global, juntamente com o governo da União e dos Municípios. *Uma política de formação enraizada nas especificidades regionais e na busca da construção de um perfil profissional docente compatível com as necessidades de um ensino público de qualidade.*(SEE, 1996, p.2) Para isso o estado se dispunha a construir, com seus parceiros, uma proposta que tivesse por base as experiências já realizadas pelas instituições de ensino superior da região (UFMT e UNEMAT) e de acordo com o Plano Decenal de Educação. (Note-se que já havia experiências sendo realizadas em Mato Grosso.) O documento afirmava que a nova direção da educação estava sendo gestada no plano mundial e que o PIQD era uma entre as medidas necessárias para a reversão do quadro educacional brasileiro, caracterizado por não conseguir garantir a entrada e permanência de grande parte de sua população em idade escolar estudando.



Na apresentação de uma proposta para a educação básica o governador do estado afirma, como se pautado pelos mesmos princípios dos movimentos sociais:

*O governo do estado de Mato Grosso, apoiado pela Frente Cidadania e Desenvolvimento, entende que o exercício da cidadania começa pelo voto e ganha substância e consistência na participação da formulação, implantação e implementação das políticas públicas. (MATO GROSSO, 1996, p.3)*

E da mesma forma, aquele que havia sido reitor da Universidade quando se iniciou o Projeto Parceladas, neste momento ocupando o cargo de Secretário de Estado de Educação, complementa a idéia:

*Uma coisa é conceber a democracia como conjunto de práticas entre poderes constituídos, independentes e harmônicos, isto é, como processo estatal de tomada de decisão, e outra coisa é entendê-la como prática cotidiana na vivência das mulheres e dos homens, na trama diária do tecido social. (id.,1996, p.8)*

Na década de 1980 o MEC já havia criado, através da Secretaria de Educação Superior, um programa de cooperação e apoio para projetos universitários que articulassem a universidade e o 1º grau *merecendo destaque* [a iniciativa] *do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, com os programas de formação do educador para o ensino fundamental e a licenciatura parcelada no interior*, segundo Celso Cunha em sua análise das políticas públicas na década de noventa. (VEIGA, 1998, p. 65).

Desde 1973, segundo Speller (1995), a Universidade Federal de Mato Grosso tinha um programa de formação de professores em exercício na modalidade parcelada nos municípios vizinhos à Cuiabá e cujo critério para atendimento ao município era a viabilidade de parceria no financiamento. Isso demonstra a idéia já em circulação a respeito da necessidade de desenvolvimento de projetos em parceria. No documento: “Política Educacional para o Estado de Mato Grosso – uma proposta”, editado pela Secretaria de Estado de Educação em fevereiro de 1995, o ensino superior é citado como tendo *um papel de absoluta relevância*. (MATO GROSSO, 1995, p.48) e entre os pontos enumerados como prioritários de articulação entre a SEE (Secretaria de Estado de Educação) e as IES (Instituições de Ensino Superior), quando trata do Ensino Superior, encontra-se a parceria: *prestar e receber assessoria da Secretaria de*

*Educação com vistas a uma troca constante de informações e experiências na busca de soluções conjuntas.*(idem, p.49). É o Estado manifestando-se oficialmente sobre uma prática já buscada anteriormente por outras instituições.

#### 4.2.2. Ensino Superior em Mato Grosso

O ensino superior em Mato Grosso remonta à década de 1960 quando ainda não havia a divisão do estado em dois. Em 1970 é que se cria a UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) em Cuiabá incorporando o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá e a Faculdade Federal de Direito. Em 1978, em meio ao processo de separação dos dois estados, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, foi criado o Instituto Superior de Cáceres, entidade autárquica municipal.

*Embrionário da nova Universidade Estadual, o Instituto Superior de Cáceres passou-se a Centro Universitário de Cáceres, depois a fundação Centro de Ensino superior de Cáceres, ainda a fundação de Ensino Superior de Mato Grosso e, finalmente, em dezembro de 1993, para a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso.(...)*

*Ao lado da UFMT e de outras IES instaladas na Capital e em Cidades-pólos regionais do Estado, a Unemat vem contribuir para a expansão do Ensino Superior que se marca presente, em razão das correntes migratórias e do instalado clima desenvolvimentista agro-pecuário, industrial e tecnológico. (MATO GROSSO, 1996, p.60)*

As práticas no sentido da interiorização da universidade, especialmente no que dizem respeito à formação de professores, antecedem à oficialização das políticas públicas conforme já afirmamos. As duas IES públicas atuantes no Estado de Mato Grosso já possuíam programas de formação docente em atividade no interior do estado, quando este expôs sua política.

*No primeiro semestre de 1990, a administração do Centro de Ensino Superior de Cáceres e o Secretário de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, entendendo que a ação político-pedagógica do Centro<sup>42</sup> não deveria restringir-se apenas a uma região, priorizou, dentre outras ações de investimentos, capacitações e manutenção da Instituição, um projeto de expansão regionalizado com o objetivo de estender às regiões geoeeducacionais do Estado de Mato Grosso, o ensino público superior, comprometido com a formação de professores, a democratização do acesso ao 3º grau, o desenvolvimento científico-tecnológico, a questão ambiental –*

---

<sup>42</sup> Ainda tinha a denominação de Centro de Ensino Superior de Cáceres, pela lei estadual 5495 de 17/07/1989.

*considerando a complexidade dos ecossistemas – em consórcio com as Prefeituras Municipais. (DOCUMENTO n.º 14, 1996, p.31)*

Note-se, nesse trecho que apresenta parte da história da Universidade, dois aspectos: primeiro, a Universidade decidiu seus rumos em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado, mesmo antes de ser a universidade estadual, sinal de já ter sido considerada um dos parceiros de efetivação da política educacional de expansão de oferta do terceiro grau; segundo, a primeira das ações listadas como compromisso em relação ao ensino superior é a formação de professores.

Atuar no campo da formação docente acompanhando de perto a demanda apontada pelo Estado, isto é, ser o instrumento de efetivação de uma política estadual tem sido característica dessa Universidade. Sua identidade é historicamente marcada tanto pelo trabalho de formação de professores como pela parceria com o Estado.

Em documento denominado *Síntese da instituição* (DOCUMENTO n.º 20), datado de julho de 1996, reafirma-se o compromisso da Universidade com a formação de professores, quando entre as políticas de desenvolvimento da instituição a primeira a ser enumerada é: *qualificação de Professores da rede pública de ensino de Mato Grosso em convênio com a Secretaria de Estado de Educação, através do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em 9 (nove) regiões geoeeducacionais.* (p.31). (Ver ANEXO1)

#### *4.2.3. UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso*

Em 1989, a FUCUC (Fundação Centro Universitário de Cáceres, instituída pela lei estadual 4.960/85), localizada na cidade de Cáceres, no extremo sudoeste do estado passou a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) e expandiu suas atividades na tentativa de se definir e a seus próprios rumos enquanto instituição estadual de educação superior, o que oportunizou sua aproximação da região do Médio Araguaia, tão distante geograficamente (aproximadamente 1500 km, que toma outra dimensão se pensarmos que o acesso ao local se faz por estrada de chão). Segundo Relatório do Seminário de Expansão, *a proposta de expansão da Fundação*

*Centro de Ensino Superior tem seu embrião quando reconhecida como Instituição de Ensino superior Público Estadual, através da Lei nº 4.960 de 19 de dezembro de 1985.*(FCESC, 1990, s.p.)

A universidade organizou o primeiro Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual em 1991 e dele participaram trinta municípios com interesses semelhantes no que diz respeito à formação docente, além do secretário de educação do estado, prefeitos, representantes de câmaras municipais de vereadores, delegacias regionais de educação, representante da delegacia do MEC em Cuiabá, e são citadas no documento como outras participações a coordenadora do Projeto Inajá e a do Projeto Logos II da região de São Félix do Araguaia, entre outros. Dissemos *interesse na formação docente* porque este elemento encabeça a lista das respostas apresentadas nos trabalhos de grupo quando inquiridos a respeito da importância que a expansão da Universidade teria para os municípios. *Formar quadros, principalmente habilitar professores para atuar no ensino de 1º e 2º graus, visando a melhoria da qualidade de ensino.*(FCESC, 1990, s.p.)

