

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Djane Oliveira de Brito

PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)

**TERESINA
2021**

DJANE OLIVEIRA DE BRITO

PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação.

Orientador: Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes.

**TERESINA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

B862p Brito, Djane Oliveira de
Projeto Logos II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-
2001) / Djane Oliveira de Brito. -- 2021.
314 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2021.

“Orientador: Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.”

1. Formação de Professores. 2. Educação a Distância.
3. Professores Leigos. 4. Módulos de Ensino. I. Lopes, Antônio de
Pádua Carvalho. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

DJANE OLIVEIRA DE BRITO

PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), linha de pesquisa História da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30/06/2021.

BANCA EXAMINADORA:



Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes
Presidente/Orientador – UFPI



Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
Titular: Examinadora Externa – UFRN



Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
Titular: Examinadora Externa – UNESP



Dra. Antônia Edna Brito
Titular: Examinadora Interna – UFPI



Dra. Jane Bezerra de Sousa
Titular: Examinadora Interna – UFPI

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Campus Ministro Petrônio Portella
Teresina/2021

Para **Otacília Oliveira de Brito e Raimundo Rosa de Oliveira**, os melhores pais que alguém poderia ter na vida.

A **Pedro Rodrigues Magalhães Neto** (*in memoriam*), o professor da minha vida.

Aos professores brasileiros, e em particular aos **Professores-Cursistas** e aos **Orientadores da Aprendizagem** do Projeto Logos II no Piauí.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Tudo o mais é consequência Dele.

“Se alguém perguntar sua nacionalidade, sua origem étnica ou sua linhagem, dê um sorriso enigmático. Responda: “Clã das Cicatrizes””.

(Clarissa Pinkola Estés)

BRITO, Djane Oliveira de. **PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)**. Tese (Doutorado em Educação). 314f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2021.

RESUMO

PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)

Djane Oliveira de Brito

Este estudo trata sobre a formação de professores leigos no Piauí, no Projeto Logos II, entre os anos de 1976 e 2001. Refere-se a uma formação a distância que utilizou módulos de ensino como recurso didático indispensável à realização do Projeto. O recorte temporal inicial é 1976 (começo da execução do Projeto Logos II no Piauí), e 2001 o recorte temporal final (último ano em que foram encontrados dados de “controle de frequência” referentes ao município de Valença do Piauí). O recorte espacial é o Piauí, um dos estados onde foi implantado o Projeto no país. Tem como objetivo geral analisar como o Projeto Logos II concebia e efetuava a formação de professores leigos no Brasil, e particularmente no Piauí entre 1976 e 2001, por meio da utilização de módulos de ensino como recurso didático. Os objetivos específicos são: i) caracterizar a formação de professores no contexto da expansão da escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil e identificar o professor leigo brasileiro e o piauiense; ii) situar o Projeto Logos II nas políticas educacionais brasileiras para a formação de professores leigos; iii) conhecer como se deu a formação de professores leigos que utilizava módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II; e iv) analisar a potencialidade dos relatórios de sessões de microensino em revelar especificidades sobre o Projeto Logos II no Piauí. É uma pesquisa situada no âmbito da História da Educação e intenta responder, dentre outras, à questão: “Como o Projeto Logos II concebeu a formação de professores leigos no Brasil, e particularmente no Piauí entre 1976 e 2001, no contexto das políticas de formação de professores implementadas à época?”. A construção do referencial teórico se alicerça em: Pasquale (1966), Wouk (1973), Sant’Anna (1979), Souza (1981), Stahl (1981, 1986), Gondim (1982), Haddad (1987), Haddad; Siqueira; Freitas (1989), Barreto (1991), Rodrigues (1999), Lourenço Filho (2001), Moore e Kearsley (2007), Alves (2009), Barreto (2009), Del Bianco (2009), Germano (2011), Franco (2012) e outros. Utilizamos como fontes: documentações oficiais, legislações, módulos de ensino, relatórios de sessões de microensino, além dos discursos de colaboradores – professores-cursistas e Orientadores da Aprendizagem (OA) que participaram do Projeto Logos II no Piauí no período em referência – obtidos por meio da história oral. Do estudo empreendido, dentre as conclusões alcançadas, constatamos que o Projeto Logos II, entre 1976 e 2001, concebeu a formação profissional de professores-leigos no Brasil, e de modo particular no Piauí, pela via do treinamento emergencial em serviço, uma resposta à decisão política tomada à época, que estava vinculada a investimentos financeiros de pequena monta (baixo custo). Implantou-se, assim, um modelo pedagógico de cunho tecnicista, centrado na formação de professores mais eficientes por meio da aquisição de habilidades específicas de ensino, considerado pela esfera governamental como compatível com a habilitação de profissionais da educação, a nível de 2º Grau, para lecionar até a 4ª série do 1º Grau.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores leigos. Projeto Logos II. Módulos de ensino. Educação a Distância.