Em relatório final desse Seminário encontramos a seguinte justificativa para o evento:

*A expansão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, a partir da criação do Núcleo de Ensino Superior de Sinop, deverá estender-se em todo o Estado de Mato Grosso para atender à demanda existente. Tal decisão vem ao encontro dos sinais emitidos pela sociedade através de solicitações, envio de projetos e outros. (DOCUMENTO 21, 1991, s.p.)*

Além disso visava democratizar a expansão trazendo os interessados para deliberar sobre os critérios gerais norteadores do processo de expansão. Dessa forma propunha-se uma discussão sobre a formulação de uma política do ensino de terceiro grau para o estado, definir cronograma de instalação de núcleos e municípios que seriam sedes, dentro dos pólos geo-educacionais e a forma de participação dos municípios consorciados.

Este período coincide com o do término do Projeto Inajá no Médio Araguaia, nordeste do Estado e a reivindicação dos formandos, feita ao então reitor, de cursos em nível universitário para a região. No seminário foi nomeada uma comissão que fez os

levantamentos necessários naquela região e também elaborou o Projeto. **Um projeto de formação em rede, em serviço e continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas.**

*Adotando uma estrutura multicampi para responder às crescentes demandas do interior do Estado por qualificação de professores, a UNEMAT, num gesto de ousadia, se propôs realizar o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, na tentativa de responder adequadamente às urgentes necessidades de formação de professores em exercício no ensino Fundamental e Médio. (ALBUQUERQUE, 1997)*

Foi a partir do *Seminário de Expansão* que, com articulações prévias, a FCESC (Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres) começou seu trabalho no interior do estado, atendendo à demanda social, em especial aquela por formação de professores, adotando então uma estrutura multicampi e *a filosofia de levar a universidade onde ela se fizer necessária, no tempo oportuno a cada comunidade* (Mato Grosso, 1999, p.7). Entre seus trabalhos surge então o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, com início de suas atividades no recém-criado campus do Médio Araguaia, em Luciara, distante mais de mil quilômetros da sede da universidade.

Em 1992, a denominação da instituição foi novamente alterada passando a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT e em 1993 a Assembléia legislativa do estado aprovou em lei complementar a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) cuja instalação definitiva ocorreu no ano seguinte.

#### 4.2.4. O Núcleo do Médio Araguaia

O documento já citado, Teses para o I Congresso da Unemat, aponta a criação do núcleo de Sinop<sup>43</sup>, norte do Estado como o primeiro Núcleo Regional de Ensino Superior da Universidade, criado em julho de 1990. E em 1992 começa a funcionar também o Núcleo de Luciara (região do Médio Araguaia), juntamente com mais quatro outros<sup>44</sup> espalhados pelo Estado. Os participantes do Seminário de Expansão em 1991, representantes da região do Médio Araguaia, haviam solicitado a implantação de um Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, enquanto os outros participantes, de outras

---

<sup>43</sup> Para maiores detalhes sobre o campus Unemat de Sinop, ver SROCZYNSKI, Claudete. Dissertação de Mestrado em Educação/UFRGS/2002

localidades davam preferência por núcleos com cursos regulares, conforme consta do relatório.

No Parecer do Conselho Estadual de Educação (Nº 308/93/CEE) que autorizou o funcionamento dos cursos no Núcleo de Luciara o relator ressalta a importância, apesar das dificuldades desse tipo de oferta de ensino superior para o estado.

*Há que se reconhecer a premente necessidade de professores habilitados para a tender o preceito constitucional de oferecer a educação básica para todos num estado de dimensões continentais como se configura o Mato Grosso. Esses cursos, em que pesem as dificuldades para sua implantação e funcionamento são instrumentos que operam mudanças notáveis nas regiões em que são instalados.. (MATO GROSSO, 1996, p.396)*

Os cursos foram aprovados levando em consideração a inexistência de cursos superiores na região e a necessidade social:

*acatando solicitações da sociedade da Região Nordeste Mato-grossense – Norte Araguaia, para atendimento das necessidades emergenciais de formação de professores e desenvolvimento de pesquisa na área ambiental [a FESMAT] busca implantar o Núcleo de Ensino superior do Médio Araguaia. (id., 1996, p.398)*

#### 4.3. E novamente a sociedade civil se manifesta

O surgimento do Projeto Parceladas é também resultado da capacidade de articulação e determinado poder de pressão de uma região, devido a necessidades de qualificação profissional de seus professores, não diferente do restante do estado de Mato Grosso naquele período, integrando uma política de expansão da formação universitária em discussão nas instâncias político-administrativas do país nas décadas de 1980 e 1990.

Diz o relator do Parecer n.º 308/93/ do Conselho Estadual de Educação:

*importa ainda destacar os prementes pedidos da população, justificados pela evidente necessidade de recursos humanos qualificados para assumir o magistério, pela falta de habilitação dos professores em exercício, e pelo*

---

<sup>44</sup> nos municípios de Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia e Pontes e Lacerda.

*contingente populacional jovem na região, sem perspectivas de continuidade de estudos que fatalmente migrariam em busca de melhores oportunidades de formação.* (MATO GROSSO, 1996, p.398)

Essa demanda é consequência da busca de aperfeiçoamento do profissional que reconhece sua própria necessidade de se qualificar melhor, de aproveitar o conhecimento acumulado de que as instituições dispõem, em especial no caso da universidade, e é também resultado da pressão sofrida pelos trabalhadores da educação, face à legalização da profissão, que em seu processo de regulamentação vai, cada vez mais, selecionando seus membros através de concursos e exigência de diplomas específicos.

Partindo da idéia expressa por Azevedo e a qual nos referimos anteriormente, de que um setor da sociedade se faz ouvir e passa a ser objeto de políticas públicas quando consegue dar amplitude aos seus problemas ou reivindicações poderíamos dizer que o interesse econômico pelo desenvolvimento do estado de Mato Grosso como um todo, a ampla discussão a respeito da falta de profissionais qualificados (habilitados) para a educação no estado e em todo o país, a mobilização localizada do setor, já com experiências realizadas na área de educação, e a voz conseguida através da universidade, que adotou a idéia de continuidade de uma proposta de formação em serviço e se fez ouvir junto ao Estado, respaldados pela força da demanda de um movimento social, seriam os fatores que levaram à implantação da política de qualificação de professores em nível superior na região do Médio Araguaia.

Dessa forma estava colocada a discussão no âmbito do Estado de Mato Grosso sobre as necessidades e as possíveis formas de atendimento à demanda por formação de professores. Assim os fatos relativos à região do Médio Araguaia e Unemat não são isolados, ao contrário, são aspectos a mais na composição do cenário estadual desse período.

E como elementos característicos das políticas estaduais em relação à formação docente podemos ressaltar uma relação inicial com o desenvolvimento econômico do estado, tal e qual ocorrera nos anos anteriores com relação à política nacional; a busca e aceitação de parceria com os municípios e as instituições públicas de ensino superior para a efetivação de suas políticas e como princípio, também os mesmos presentes no âmbito das políticas nacionais, o atendimento à demanda e a democratização do acesso

ao ensino superior em todo o estado. Poderia ser tomado como peculiaridade a afirmação de que tal política visava a formação de quadros para o ensino fundamental estadual.



## Capítulo 5

### O PROJETO DE LICENCIATURAS PLENAS PARCELADAS

Neste capítulo apresentamos as características do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas e buscamos relacionar diversos dos aspectos nele presentes ao que denominamos “o balanço da rede”, isto é, aspectos que se ancoraram nas políticas públicas e legislações vigentes e aqueles aspectos oriundos da esfera da sociedade civil em seus movimentos, no caso representados ou pelos movimentos nacionais de professores ou pelos movimentos sociais locais.

O projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas nasceu então da reivindicação de docentes que queriam uma formação, além de uma habilitação para a docência, de modo diferente do que conheciam como cursos regulares e de forma semelhante ao que acabavam de vivenciar como formação no nível de segundo grau, hoje denominado ensino médio. Uma formação que não os obrigasse a deixar o trabalho, a prática docente, enquanto estudassem, mas, ao contrário, se entremeasse nela. Solicitavam que as aulas ocorressem em períodos das férias escolares da rede estadual e municipal e que a própria prática pudesse ser objeto constante de reflexão. Seria o que os teóricos denominam de práxis, reflexão contínua sobre o fazer que transforma o próprio fazer e também o pensar. Os professores da região haviam acabado de vivenciar uma formação com essa organização temporal ao concluírem o segundo grau magistério através de um projeto que, fundamentado em uma teoria construtivista, trazia, como afirma Moreira a respeito das discussões da década de 90 *a preocupação com o conhecimento escolar e [a ênfase na] necessidade de se considerar a cultura dos alunos no processo de seleção*

*dos conteúdos* (1999, p.18): o Projeto Inajá<sup>45</sup>. E, vislumbrando a possibilidade continuar sua formação, eles reivindicaram à instituição estadual e pública responsável pelo ensino superior, então ainda denominada FESMAT (Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso), a abertura de cursos na região do Médio Araguaia. Nesse sentido, enquanto grupo, os professores conseguiram exercitar o direito de cidadãos: o direito à educação. Para esse grupo, com uma trajetória se não pessoal, coletiva, histórica, forjada nos movimentos sociais regionais anteriores, *não existe a postura fisiológica de se encarar os governantes, ou outros, como seres superiores, numa escala de hierarquias. A força obtida que os encoraja reside justamente na desmistificação da idéia de superioridade.* (GOHN, 1999, p.38) Esta é uma das características dos movimentos sociais, acreditamos que em especial aqueles que contaram, como nesta região da Prelazia de São Félix do Araguaia, com acompanhamento de certa ala da igreja católica vinculada à teologia da libertação.

### 5.1. Institucionalização de uma idéia sobre formação de professores

Na universidade, depois dos contatos iniciais entre o Reitor<sup>46</sup> e a região, quando ele visitou uma das sedes do Projeto Inajá, desencadeou-se o processo de institucionalização da idéia do Projeto Parceladas,

*a partir da formação de uma equipe da Unemat/SÉC que encarregou-se do estudo da região e elaboração do projeto que inicialmente intencionava:*

- *Oferecer a formação de professores nas três áreas apontadas como de maior necessidade sendo estas Letras, Matemática e Pedagogia (fonte: pesquisa de campo/90)*
- *Oferecer um curso que garantisse a sustentação teórico/metodológica solicitada;*
- *Compatibilizar as distâncias entre os municípios (dificuldade de transporte), a permanência e a inexistência de recursos humanos na região para trabalhar com professores nos cursos a serem oferecidos.* (DOCUMENTO n.º 13, p.61)

Os cursos oferecidos por esse Projeto não visaram a formação inicial de professores, no que se refere ao início de uma prática profissional, mas sim, a

<sup>45</sup> Para maiores informações sobre este projeto ver bibliografia. CAMARGO, Dulce Maria P. de *Mundos Entrecruzados – Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia..*

<sup>46</sup> Naquele período era Carlos Alberto Reyes Maldonado

habilitação legal e a melhoria da qualidade da ação de professores que já estavam em exercício profissional. Partiu-se do pressuposto de que eram professores e que portanto possuíam saberes que a própria prática já lhes conferira. Dessa forma, pode-se afirmar que um dos princípios desse projeto foi considerar que *a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes práticos, pois ela é portadora de condições e condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser “reproduzidos” artificialmente (...)* (TARDIFF, 2000, 12 a).

No entanto, compreendeu-se também a importância da fundamentação teórica para essa prática, que instrumentalizasse os professores a fim de que fossem capazes de ampliar cada vez mais seus horizontes e estabelecendo relações entre os saberes da prática e o conhecimento científico, fossem capazes de uma reflexão constante sobre a própria prática, estivessem cientes de que conhecer é um processo sempre inacabado. Quanto à postura diante do conhecimento o texto do projeto é claro, espera-se que a formação leve o sujeito a compreender quão importante é sua autonomia, e de seus alunos frente ao conhecimento. Autonomia no sentido de ser capaz de prosseguir para além do curso o processo constante de investigar e conhecer.

*a valorização do indivíduo que aprende e de suas circunstâncias e, por extensão, da cultura em que vem inserido, não admite o aluno passivo, que apenas assimila conteúdos, mas visa formar o indivíduo autônomo, responsável pela própria aprendizagem e sistematização da experiência pessoal.* (DOCUMENTO n.º 11, s.d., p. 441)

O Projeto foi *concebido de maneira a inserir a formação teórica nas práticas educativas dos alunos (...)* visto que um *princípio fundamental do projeto é que o conhecimento é uma produção social.* (DOCUMENTO n.º 11, p. 64). A pesquisa como eixo metodológico seria o elemento possibilitador dessa inserção.

Para o Projeto *as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade: trata-se no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente* conforme também afirma Tardiff (2000, p.11b). O projeto denominava-se como um projeto de “formação em rede, em serviço e continuada”. Em rede porque ao mesmo tempo estavam em formação os alunos dos cursos oferecidos, os alunos desses alunos, os professores da universidade (graduados, que trabalhavam como monitores dos mestres

ou doutores que vinham como professores visitantes, os que participavam dos encontros de preparação, os que iam trabalhar nas etapas...) e assim por diante. Em serviço porque os alunos não deixavam de trabalhar como professores para estudar e só voltar à prática docente depois de formados, ao contrário, estudavam enquanto trabalhavam. E tratava-se de formação continuada pela idéia do *continuum* de formação em que todos se envolviam durante o processo: os formandos, os formados e os formadores (na falta de outra expressão melhor), aprendendo sempre uns com os outros em seu trabalho coletivo.

Com relação à identidade ou perfil de professor desejado/pensado encontramos os seguintes trechos no próprio Projeto apresentado ao CEE (Conselho Estadual de Educação) É objetivo do Projeto Parceladas *habilitar profissionais para a estrutura de ensino na região, que carece de mão-de-obra especializada* (DOCUMENTO n.º 12, p.438), no que vem reforçar a idéia de não ser uma formação qualquer de professores, mas uma que fosse adequada às condições da região, propícia a quem precisa se integrar para transformar sua realidade.

*A proposta pedagógica se destaca tanto pela sua intenção filosófico-metodológica (...) quanto pela sua vontade política de socialização do saber, pela efetiva construção de uma nova sociedade.* (DOCUMENTO n.º 12, p. 438). Afirma-se aqui a intenção explícita de transformação da realidade através da educação.

Todos os participantes do projeto Parceladas já eram professores antes de iniciar seu curso de habilitação no nível de terceiro grau. Todos eles certamente tinham uma concepção de ser professor, uma prática, uma vivência, uma história, um pensar e principalmente uma significação de suas relações a partir desse lugar de “ser professor”. A isso chamamos de identidade de professor: um conjunto de práticas, saberes, valores e sentimentos, relacionados à história coletiva desses profissionais, a partir do qual cada um significa o mundo. Registramos aqui que são elementos considerados relevantes e foram enumerados a fim de possibilitar a visibilidade do que chamamos de identidade, mas sabemos que sua constituição é complexa, depende de fatores tais como a formação, a instituição onde atuam, o contexto das escolas (burocracia e política), as condições de salário e carreira e ainda das características pessoais (concepções, expectativas, habilidades, construções cognitivas) (GATTI, 1996, p.89a). Essa

constituição de identidade de professor merece um estudo específico dado o grau de sua complexidade, o que nos propomos a desenvolver em outro momento.