BRITO, Djane Oliveira de. **PROJECT LOGOS II: the formation of lay teachers in Piauí (1976-2001)**. Thesis (Doctorate in Education). 314f. Graduate Program in Education at the Center for Educational Sciences at the Federal University of Piauí. Teresina-PI, 2021.

ABSTRACT

PROJECT LOGOS II: the formation of lay teachers in Piauí (1976-2001)

Djane Oliveira de Brito

This study is about lay teachers formation in Piauí, in Project Logos II, between the years 1976 and 2001. It refers to a distance training which used teaching modules as teaching sources necessary to make the Project happen. The initial time frame is 1976, (beginning of Project Logos II execution in Piauí), and 2001 the last time frame (the last year when “frequency control” data was found regarding Valença do Piauí municipality) The selected location is Piauí, one of the states in the country where the Project was implemented. The general aim is an analysis on how the Project Logos II conceived and carried out lay teachers formation in Brazil, and particularly in Piauí between 1979 and 2001, through the uses of teaching modules as didactical sources. The specific aims are: i) to characterize the formation of teachers in the context of primary and 1st grade school expansion and identify the lay teacher in Brazil and in Piauí; ii) to situate project logos II in Brazilian education policies for lay teachers formation; iii) to understand how the lay teachers formation used teaching modules as a didactical source on Project Logos II; iv) to analyse the potentiality of micro teaching sessions reports which highlight specific things about Logos II Project in Piauí. It is a research suited within the scope of History of Education with the intent to answer, among others, the question: “How did Project Logos II conceive the formation of lay teachers in Brazil, and particularly in Piauí between 1976 and 2001, in the context of teachers formation policies implemented in that period?”. It is supported by official documents (reports, laws, decrees etc.), scientific papers (articles, essays, theses etc.) and speeches from collaborators – teacher-student and learning guides who took part on the Logos II Project in Piauí between 1976 and 2001 – obtained by means of oral history. The construction of the theoretical basis is based on Pasquale (1966), Wouk (1973), Sant’Anna (1979), Souza (1981), Stahl (1981, 1986), Gondim (1982), Haddad (1987), Haddad; Siqueira; Freitas (1989), Barreto (1991), Rodrigues (1999), Lourenço Filho (2001), Moore e Kearsley (2007), Alves (2009), Barreto (2009), Del Bianco (2009), Germano (2011), Franco (2012) and others. Sources like: official documents, legislations, teaching modules, microenism sessions reports as well as speeches from collaborators, course teachers and learning tutors who participated in Logos II Project in Piauí for the time mentioned – obtained by oral history. Within the study, among the drawn conclusions, it was noticed that the Project Logos II, between 1976 and 2001, conceived the professional formation of lay teachers in Brazil, and also in Piauí in particular, by means of emergency training service, such a reply to the political decision at that time which was linked to low cost financial investments. Thus, a technician pedagogic model took place, centered in more efficient teachers' formation by having them acquire specific teaching skills, considered by the government as fitting to license primary school education professionals to teach up to 4th grade in elementary school.

Keywords: Teachers formation. Lay teacher. Project Logos II. Teaching modules. Distance Education.

BRITO, Djane Oliveira de Brito. **PROYECTO LOGOS II: la formación de profesores laicos en el Piauí (1976-2001)**. Tesis (Doctorado en Educación). 314f. Programa de Posgrado en Educación en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal do Piauí. Teresina-PI, 2021.

RESUMEN

PROYECTO LOGOS II: la formación de profesores laicos en el Piauí (1976-2001)