## 5.2. *Um currículo em construção*

Naquele momento a Universidade conseguiu perceber que era preciso levar em conta a situação, a realidade e os sujeitos da região em que se desenvolveriam os cursos que ela ofereceria. Como poderia ser construído um currículo que contemplasse essa expectativa e que se situasse nos parâmetros legais do que seja uma formação docente de terceiro grau? De que seria composto? Em detrimento de quê? Ficava claro que não poderia ser determinado “de fora”, teria que ser construído com seus participantes, forjado no processo.

*De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc que montaram aquele currículo. (VEIGA-NETO, 1995)*

Para início dos trabalhos foi então apresentado ao Conselho Universitário (Consuni) um projeto do que se pretendia realizar, um projeto que já trazia características muito próprias. Descrevemos aqui elementos do currículo proposto para o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, distintos por exemplo, daqueles dos cursos regulares oferecidos pela mesma instituição:

- **a organização temporal:** o curso foi dividido em etapas intensivas que ocorriam durante as férias e recessos escolares (municipais e estaduais) e eram presenciais e etapas intermediárias, essas realizadas nos períodos de trabalho do acadêmico, que era professor nas escolas do interior do estado;
- **a organização dos saberes:** as disciplinas foram divididas em dois blocos, o primeiro grupo, que compunha uma formação denominada **Fundamental ou Básica**, tinha um caráter propedêutico e esteve voltada para a formação de uma

postura investigativa. Além disso era oferecida para turmas mistas, isto é, sem distinção das áreas de conhecimento nas quais cada acadêmico pretendia se formar.

*Esse primeiro momento se caracteriza por oferecer uma formação propedêutico-filosófica e política aos discentes, uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade regional na qual a Universidade está se inserindo e da realidade mais ampla: de compreender mais profundamente as raízes dos problemas detectados vividos e possíveis caminhos de transformação.(DOCUMENTO n.º 17, 1996, p.13)*

A proposta de uma Formação Fundamental está relacionada ao que se tem denominado como formação do cidadão, aquele que é capaz de compreender o mundo no qual está inserido, atuar nele, situar-se em determinada posição nas relações existentes e inclusive transformá-las. As disciplinas propostas inicialmente para esse módulo eram aquelas que discutiam basicamente a teoria do conhecimento e aquelas que contribuíam com a possibilidade de “ver o mundo” de forma mais abrangente, linguagens capazes de expressar os fenômenos passíveis de observação e conhecimento, rompendo com o puro senso comum e buscando explicações lógicas e fundamentadas. Tal proposta amparava-se em uma visão de mundo, homem e sociedade que tomava esses elementos como necessários a alguém que se pretendesse professor, relacionava-se a uma certa visão de como se dá o processo de conhecimento e também da função social da escola e do professor, paradigma esse, que só foi buscado teoricamente, durante o processo, como fruto de uma necessidade vinda da ação; era a práxis. Como diz Veiga Neto (1996) a epistemologia por si só não forja uma proposta curricular, ela é também suporte ou fundamento de toda ação pedagógica, porém quando se elaboram propostas curriculares, já se está imerso em uma teia de relações, influências de um contexto sócio, cultural, político e econômico; uma contingência que não permite que seja somente uma discussão racional, isenta.

Outro bloco constituiu a **Formação Específica**, que pretendia instrumentalizar o acadêmico para atuação na área específica de conhecimento na qual ele se inseria profissionalmente, era essa a função dos conteúdos estudados a partir daí.

- **as práticas previstas:** havia encontros de preparação e avaliação das etapas, onde se discutia, entre os professores que iriam atuar no Projeto e outros visitantes e da Instituição, todo o processo já vivido e sua continuidade, onde eram convidados professores visitantes com maior experiência para assessorar. Havia, para os alunos

dos cursos, estudos orientados e partilhados presencialmente durante as Etapas Intensivas, atividades com orientação à distância nas Intermediárias, e além dessas a prática de pesquisa, estágio, avaliação e elaboração de monografia.

- e o Projeto trazia **a pesquisa como eixo metodológico**, encarando a metodologia da pesquisa como um exercício constante de sistematização da curiosidade, um “estranhamento” do que já se tem como conhecido, o colocar-se diante do mundo numa posição de quem é capaz de conhecer pelas ações e relações que desenvolve; uma inquietação contínua e sistematizada frente ao próprio entorno, buscando uma maneira de “recortar” o real, privilegiando determinados aspectos.

Trabalhar com essa metodologia seria também privilegiar a construção de um certo tipo de sujeito: observador, ativo, participante e investigador, entre outras qualidades. Seria trabalhar a formação de professores tendo por princípio profissional a postura investigativa. O Projeto apresentava como seu eixo metodológico a pesquisa no sentido de formar professores/pesquisadores, não especialistas na investigação das Ciências da Educação, professores com uma postura investigativa, que não se contentassem com dados ou fatos, mas que constantemente se sentissem instigados a questionar e sair em busca de novas respostas.

Essa proposta de organização espaço-temporal das atividades curriculares do Projeto pretendia ser responsável, juntamente com a proposta metodológica, tanto pelo elo entre o trabalho universitário e as escolas, como também e primordialmente pelo elo entre as teorias e as práticas. O estágio<sup>47</sup> realizado nas etapas intermediárias e a prática de reflexão sobre as próprias atividades como professor surgem como *locus* especial para a efetivação dessa ligação. As atividades de pesquisa concomitantes à prática docente que ocorria nos períodos intermediários aproximavam o projeto das escolas em que seus alunos atuavam, pois esses tentavam envolver os demais professores, colegas de trabalho, nas discussões e ações propostas.

O currículo proposto apresentava um percurso que aliava a formação prática à fundamentação teórica. Durante todo o desenvolvimento do curso a proposta era de que os estudos se desenvolvessem aprofundando o conhecimento teórico, sem contudo

---

<sup>47</sup> O estágio nessa proposta tem uma conotação especial de momento de reflexão e modificação da própria prática docente e não de prática inicial de determinada profissão.

deixar de levar em consideração a prática cotidiana dos alunos/professores. Isso não significava um pragmatismo ou buscar o utilitarismo de toda teoria estudada, mas o objetivo de fornecer um referencial teórico que possibilitasse análise e discussão das práticas, que viabilizasse uma percepção da constante necessidade de novos conhecimentos para se dar conta das novas realidades que vão se constituindo a cada tempo.

### 5.3. *Desvelando o entrelaçamento de uma variedade de elementos*

Voltando ao contexto mais amplo que tentamos esboçar nos capítulos anteriores, podemos verificar que o início da década de 1990, quando surge o Projeto, traz em si marcas da década anterior, década de mobilizações em torno da questão formação de professores, como os vários encontros nacionais para a discussão da reformulação dos cursos de formação conforme já citamos anteriormente.

Pudemos detectar que diversos elementos presentes na proposta do Projeto Parceladas também haviam sido alvo de discussões nesses encontros e apareciam como princípios afirmados pelas entidades ligadas às discussões nacionais. Entre eles citamos: o caráter social da produção do conhecimento, que desmistifica sua neutralidade e imparcialidade; a necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores e até mesmo a idéia, objeto de diferentes concepções em nível nacional, de uma base comum a todas as licenciaturas.