Djane Oliveira de Brito

Este estudio trata sobre la formación de profesores laicos en el Piauí, en el Proyecto Logos II, entre los años de 1976 y 2001. Se refiere a una formación a distancia que utilizó módulos de la enseñanza como recurso didáctico indispensables para la realización del Proyecto. El recorte temporal inicial es 1976 (inicio de la ejecución del Proyecto Logos II en Piauí), y 2001 el marco temporal final, último año en el que se encontraron datos de “control de frecuencia” para el municipio de Valença del Piauí. El recorte espacial es el Piauí, uno de los estados donde se implementó el Proyecto en el país. Tiene como objetivo general analizar cómo el proyecto Logos II concibió y llevó a cabo la formación de maestros laicos en Brasil, y particularmente en Piauí entre 1976 a 2001, por medio del uso de módulos de enseñanza como recurso didáctico. Los objetivos específicos son: i) caracterizar la formación de profesores en el contexto de la expansión de la enseñanza primaria y de la enseñanza de primero grado en el Brasil e identificar el profesor laico brasileño y piauiense; ii) situar el Proyecto Logos II en las políticas educativas brasileñas para la formación de profesores laicos; iii) conocer cómo se capacitó a los maestros laicos utilizando módulos didácticos en el Proyecto Logos II e iv) analizar el potencial de los informes de las sesiones de micro-enseñanza para revelar especificidades sobre el Proyecto Logos II en Piauí. Es una investigación ubicada en el ámbito de la historia de la educación e intenta dar respuesta, entre otros, a la pregunta: “¿Cómo concibió el Proyecto Logos II la formación de maestros laicos en Brasil, y particularmente en Piauí entre 1976 y 2001, en el contexto de las políticas de formación docente implementadas en ese momento?”. La construcción del marco teórico se basa en: Pasquale (1966), Wouk (1973), Sant'Anna (1979), Souza (1981), Stahl (1981, 1986), Gondim (1982), Haddad (1987), Haddad; Siqueira; Freitas (1989), Barreto (1991), Rodrigues (1999), Lourenço Filho (2001), Moore y Kearsley (2007), Alves (2009), Barreto (2009), Del Bianco (2009), Germano (2011), Franco (2012) y otros. Se utilizaron como fuentes: documentaciones oficiales, legislación, módulos didácticos, informes de sesiones de microenseñanza, además de los discursos de los colaboradores – conferencistas y Asesores de Aprendizaje (AA) que participaron en el Proyecto Logos II en Piauí en el período en cuestión – obtenido a través de la historia oral. Del estudio realizado, entre las conclusiones alcanzadas, encontramos que el Proyecto Logos II, entre 1976 y 2001, concibió la formación profesional de maestros laicos en Brasil, y particularmente en Piauí, a través de la formación en servicio de emergencia, una respuesta a la decisión política tomada en ese momento, que estaba vinculado a pequeñas inversiones financieras (bajo costo). Así, se implantó un modelo pedagógico de carácter técnico, centrado en la formación de docentes más eficientes a través de la adquisición de competencias docentes específicas, consideradas por el ámbito gubernamental como compatibles con la calificación de los profesionales de la educación, en el nivel de 2do Grado, para enseñar hasta el 4º grado del 1º grado.

Palabras clave: Formación de profesores. Profesores laicos. Proyecto Logos II. Módulos de enseñanza. Educación a Distancia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ensino de 1º Grau (1987): docentes leigos.....	65
Figura 2 – Ficha de inscrição no Projeto Logos II.....	93
Figura 3 – Estados brasileiros que aderiram ao Projeto Logos II na década de 80.....	117
Figura 4 – Projeto-piloto do Logos II no Piauí: 1976.....	124
Figura 5 – Faixas salariais dos cursistas do Logos II no Piauí: 1980.....	133
Figura 6 – Função suplência: 1º e 2º Graus.....	157
Figura 7 – Dos cursos supletivos na função suplência: RÁDIO (1982).....	162
Figura 8 – Dos cursos supletivos na função suplência: TELEVISÃO (1981).....	166
Figura 9 – Mapa Histórico do Cursista do Projeto Logos II.....	175
Figura 10 – Capa de módulo de ensino do Projeto Logos II.....	177
Figura 11 – Contracapa de módulo de ensino do Projeto Logos II.....	178
Figura 12 – Sumário de módulo de ensino do Projeto Logos II.....	179
Figura 13 – Bibliografia de módulo de ensino do Projeto Logos II.....	180
Figura 14 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “A” (Parte 01).....	183
Figura 15 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “A” (Parte 02).....	184
Figura 16 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “B”.....	185
Figura 17 – Projeto Logos II: logotipo.....	186
Figura 18 – Processo de formação no Projeto Logos II.....	195
Figura 19 – Modelo de diploma do Projeto Logos II.....	196
Figura 20 – Grade curricular: flexibilização da certificação no Projeto Logos II.....	198
Figura 21 – Exemplo de modelo de prática docente veiculado no Projeto Logos II (Parte 01).....	221
Figura 22 – Exemplo de modelo de prática docente veiculado no Projeto Logos II (Parte 02).....	222
Figura 23 – Projeto Logos II: ficha de autoavaliação de microensino.....	242
Figura 24 – Exemplo 01 de relatório de sessão de microensino.....	245
Figura 25 – Exemplo 02 de relatório de sessão de microensino.....	253