Façamos um paralelo entre alguns enunciados. Sobre a relação entre teoria e prática, diz-se do Projeto: *é concebido de maneira a inserir a formação teórica nas práticas educativas dos alunos (...)* e traz como um *princípio fundamental [do projeto é] que o conhecimento é uma produção social.* (DOCUMENTO n.º 13, p. 64) No mesmo sentido apresenta-se no documento final do Encontro Nacional (1983) os seguintes dizeres: *a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.* (Documento disponível em <http://www.fae.unicamp.br>, p. 10)



No que diz respeito ao profissional que se esperava formar, tanto os encontros nacionais como o Projeto apontam para um sujeito inserido e comprometido com a transformação social. Ao término da primeira turma do PLPP, em publicação da Universidade encontramos uma exposição detalhada do que se compreendia por essa parte do processo de formação, a Formação Básica, unificada para as diferentes licenciaturas:

*Esse primeiro momento se caracteriza por oferecer uma formação propedêutico-filosófica e política aos discentes, uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade regional na qual a Universidade está se inserindo e da realidade mais ampla: de compreender mais profundamente as raízes dos problemas detectados vividos e possíveis caminhos de transformação.(DOCUMENTO n° 18, 1996, p.13).*

Como se pode ver, oferecia um embasamento geral com uma nova perspectiva em relação ao conhecimento e ao mesmo tempo uma perspectiva política, isso é, a percepção da não neutralidade do conhecimento e das ações a ele vinculadas, tinha presente a noção de cidadania participativa. Ficava explícito o compromisso político que se esperava do professor para com a transformação social, valor e critério este, especialmente presente em toda a história regional do Médio Araguaia, gerado na própria luta pela melhoria da vida cotidiana. Tal compromisso é afirmado também pelo documento do Encontro Nacional (1983) ao se referir à formação:

*Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão do homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática.. (p.12)*

O Projeto buscava estar se inserindo em um mundo de experiências já vividas, de práticas anteriores já existentes, levando em conta a construção contínua do conhecimento e a necessidade de que o sujeito envolvido participasse desse projeto. O projeto compartilhava da idéia de que não se pode encarar a educação apenas como fator de reprodução das relações sociais mas, ao contrário, deve ser tomada como espaço para transformação.

Por outro lado é na legislação em vigor que a proposta do Projeto se sustenta e num período como aquele, início dos anos de 1990, onde poderíamos dizer há quase um vazio de correspondência entre as leis e a realidade social, chega a ser contraditória a

presença de elementos das políticas públicas educacionais vigentes em um Projeto de caráter inovador. Talvez esses elementos compusessem exatamente as brechas encontradas para a inovação, o que agora salientamos.

O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas sustentou-se no princípio de democratização do acesso ao ensino superior, justificou-se na necessidade de profissionalização e na possibilidade de formação de professores de acordo com a região e pautou-se na flexibilidade de currículos e descentralização; todos esses elementos presentes na legislação já abordada por nós. Este quadro nos aponta também mais uma contradição detectada nas relações que analisamos: tanto o movimento pelas mudanças na educação apontavam a necessidade de diversidade nas propostas como , simultaneamente propunham uma “escola única” de formação para professores.

Diante do que nos propusemos ainda cabe apontar elementos dos movimentos sociais que de uma maneira ou de outra se fazem componentes do Projeto, se não nos textos de sua proposta ou divulgação, mas especialmente em sua realização. Eles podem ser vistos desde a reivindicação do ensino superior, fruto de mobilização e consciência de direitos; passando pela participação substancial nas ações do próprio Projeto, até na perspectiva de formação em função de um sujeito participante, construção de uma “nova sociedade”.

Um dos professores do Projeto relata:

*...você via em todos eles pelo menos a questão de querer lutar por ter alguma coisa melhor. Não pessoal mas pra região que eles estavam, que eles estão, pra melhorar(...) onde eles estão, o que eles estão fazendo (...) aquela região é muito marcada por isso , de luta. (ENTREVISTADO n.º 1, 2001)*

E outro professor confirma essa idéia e acrescenta:

*Eu acho que uma coisa que marcava, que marcou muito a turma de Luciara é que eles tiveram uma trajetória anterior que desembocou no primeiro curso, né?(...) há sempre um sentimento de limitação, isso, em relação à educação isso é uma coisa que dá pra perceber. No fundo acho que ta bem generalizado em todos eles: a vontade de fazer, mas o que pega mesmo, o que generaliza, o que em alguns acho que é mais acentuado e em outros menos é a questão de acreditar que é possível ou não, diante das circunstâncias que eles vivem lá. (...)*  
***A história da região é responsável por isso. Por forjar alguns valores tipo assim... A possibilidade do desenvolvimento, a questão da democracia, a***

*questão da socialização, enfim, há uma série de valores que estiveram sempre ali, muito latente na região, a partir dos conflitos na ocupação do território. Se estivessem travando lutas entre si, mas se algum grupo, acho que mais forte pensando na população menos favorecida da região. Acho que essa coisa, um ideal de luta de busca, de querer avançar, de querer uma educação diferente, que trabalha por um mundo diferente, sabe, diferente, acho que isso, não sei se encontra eco, se coincide ou se isso se articula com a possibilidade das Parceladas como ela foi colocada como projeto primeiro (...) (ENTREVISTADO n.º 3, professor do Projeto Parceladas, 2001)*

Elementos característicos de uma tendência neoliberal tais como a preocupação com eficiência e eficácia, administração empresarial, qualidade total, educação como mercadoria, a meritocracia como princípio e uma concepção de cidadania vinculada ao direito de participação no mercado são enfrentados no Projeto por idéias basilares de avaliação de processos, atenção às diferenças, educação pública e para todos e uma cidadania participativa.

*ela (a universidade) abriu no sentido de ter dado valores que eu tinha de uma forma que... que aprimorou, né? mas não sei se no sentido de trazer muito mais angústia, angústia no sentido que eu acho que a gente tem um papel muito importante a fazer nessa sociedade e que cada dia tem que ter mais claro: ou a gente faz ou a gente vai ficar chorando as, as mágoas de não ter feito seu papel como, como cidadão, né? (ENTREVISTADO n.º 10, aluna do Projeto Parceladas, 2001)*

Ao que tudo indica na oscilação entre uma necessidade local e uma política nacional a Unemat teria ousado operacionalizar uma proposta cuja discussão ainda se mantinha em “princípios” e concepções em nível nacional, quando em 1991, iniciou o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas na região do Médio Araguaia em Mato Grosso.

## Capítulo 6

### UMA NOÇÃO DE CIDADANIA ENTRELAÇANDO POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE CIVIL

Através de todos esses dados apresentados aqui como frutos de nossa investigação, podemos verificar que a questão das políticas públicas, assim como as experiências educacionais realizadas são questões que não podem ser pensadas nem compreendidas isoladamente. Há todo um contexto sócio, econômico, político e cultural que as envolve e se entrelaça em suas próprias definições.

Pensar uma educação para todos é pensar na diversidade possível de educações e pensar dessa maneira implica reconhecer as diferenças. Trabalhar com elas é então tarefa ainda mais árdua, para ser realizada necessita do envolvimento da sociedade civil. Nesse sentido é que as políticas públicas são sempre um movimento de troca contínua entre o Estado e a sociedade, e a participação substancial é o único meio de se garantir a qualidade de uma democracia, que não se restrinja ao voto. Como diz Boaventura Sousa Santos (1997) é preciso construir um novo significado de democracia que articule democracia representativa com a democracia participativa e ainda que se revejam as relações sociais e o sentido de “políticas”. Na sociedade em que vivemos estar atento às identificações regionais e locais e tê-las como referência para a discussão, elaboração e execução de políticas públicas pode ser o caminho viável.

Especificamente no que diz respeito ao Estado no Brasil hoje apresenta-se como um elemento complicador o fato não termos nem sequer vivido um Estado de bem estar e estarmos adotando um modelo neoliberal, marcado pela proposta de Estado mínimo, pela desconstrução da idéia do que seja público e por medidas de caráter paliativo, quando não com intenção de engodo sobre a realidade que vem se configurando. A

última década do século foi caracterizada por uma ampla movimentação da sociedade civil em torno de questões políticas, entretanto ainda se faz necessária uma avaliação dos ganhos reais que se obteve.