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino primário comum (1962).....	38
Tabela 2 – Corpo docente segundo a especialização pedagógica e a categoria (1962).....	42
Tabela 3 – Região Nordeste: Censo Escolar de 1964.....	43
Tabela 4 – Situação demográfica do Brasil, do Nordeste e do Piauí: 1970 a 2000.....	48
Tabela 5 – Unidades escolares de 1º Grau de acordo com a dependência administrativa e a localização: 1970 a 2000.....	52
Tabela 6 – Matrículas no 1º Grau no início do ano segundo a dependência administrativa e a localização: 1970 a 2000.....	52
Tabela 7 – Professores leigos no Piauí nas décadas de 70, 80 e 90.....	58
Tabela 8 – Censo Escolar 2000: professores em exercício no ensino fundamental (1ª a 4ª séries) no Piauí.....	73
Tabela 9 – Professores leigos brasileiros: décadas de 70, 80, 90 e 2000.....	76
Tabela 10 – Projeto Logos I (1973-1974).....	82
Tabela 11 – Projeto Logos II: fase de execução no Piauí (1975-1979).....	127
Tabela 12 – Evolução do número de municípios no Piauí por década: 1970 a 2000.....	127
Tabela 13 – Escolaridade dos cursistas do Projeto Logos II no Piauí: 1980.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro dos módulos de ensino do Projeto Logos II (1976-1979).....	182
Quadro 2 – Projeto Logos II: habilidades de microensino.....	237
Quadro 3 – Relatórios de sessões de microensino no Piauí: resumo de dados.....	247
Quadro 4 – Relatório de sessões de microensino no Piauí: preenchimento dos campos.....	251
Quadro 5 – Preenchimento do campo “Desempenho” nos relatórios de sessões de microensino no Piauí.....	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
- CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPRO – Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
- CES – Centro de Estudos Supletivos
- CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNRH – Conselho Nacional de Recursos Hídricos
- CODER – Coordenação de Educação Rural
- CPDOC – Controle de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- DAA – Divisão de Adolescentes e Adultos
- DECOM – Departamento de Educação Especial e Complementar
- DERU – Departamento de Educação Rural
- DOIE – Divisão de Organização e Inspeção Escolar
- DSU – Departamento de Ensino Supletivo
- EaD – Educação a Distância
- EdUFMT – Editora da Universidade Federal do Mato Grosso
- EDUFPI – Editora da Universidade Federal do Piauí
- EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
- EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERIC – Educational Resources Information Center (Centro de Informações sobre Recursos Educacionais)

ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas

EXERN – Experimento Educacional do Rio Grande do Norte

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEE – Fundação Economia e Estatística

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FPA – Fundação Padre Anchieta

FRM – Fundação Roberto Marinho

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNTEVÊ – Fundo de Financiamento da TV Educativa

GERVE – Gerência de Vida Escolar

GPHEG – Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero

HAPROL – Habilitação de Professores Leigos

HAPRONT – Habilitação de Professores Não Titulados

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IPAE – Instituto de Pesquisas e Administração da Educação

IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPLAN – Instituto de Planejamento

IUB – Instituto Universal Brasileiro

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEP – Núcleo de Educação Permanente
NESC – Núcleo de Pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura
NP – Núcleo Pedagógico
OA – Orientador de Aprendizagem
OME'S – Órgãos Municipais de Educação
OSD – Orientador Supervisor Docente
PABAE – Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PROMUNICÍPIO – Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município
PRONASEC – Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural
PRONTEL – Programa Nacional de Teleducação
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REDUC – Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação
SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SINRED – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SPG – Supletivo de Primeiro Grau
SSG – Supletivo de Segundo Grau
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TVE – TV Educativa
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAFI – United States Armed Force Institute (Instituto das Forças Armadas dos Estados Unidos)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 DO LEIGO AO DIPLOMADO: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO BRASILEIRO	36
2.1 A formação de professores e a expansão da escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil	36
2.2 “Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural”	56
3 PROJETO LOGOS: DA EXPERIÊNCIA À CONSOLIDAÇÃO	77
3.1 Projeto Logos I: o desafio da experimentação	77
3.2 O Projeto Logos II no Brasil: aspectos legais e estrutura geral	87
3.3 O Piauí como campo de experiência do Projeto Logos II	118
4 PROJETO LOGOS II: OS MÓDULOS DE ENSINO COMO RECURSO DIDÁTICO	137
4.1 Apontamentos sobre a Educação a Distância	137
4.2 A Educação a Distância no Brasil com a Lei n.º 5.692/71: o Ensino Supletivo	150
4.3 Os módulos de ensino como recurso didático na formação de professores leigos no Projeto Logos II	169
5 A PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LOGOS II	204
5.1 A prática docente do professor-cursista no Projeto Logos II	204
5.2 O microensino no Projeto Logos II	229
5.3 Projeto Logos II no Piauí: uma visão a partir de relatórios de sessões de microensino	246
6 CONSIDERAÇÕES	261
REFERÊNCIAS E FONTES	267
APÊNDICES	284
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor-cursista	285
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Orientador da Aprendizagem	289
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista do professor-cursista	293
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista do Orientador da Aprendizagem	295
APÊNDICE E – Relação de módulos de ensino do Projeto Logos II do acervo pessoal	296

APÊNDICE F – Levantamento da produção bibliográfica sobre o Projeto Logos II	298
ANEXOS	305
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	306
ANEXO B – Declaração de tradução do Resumo para língua estrangeira I.....	312
ANEXO C – Declaração de tradução do Resumo para língua estrangeira II.....	313

1 INTRODUÇÃO

O estudo da formação de professores leigos no Piauí entre os anos de 1976 e 2001, à luz das políticas de formação de professores no país, por intermédio do Projeto Logos II, é o tema desta pesquisa. Nesse Projeto eram utilizados módulos instrucionais impressos com o conteúdo das diferentes disciplinas que compunham o Curso, os quais se organizavam em etapas, de forma autônoma e completa para o estudo.

A escolha desta pesquisa surgiu do nosso desejo de compreender a formação de professores leigos, e do nosso interesse pelo ensino a distância¹, oriundo das experiências pessoais e profissionais com essa modalidade educacional desde o ano de 2010, quando iniciamos um trabalho como tutora a distância no Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Seguidamente, tivemos a oportunidade de atuar no setor de produção de material didático voltado para os cursos de licenciatura, bacharelado e pós-graduação *lato sensu* a distância da referida instituição, assim como de coordenar disciplina no Curso de Licenciatura em Pedagogia. O trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais no CEAD/UFPI tem nos proporcionado conhecer também o funcionamento administrativo do ensino a distância, o que amplia a nossa experiência e o nosso campo de interesse dentro dessa modalidade.

Assim sendo, o estudo sobre a educação brasileira e a educação piauiense relativamente à formação de professores leigos, particularizada pela modalidade de ensino a distância nesse processo de formação, interessam pessoal e profissionalmente à pesquisadora. Realizar uma investigação acerca do Projeto Logos II no Piauí possui, pois, motivação dupla: a primeira, por contribuir para a construção documental da memória histórica da formação de professores leigos no estado no período recortado (1976-2001), o que de modo imprescindível insere-se no liame da educação nacional; e a segunda, por perceber, no seio da modalidade de ensino a distância, a possibilidade de conhecer, analisar e registrar como se deu o processo de formação pedagógica desses professores no Piauí, formação essa que ocorria também em outros estados do país à época.

¹ Na nossa pesquisa utilizaremos as expressões “Educação a Distância” (ou simplesmente EaD) e “ensino a distância” como sinônimas para designar a modalidade educacional na qual os estudantes e os profissionais da educação estejam, predominantemente, em lugares e tempos diversos durante os processos de ensino-aprendizagem e, conforme proposta de formação do período recortado, utilizem principalmente a tecnologia do material impresso.

Com o olhar e o interesse voltados para a formação de professores leigos, procuramos conhecer na história da educação do Piauí lacunas investigativas que contemplassem a modalidade de Educação a Distância (EaD) nesse contexto de formação. Dessa busca, chegamos ao Projeto Logos II, que entre os anos de 1976 e 2001 desenvolveu-se como uma política educacional de longo alcance para a formação profissional de professores leigos no Piauí. Dados do DSU/MEC – Departamento de Ensino Supletivo/Ministério da Educação – (BRASIL, 1974, p. 15) indicam que em 1972 o Piauí possuía 2.582 (dois mil e quinhentos e oitenta e dois) professores titulados e 10.446 (dez mil e quatrocentos e quarenta e seis) não titulados, ou seja, 80,2% eram professores que não completaram a habilitação no magistério², mas que lecionavam em salas de aula de 1ª a 4ª séries, os denominados professores leigos, atuantes principalmente na zona rural³. Assim, propomos esta investigação visando ao registro histórico da educação no estado do Piauí, cenário no qual será observado o processo de formação de professores leigos por meio do Projeto Logos II.