Iniciativas dos movimentos sociais que encontram abertura nos órgãos gestores para a realização de políticas que são realmente do campo da esfera pública têm se mostrado conseqüentes e realizáveis. O Projeto Parceladas pode ser tomado como um exemplo desse movimento entre as necessidades e ações forjadas no cotidiano da educação regional que fez com que se abrissem as possibilidades de realização de políticas públicas ainda em discussão entre seus gestores.

Usemos o disco de Newton para uma comparação: se um círculo dividido em diversas partes coloridas ao ser colocado em movimento nos apresenta a visão de uma única cor, podemos interromper esse movimento a fim de identificarmos as cores componentes. De forma semelhante o movimento neoliberal de política cultural quer nos fazer crer que o movimento é ininterrupto e portanto a única cor/explicação de mundo é a sua. No entanto, se em relação ao movimento do disco basta uma parada para que sejam vislumbradas várias cores, há que se pensar como interromper o movimento dessa ideologia que nos assola. E as cores que provavelmente se tornarão visíveis são aquelas referentes a culturas locais ou regionais, aquelas construídas em várias histórias de diferentes grupos sociais, aquelas que se engendram em cada território.

Poderíamos dizer que o desvelar de situações como as aqui apresentadas, possibilitando a ocupação de espaços legais, institucionais disponíveis e talvez contribuindo para sua ampliação bem podem ser movimentos em função de interromper aquele do disco. Estaria aí um elo de ligação precioso da Universidade com a sociedade, possibilitando a seus intelectuais a atuação como “intelectuais orgânicos”, para usarmos mais uma vez uma expressão de Gramsci.

A título de encaminhamentos conclusivos desta pesquisa podemos então apresentar três ordens de conclusões: a que emerge do processo investigativo, a que indica novos estudos e a que sinaliza para políticas públicas

É com base nos aspectos culturais já mencionados que se torna possível a re-significação inclusive das políticas públicas no que diz respeito à educação. Sabemos

que elas não são neutras e que nas condições atuais trazem em si um forte componente econômico, uma transposição sem mediação (Frigotto, 1996) das ações empresariais e relações de mercado para o campo educacional. Mas, como diz Sacristán (1996, p.57) o cotidiano e as práticas locais vão criando uma cultura pedagógica que é o referencial mais concreto para ação prática educacional dos membros de uma escola, instituição oficial para a consecução das políticas educacionais, por exemplo. No caso específico do Projeto Parceladas fica patente que, como já se demonstrou, **a história vivida gerou uma cultura pedagógica local que influenciou e direcionou a forma de concretização da política de formação docente** levada a efeito pela Universidade do Estado de Mato Grosso na região do Médio Araguaia.

Conforme demonstramos no capítulo 2 **a região do Médio Araguaia tem uma história marcada por lutas, inclusive no campo da educação, responsável pela construção de representações e significados próprios que lhe conferiu uma identidade e lhe propiciou uma certa noção de cidadania na qual se pautam muitas de suas ações sociais.** Desta conclusão infere-se uma outra: **o conceito de cidadania engendrado ali tem por base as idéias de ética pública, democracia, participação, bem comum, solidariedade, igualdade e direitos sociais.** Não que essas idéias sejam diferentes daquelas vinculadas a todo o movimento nacional pela democratização do país, mas adquiriu uma tonalidade local naquele território.

A construção social desses significados implica ainda em sujeitos com força de negociação, conforme diz Suárez, sujeitos *capacitados para produzir de maneira autônoma categorias e conceitos mediante os quais pensar, nomear, julgar e atuar na sociedade e no mundo.* (1997, p.256)

Depois de tantos anos de luta em todo o Brasil, sob o slogan da *igualdade de oportunidades* para todos (id., p.260), slogan ligado inclusive ao imaginário democrático liberal vinculado à noção de cidadania e palavra de ordem na luta pela democratização das instituições sociais e políticas, a idéia de uma educação pública como direito social e conquista democrática precisa de árduo combate na lógica neoliberal que se quer implantar. Na concepção deste mesmo autor a construção social e histórica da noção de cidadania ultrapassou os limites impostos pelos grupos de poder instalados no Estado. A luta consolidou primeiro direitos políticos individuais (o voto),

passando a direitos coletivos, como o de livre associação e depois chegou aos direitos sociais, onde se encontram as políticas públicas.

Condicionante essencial para a efetivação da política de formação docente através do Projeto Parceladas, como de ações anteriores, tal como o Projeto Inajá, foi a qualidade, se podemos denominar assim, da participação local. Parafraseando Bobbio, (1997) ousaríamos dizer, como uma outra conclusão deste estudo, que **a história dos movimentos sociais locais levou a uma participação *substancial*, isto é, que não tem apenas forma mas que se caracteriza pela a qualidade de seu conteúdo.**

Através dessa pesquisa encontramos elementos que nos apontam **a constituição de uma identidade de resistência na região do Médio Araguaia**: grupos sociais em posição de dominados no contexto sócio, político e econômico maior e que vão, através de sua própria história, construindo uma forma de viver fundamentada em princípios nem sempre os da classe dominante, tornam-se visíveis, adquirem a forma de movimentos sociais posto que, através de suas ações, muitas vezes localizadas e em torno de questões que parecem necessidades momentâneas, vão colocando em cheque todo o sistema, construindo uma possibilidade alternativa. Muitas vezes são princípios opostos a aqueles dominantes ou, de certa forma re-significados, como nos tem parecido o conceito de cidadania que orientou as relações da região do Araguaia com as políticas públicas, no caso em estudo, as educacionais.

Nesse sentido, **dadas as condições da própria região, somadas à sua história, a noção de cidadania acabou por possibilitar a reconfiguração de uma política pública que se traduziu em tonalidades locais.** Isso conferiu ao Projeto de formação docente em questão **uma identidade que poderíamos denominar de resistência, tendo em vista, conseguir em meio a um contexto com marcada tendência neoliberal, imprimir sua noção de cidadania como uma característica básica de ser professor.**

É preciso ressaltar que a construção de uma nova concepção, tanto de cidadania como de participação, parece se iniciar posteriormente ao período da emancipação dos municípios e as administrações locais, aliados às mudanças estruturais na região, em especial aquelas referentes aos meios de comunicação. Esse período parece marcar o rompimento com o consenso que legitimava as práticas cidadãs locais. Há que se

aprofundar essa análise a fim de melhor compreender os mecanismos em construção de uma nova visão de mundo, no encontro entre as concepções construídas na história vivida e a visão neoliberal que vem se impondo, aspecto não contemplado por este trabalho.

No confronto entre as políticas públicas em desenvolvimento no período em questão e o Projeto de formação docente que pesquisamos encontramos diversos elementos que se fizeram presentes tanto em um como em outro dos quais podemos destacar os objetivos: propiciar amplitude de acesso ao ensino superior e aperfeiçoar recursos humanos, e os princípios educacionais: como flexibilidade e adequação a condições específicas para as ações educacionais.

No que tange à região do Médio Araguaia chegamos a caracterizar uma identidade forjada na história local e seus movimentos sociais, uma identidade de resistência, cujos elementos também se mostraram presentes no Projeto, em especial salientamos a característica de participação substancial e a construção de um conceito de cidadania vinculado a ela.

Em relação ao Projeto concluímos que sua configuração apresenta traços marcantes da identidade local entrelaçados a aspectos de um contexto mais amplo, as políticas públicas e os movimentos da sociedade civil em torno de questões educacionais. Aspectos estes já detalhados no capítulo anterior.