O recorte temporal inicial, 1976⁴, considerou o começo da execução do Projeto Logos II no Piauí, e o ano de 2001 delimita o nosso recorte temporal final por ter sido o último ano em que encontramos dados de “Controle de Frequência” sobre o Projeto Logos II na GERVE/SEDUC/PI (Gerência de Vida Escolar/Secretaria de Estado da Educação do Piauí), que indicam o funcionamento do Logos II no município de Valença do Piauí no referido ano. O recorte espacial é o Piauí, um dos estados onde foi implantado o Projeto Logos II, dele participando desde sua fase inicial, o Projeto Logos I.

² O termo habilitação está aqui em consonância com a nomenclatura utilizada pela Lei n.º 5.692/71, que determinava a formação profissional mínima ao professor para atuar nos diversos níveis de ensino: 1º Grau – 1ª a 4ª séries ou 1ª a 8ª séries, 2º Grau ou nível superior.

³ Em nosso texto, a zona rural corresponde à extensão territorial que extrapola os perímetros urbanos das sedes municipais. No Piauí, costuma-se chamar a zona rural de um município de “interior”. Conhecemos que a classificação “rural” e “urbano” pode ser determinada por diversos fatores, como os apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): político-administrativo, corte populacional, densidade demográfica, ocupação econômica da população, morfologia e qualidade de vida (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a nossa compreensão nos conduz à classificação conforme o critério político-administrativo, do que é importante ressaltar: “A delimitação administrativa ou político-administrativa é uma das formas tradicionalmente utilizadas na classificação territorial aplicadas em países como o Reino Unido, a Tunísia, a África do Sul e o Brasil que utilizam limites oficiais na diferenciação, considerando o rural e o urbano adjetivos territoriais” (BRASIL, 2017, p. 12).

⁴ Conforme PUC/RJ-FINEP (1980, p. 28): “O Projeto Logos foi implantado no Estado do Piauí, em agosto de 1976, tendo como meta atender, em quatro etapas, 7.000 professores leigos, no período de 1979 a 1980, distribuídos em 114 municípios. O Projeto pretendia matricular na 1ª e 2ª etapas (1976), 3.000 professores leigos, na 3ª etapa (1977) 2.000 e na 4ª etapa (1980) 2.000”.

Estudamos, assim, um objeto que se insere na linha de pesquisa “História da Educação”, do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em que destacamos a prática docente como a construção e a aplicação dos saberes necessários à realização do trabalho no magistério em que os professores constroem e utilizam os conhecimentos e as experiências angariadas a partir de processos de formação pedagógica, da própria prática do exercício profissional e também do seu existir enquanto sujeito. Essa perspectiva se coaduna com o nosso objeto de investigação, visto que o Projeto Logos II possibilitou aos então professores leigos brasileiros o acesso aos conhecimentos e às experiências formativas para torná-los aptos ao exercício certificado da atividade docente, reconhecendo-os e concretizando-os como parte integrante do corpo docente com formação para atuarem como um componente indispensável à educação escolar. Nesse sentido, lembramos que o Logos II no Piauí, sobretudo entre as décadas de 70 e de 80 – que se notabilizou como o período de maior ação do Projeto dentro do recorte explorado, abrangendo a totalidade dos municípios piauienses: 114 (cento e catorze) municípios nas décadas de 70 e 80, conforme o Anuário Estatístico do Brasil elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2006 – possibilitou a formação pedagógica àqueles que já trabalhavam como docentes, podendo esses professores alcançarem a titulação legalmente exigida para o exercício da profissão.

Esta pesquisa, que está situada no âmbito da História da Educação, tem como questão fulcral a seguinte indagação: “Como o Projeto Logos II concebeu a formação de professores leigos no Brasil, e particularmente no Piauí entre 1976 e 2001, no contexto das políticas de formação de professores implementadas à época?”. Relacionadas à questão central, levantamos outras perguntas: “Que políticas educacionais foram implantadas no Brasil para a formação de professores leigos no período investigado?”; “Como se deu a formação de professores leigos que utilizava módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II?”; “Como podemos perceber e caracterizar a proposta de prática docente veiculada pelo Projeto Logos II?”; “O que a análise de relatórios de sessões de microensino podem revelar sobre o Projeto Logos II no Piauí?”⁵.

⁵ É importante frisar que em todo o texto utilizaremos o vocábulo “Microensino” com inicial maiúscula para tratar da disciplina ou série do Curso: “Série 31 – Microensino”, e com inicial minúscula, “microensino”, para tratar da técnica de ensino.