Uma segunda ordem de encaminhamentos seria aquela que sinaliza novas ações posteriores ao encerramento do trabalho aqui apresentado, que sugere novas investigações. Ressaltamos a questão relativa à constituição de identidade dos professores naquela região, tendo por fundamento a história que aqui analisamos e as relações que se foram construindo, a influência dos movimentos sociais, a concretização de políticas educacionais naquele território (conceito essencial a ser pensado para a discussão que vimos fazendo), o projeto de formação docente do qual participaram. De que maneira esses aspectos se entrelaçam na constituição do ser professor em sua prática localizada, em suas escolas e salas de aula. Encontramos em uma definição de Guattari uma pista para essa reflexão:

*A noção de território é entendida aqui num sentido muito amplo que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes*



*se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nas quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.*(1999, p. 323)

Outras questões possíveis e já perceptíveis durante o trabalho seriam a respeito da representatividade nos sistemas democráticos e a construção do conceito de cidadania e também aquela já destacada por Saviani (1997): a diferença entre os princípios que são enunciados (objetivos proclamados) nas leis educacionais e as ações previstas para sua efetivação (objetivos reais) como forma de analisar suas tendências políticas, ao que acrescentaríamos a análise da concretização das ações propostas para compreender sua re-significação local e as contradições aí presentes.

E, por último, algumas considerações que podem servir como subsídios para políticas educacionais estaduais e/ou da Universidade do Estado. Aqui ousamos afirmar a importância de qualificar a participação em ações de parceria, tão em voga em todo o país. O papel da Universidade nesse propósito, no que diz respeito à educação, é fundamental tendo em vista ser a instituição pública através da qual podem se concretizar políticas de formação (nesse caso independe se de professores ou não) e ao mesmo tempo ser a instituição que pode estabelecer os laços mais próximos com as comunidades nas quais se insere. A ela cabe a leitura acerca das realidades locais e a abertura suficiente para a participação das mesmas nos processos desencadeados.

## BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. *Revista Adusp*. São Paulo, 10, p.15-23, jun. 1997.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e Redes na Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, N. e VILLARDI, R. *Múltiplas leituras da Nova LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96)*. Rio de Janeiro: Quality Mark/Dunya, 1997.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre - Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. de L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARRANCOS, Dora Beatriz. Elites liberais e ensino fundamental no Brasil e na Argentina 1860- 1900. In: *Educação e Sociedade*, ano IV, n.º 12, set/1982. Campinas: Cedes/Cortez.

BERGER, Brigitte e BERGER, Peter L. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade (leituras de introdução à sociologia)*. 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). *Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade*. SP: UNESP, 1996.

BOBBIO, N. *Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

\_\_\_\_ e MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1986.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Lei n° 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: Câmara dos deputados. Breviário da legislação federal da educação e cultura. Brasília: 1978. P.180-187.

\_\_\_\_ Lei n° 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas e organização do funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: *Ensino Superior: coletânea de legislação básica*. Brasília: MEC/INEP, s.d., p.73-92.

\_\_\_\_\_ Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. In: MANÃES, Luis Carlos L. *Legislação escolar básica – para estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. s/ed. 1985.

BREZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade, Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*, Campinas: CEDES, 68, edição especial, p.80-108, dez. 1999.

CALDART, Roseli Salete. Os movimentos sociais e a formulação de uma nova pedagogia. In: *contexto e educação*. Unijuí, ano 2, out/dez, 1987, p. 19-33.

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea. 1997.

INÁCIO, Rodolfo Cascão. *Democratização do poder local. Uma experiência no Araguaia*. Rio de Janeiro: Fase, 1992.

CASTELLS, Manuel . *A Era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura*, vol. 2: *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2 ed, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. *Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CATANI, Denice et all (orgs.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMEL, Nelsina E.D. (org.) *A Lei 5540 e o projeto de lei*. Ponta Grossa, PR: Imprensa Universitária, 1991.

- COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In : COSTA, Marisa V. (org) *Currículo nos limiares do Contemporâneo* Rio de Janeiro:DP&A, 1999. p.37-68.
- EDUCAÇÃO e SOCIEDADE, n° 68, número especial, *Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências*. Campinas, SP: CEDES, 1999.
- EDUCAÇÃO e SOCIEDADE, n.º 74, Dossiê *Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: CEDES, 2001.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedadee do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FAZENDA, Ivani C. *A educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- FELDFEBER, Myrian e THISTED, Sofia. “A definição das políticas de formação docente num contexto de crise”. In: *Cadernos de pesquisa*, n° 103, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *Marx e Engels*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1984.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania, uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador, novos desafios. In: SILVA, T.T. e GENTILLI, Pablo (orgs.). *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996.
- FRENTE DEMOCRÁTICA POPULAR e FRENTE POPULAR DEMOCRÁTICA. Plano de Metas 1995-2006. Cuiabá, 1994.
- FCESC (Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres). *1º Seminário de expansão do ensino público superior estadual*. Cáceres, 1990.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação. um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisa* , n° 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Formação de Professores e Carreira Problemas e Movimentos de Renovação*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILLI, Pablo (orgs.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política*. vol 3. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HÖLFING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos do Cedes*. Vol. 21, n.º 55, Campinas, nov/2001. (disponível em <http://www.fae.unicamp.br>, p.2, acesso em dez.2001)

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e como profissional In: *Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação*. DF: INEP/MEC, 04/2000.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *"E a escola perdeu aquela rota..." recuperando o processo de construção social da escola municipal de Cascalheira-MT*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1993. Dissertação de Mestrado.(mimeo.)

LUNA, Sérgio V. de. *Metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Política educacional para o estado de Mato Grosso. Uma proposta*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

\_\_\_\_\_. *Programa Interinstitucional de qualificação Docente*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Batáru:30 anos*. Cuiabá: Entrelinhas, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. *Programa interinstitucional de qualificação docente*. Cuiabá: Central de Texto, 1998.

- MAFESOLLI, Michel. *No Fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-66; 299-350.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- MENEZES, Luis Carlos (org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- MONLEVADE, João. *Educação Pública no Brasil: contos e descontos*. Ceilândia-DF: Idéia, 1997.
- \_\_\_\_\_ in MENEZES, Luis Carlos (org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2 ed, 1995.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2 ed, 2000.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior. Classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PRETTI, O.; ALONSO, K. M. *Educação em Mato Grosso. Desvelando estatísticas*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Herón da e outros (orgs.) *Novos mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_ Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T.T. e GENTILLI, P. (orgs.). *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996. p.150 –166.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas,SP: Autores Associados, 1997.
- SETÚBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. Em: *Em Aberto*. V.17,n.71. Brasília: INEP, janeiro de 2000. p. 9-19.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_; GENTILLI, Pablo (orgs.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Waldemir Roberto. Movimentos sociais e cidadania: algumas considerações. In: *Formação*.(revista do curso de pós-graduação em Geografia/ Unesp), n.º 2, Presidente Prudente, 1995, p.19-26.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 4 ed, 1997.

SPELLER. Paulo. *El rol de la universidad en la formación continuada de docentes de la educación básica en Brasil*. Uruguai, 1995. ver

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIFF, Maurice. e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério . In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.º 73, Dez/2000.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional, elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão.crítica ao neoliberalismo em educação*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, Marialice M. e MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade(leituras de introdução à sociologia)*. 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE do Estado de Mato Grosso

\_\_\_\_\_ *1º seminário de expansão da Unemat* (mimeo). Cáceres, 1990

\_\_\_\_\_ *Proposta de universidade para discussão no I Congresso da Unemat* (mimeo) Cáceres, 1996.

\_\_\_\_\_ *Parceladas – I Encontro de Jovens Pesquisadores: retomando o fio condutor*. Cáceres, 1997.

\_\_\_\_\_ *Projeto de formação em rede, em serviço e continuada: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa*. Cuiabá,1999

\_\_\_\_\_ *Projeto parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa* (PIQD). Cáceres, s/d.

\_\_\_\_\_ *Breve histórico sobre a licenciatura parcelada da Unemat* (mimeo). Cáceres, s/d.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículos e cultura .In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. SP: Cortez, 2 ed, 1995

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

\_\_\_\_\_ *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. 2 ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.



## **ANEXOS**

## ANEXO 2 – DOCUMENTOS CONSULTADOS

**Quadro 1 - Documentos Estaduais:**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>
1. Diretrizes educacionais – estado de Mato Grosso	SEE (Secretaria de Estado de Educação/MT)	Cuiabá 1998	Política estadual
2. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente	SEE /MT (verão atualizada da proposta de 1996)	Cuiabá 1998	Política Estadual
3. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente	SEE /MT (mimeo)	Cuiabá 1996	Política Estadual
4. Política educacional para o estado de Mato Grosso	SEE/MT	Cuiabá 1995	Política estadual
5. Plano de Metas 1995-2006	Frente Democrática Popular e Frente Popular Democrática	Cuiabá 1994	Proposta de política estadual
6. Batáru – edição especial 30 anos	Conselho Estadual de Educação	Cuiabá	normatização
7. Sistema único descentralizado de educação básica	SEE/MT	1996	Política estadual

**Quadro 2 – Documentos da Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso (internos):**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>
8. Unemat, universidade para o 3º milênio	Carlos Alberto Maldonado	Cáceres 1995	Política universitária
9. Curso de especialização em “Teoria do Conhecimento” (mimeo)	Coordenação do projeto	1995	Projeto de capacitação de professores universitários
10. Regimento da Dilipa (Divisão de Licenciaturas Parceladas) (mimeo)	Dilipa	2000 (em revisão)	Normatização interna
11. Linha do tempo do PLPP (mimeo)	S/a	s.d.	Registro
12. Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas (mimeo)	Dilipa	S/d (data provável 1992)	proposta de cursos de formação de professores apresentado ao CEE
13. Projeto parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa (PIQD) (mimeo)	Dilipa	s.d.	Informativo
14. Proposta de universidade para discussão no I Congresso da Unemat (mimeo)	Vários professores	1996	Proposta de política universitária
15. Projeto de formação em serviço e continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas (mimeo)	Judite G. Albuquerque (org.)	s.d. (data provável 1997)	Informativo reflexivo
16. Breve histórico sobre a licenciatura parcelada da Unemat (mimeo)	S/a	s.d.	informativo
17. Projeto de formação em serviço e continuada para professores em exercício no magistério: Licenciaturas Plenas Parceladas (mimeo)	(apresenta uma lista de 20 professores mas sem autoria)	1996	(elaboração de projeto para novos cursos)
18. Projeto de formação em rede, em serviço e continuada: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa	Dilipa	1999	Informativo para divulgação
19. 1º seminário de expansão da Unemat (mimeo)	Unemat	1990	Relatório Política universitária
20. Síntese da instituição (mimeo)	Unemat	1996	Informativo para circulação interna
21. Texto final do 1º Congresso da Unemat (mimeo)	Unemat	1996	Relatório Política universitária
22. Parceladas – I Encontro de Jovens Pesquisadores: retomando o fio condutor (mimeo)	Dilipa	s.d. (data provável 1997)	Divulgação de evento
23. Relatório da I etapa intensiva da etapa fundamental do Campus de Luciara	Dulce M. P. de Camargo (org.)	1992	Relatório/ registro

**Quadro 3 – Documentos externos (publicações que fazem referência ao Projeto Parceladas)**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>
24. El rol de la universidad en la formación continuada de docentes de la educación en Brasil	Paulo Speller	Montevideo 1995	Formação de professores no Brasil
25. Novas formas de aprender e ensinar aportes teóricos e exemplos	Maria Alice Setúbal	São Paulo 1995	Formação de professores no Brasil
26. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio	Maisa Gomes Brandão Kullo	1998	Formação de professores no Brasil
27. Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa	Judite G. Albuquerque	1997 São Paulo	informativo

**Quadro 4 – Textos escritos por alunos e professores participantes do Projeto**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>
28. Palestra proferida no III Encontro de Jovens Pesquisadores	Carlos Alfredo Argüello	1999 Colíder/ MT	reflexão
29. Curso de pedagogia	João de Deus dos Santos	S/d	Reflexão
30. Revirando papéis e memórias	Águeda A. C. Borges	1997 (Luciara)	Reflexão/avaliação
31. Licenciaturas: uma (re)formulação necessária?	João de Deus dos Santos	s.d.	Reflexão
32. Muito prazer, educação	João de Deus dos Santos	s.d.	reflexão
33. Avaliação educacional escolar na perspectiva sócio- histórica	João de Deus dos Santos	s.d.	Reflexão
34. Parceladas: reflexões, princípios, atuais circunstâncias	Equipe	1998	Reflexão
35. Estágio: o caminho de construção de uma nova prática	Ermerita Sandoval e João de Deus dos Santos	s.d.	Reflexão
36. Feitos com efeitos	João Wanderley Geraldi	1997 (Luciara)	Reflexão
38. Caminho aberto para nós, alunos-professores	Elaide A.dos Santos, Elizete Azambuja, Joana S. Torres, Maria Benvinda de Moraes	1997 (Luciara)	Reflexão
39. Assunção da autoria numa prática interativa	Edna André S. Melo	s.d.	Reflexão sobre a prática pedagógica
40. Matemática /Ciências Naturais uma experiência metodológica em um campus com Licenciaturas Plenas Parceladas	Marcos Francisco Borges e Rita de Cássia Pereira Borges	s.d.	Reflexão sobre a prática pedagógica
41. Algumas considerações sobre as licenciaturas parceladas	Ermerita Sandoval e Ilário Straub	s.d.	Reflexão sobre a prática pedagógica
42. O salto quântico: a desconstrução do objeto real na construção do científico	Ilário Straub e Vitérico J. Maluf	s.d.	Reflexão sobre a prática pedagógica

### Quadro 5 – Textos de Leis

<b>Lei, ano e tema</b>
Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Fxa as normas e organização do funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências
Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências
Constituição Federal do Brasil - 1988

### Quadro 6 – Outros documentos

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Tema</b>
Documento de Belo Horizonte	Movimento de professores	Nov. 1983 Belo Horizonte/MG	Divulgação das discussões
Documento Final Do IV Encontro Nacional	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador	Jul. 1989 Belo Horizonte/MG	Divulgação das discussões

### Quadro 7– Entrevistas com participantes do Projeto Parceladas e/ou das ações educacionais na região

<b>Identificação por número</b>	<b>Vínculo com o projeto</b>
1	Professor/coordenador
2	Professor/coordenador
3	Professor/coordenador
4	Professor/coordenador
5	aluna
6	aluno
7	aluna
8	aluna
9	aluna
10	aluna
11	Professora/coordenadora
12	primeiro diretor do GEA (o vínculo é com educação na região e não diretamente com o Projeto)

### **Anexo 3 - ROTEIRO PARCIAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS<sup>48</sup>**

*Aspectos abordados com os professores dos cursos:*

Quais os objetivos do Projeto Parceladas com relação à formação do professor?

Que significado tinha a divisão entre Formação Fundamental e Formação Específica?

Havia diferenças entre os alunos do Projeto e aqueles dos cursos regulares da Universidade? Quais?

Que relação os alunos estabeleciam entre o que estudavam e sua prática como docentes?

O que significou este Projeto para a região?

Como você descreveria o professor formado por esse Projeto?

*Aspectos abordados com alunos dos cursos do Projeto:*

Como se tornou professor?

Por que veio para a região?

Como eram as práticas docentes, as condições de trabalho e as relações na escola onde trabalhava quando começou a participar do Projeto?

Como foi a Formação Básica e em que se diferenciou da Formação Específica?

O que significou o Projeto para você e para a região?

---

<sup>48</sup> O roteiro aqui apresentado é parcial tendo em vista terem sido aproveitados aspectos de entrevistas cujo interesse voltava-se para a constituição da identidade do professor participante do Projeto Parceladas.

## **ANEXO 1 – Mapa de regiões geoescolares de Mato Grosso**