A tese que se delineia neste estudo é a de que a proposta de formação aventada pelo Projeto Logos II atendeu parcialmente aos objetivos de formação pedagógica dos professores leigos aos quais esteve destinada. Apesar de o Curso ter propiciado a habilitação a nível de 2º Grau para lecionar até a 4ª série do 1º Grau, o modelo tecnicista de formação fundamentado em estratégias didáticas mecanicamente organizadas para serem seguidas gradativamente pelos professores-cursistas, ocupou-se preferencialmente com a transmissão de informações (conteúdos) e com a formação de professores mais eficientes por meio da aquisição de habilidades específicas de ensino, enquanto inibia o desenvolvimento crítico desses profissionais como agentes educadores e transformadores da realidade social na qual estavam inseridos.

Do objetivo geral, no qual buscamos analisar como o Projeto Logos II concebia e efetuava a formação de professores leigos no Brasil, e particularmente no Piauí entre 1976 e 2001, por meio da utilização de módulos de ensino como recurso didático, partiremos para os objetivos específicos, a saber: i) caracterizar a formação de professores no contexto da expansão da escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil e identificar o professor leigo brasileiro e o piauiense; ii) situar o Projeto Logos II nas políticas educacionais brasileiras para a formação de professores leigos; iii) conhecer como se deu a formação de professores leigos que utilizava módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II; e iv) analisar a potencialidade dos relatórios de sessões de microensino em revelar especificidades sobre o Projeto Logos II no Piauí. Nessa trajetória, concomitantemente, trazemos o relato de experiências dos professores-cursistas e dos Orientadores da Aprendizagem (OA) participantes do Projeto Logos II no Piauí como valioso aporte para a constituição da memória histórica da educação piauiense e brasileira no período investigado.

Para Larrosa (2014, p. 28), “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Uma transformação que se dá para quem correu riscos, para quem não se limitou somente a angariar informações e a emitir opiniões, a quem não reduziu o uso do seu tempo como simples moeda e enxergou o seu trabalho para além do “fazer algo, produzir algo, regular algo” (p. 24). A experiência requer não apenas que passemos por qualquer coisa, mas que estejamos “em”, inteiros, presentes com todos os nossos sentidos e sentimentos, a passo e passo, dispostos a perceber com efeito,

para que os acontecimentos façam sentido. E ainda compactuando com Larrosa (2014), evidenciamos que

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA, 2014, p. 32).

Daí a importância de escutarmos, registrarmos e compreendermos as experiências vividas e percebidas pelos professores-cursistas e pelos Orientadores da Aprendizagem, que não somente participaram da proposta de formação do Projeto Logos II, mas que a experienciaram cada um à sua maneira, ao seu modo particular de sentir e de interpretar.

Nesse liame, declaramos que nossa pesquisa tem abordagem histórica, situada na história da educação brasileira, e em decorrência desse propósito é pertinente uma fundamentação teórica vinculada à Nova História ou História Cultural, pois consideramos que as opiniões das pessoas comuns, que narram acontecimentos por elas vividos, consequência de suas experiências individuais e coletivas, merecem nossa atenção e não podem ser negligenciadas como evidências históricas. Uma reflexão que alcançamos a partir do conhecimento das raízes da “Escola dos Annales” (Revista *Annales d’histoire économique et sociale* – Anais de história econômica e social) francesa, que teve em Lucien Febvre e Marc Bloch seus fundadores, no ano de 1929, e que se propunha a uma Nova História, ou história nova, no dizer de Le Goff (2005).

Partimos, então, da Nova História ou História Cultural com o fito de respaldarmos nossa análise dentro de uma postura que valoriza as ações humanas para além dos atores históricos previamente constituídos, e que assim considera o conjunto do que se sente, do que se percebe e do que se apreende no universo cultural que nos educa, e que se interessa por “toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11). “A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional”, e sua base filosófica é a “idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída.” (BURKE, 1992, p. 10-11).

Nessa matéria, Le Goff (2005) nos fala sobre os “etnotextos”, ou seja, aqueles que ao longo da história foram ignorados (como os textos literários ou de arquivos) pelo caráter modesto que os revestia, mas que reclamavam o desenvolvimento de uma história que pudesse compreendê-los e dar-lhes a notoriedade devida. Não sem propósito o autor asseverou que

em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde procura-se por toda parte inventariar e preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a história nova pode lhe proporcionar informações e respostas? (LE GOFF, 2005, p. 72).

Com esse entendimento, a Nova História possibilitou a ampliação do campo do documento histórico (seja o do escrito, o do oral e o de tantos outros), e com ela o trabalho em uma perspectiva segundo a qual o sujeito comum, o homem simples, também aparece como aquele que não quer ser esquecido, mas ao contrário, emerge como um que deseja ser ouvido e que se interessa em ter suas memórias e seus arquivos guardados e em segurança para serem conhecidos, acessados e lembrados pela posteridade, integrando, assim, parte da história que o constituiu.

Ainda no ensejo desse ponto de vista, que considera a importância de temas e/ou de fatos que em algum momento não se pensou constituir história por seu caráter imutável, como a morte, a loucura, a feminilidade, o silêncio (BURKE, 1992), e diante de um enfoque histórico plural, que apresenta percursos alternativos para as inquirições históricas, investigamos os documentos escritos (com amparo histórico e político, como define a história tradicional, como relatórios, leis, decretos e mensagens governamentais); os trabalhos científicos relacionados à temática investigada (a exemplo de artigos, dissertações e teses), correntemente respaldados no seio acadêmico; os módulos de ensino, alguns manuais do Projeto Logos II e relatórios de sessões de microensino, como fontes escritas; e também os discursos dos colaboradores, como fontes orais, quais sejam os professores-cursistas e os

Orientadores da Aprendizagem que participaram do Projeto Logos II no Piauí no período de 1976 a 2001.

Dada a perspectiva da Nova História, nos é pertinente o conceito de representação como o vemos proposto por Pesavento (2004, p. 39), visto que as representações “fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. [...] Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.”, a partir de processos vários e que envolvem sentidos produzidos de forma individual e/ou coletivamente, a respeito de si mesmos, dos lugares e das pessoas que os cercam, como vemos nas falas dos professores-cursistas e dos Orientadores da Aprendizagem do Projeto Logos II no Piauí, nas quais reconhecemos que “A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.” (PESAVENTO, 2004, p. 41). E no acionamento das falas desses sujeitos, avistamos e registramos a possibilidade da constituição de versões de acontecimentos experienciados por professores piauienses em dado momento da história da educação nacional.

Nesse âmbito, reiteramos que o nosso estudo visa a compor e a ampliar as pesquisas em torno da história da educação brasileira, e em particular da história da educação do estado do Piauí concernente à formação de professores leigos por meio da utilização de módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II, no período de 1976 a 2001. O Projeto Logos II já foi objeto de estudos e de pesquisas sob diversas perspectivas e em diferentes estados brasileiros⁶, entre os quais o próprio Piauí, entretanto, a investigação que propomos acerca do conteúdo de relatórios de sessões de microensino e da compreensão de como as experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas e as dos Orientadores da Aprendizagem participantes do Projeto no Piauí (obtidas por meio da história oral) revelam sobre Projeto Logos II no estado, peculiarizam a nossa abordagem.

Estruturalmente, nosso trabalho compõe-se de cinco partes, sendo a primeira delas um capítulo introdutório, seguido de mais quatro capítulos teórico-analíticos, além das Considerações, ao final. Nesse sentido, temos o **Capítulo 2: DO LEIGO AO DIPLOMADO: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO BRASILEIRO**, dividido em dois itens: “2.1 A formação de professores e a expansão da

⁶ No “Apêndice F” deste trabalho apresentamos um levantamento da produção bibliográfica sobre o Projeto Logos II no Brasil.

escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil” e “2.2 “Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural””, nos quais trazemos o contexto da formação de professores, notadamente no que concerne à ampliação da escolarização primária e do ensino de 1º Grau, e a premente necessidade de qualificação dos profissionais do magistério, ocasião em que caracterizamos o professor leigo brasileiro e o piauiense, envolvendo aquele que vivia e trabalhava na zona rural. Para a consecução deste capítulo, nos apoiamos em: BRASIL (1964, 1971a, 1971b, 1974, 1981, 1982, 1991, 1992, 1996a, 1996b, 2000a, 2000b, 2001, 2018), Pasquale (1966), Gondim (1982), Amaral (1986), Brandão (1986), Picanço (1986), Stahl (1986), Warde (1986), Barreto (1991), Lopes (1996), Rodrigues (1999), Lourenço Filho (2001), Santana (2010, 2011), PIAUÍ (2012) e Gonçalves (2015).

No **Capítulo 3: PROJETO LOGOS: DA EXPERIÊNCIA À CONSOLIDAÇÃO**, organizado em três itens: “3.1 Projeto Logos I: o desafio da experimentação”, “3.2 O Projeto Logos II no Brasil: aspectos legais e estrutura geral” e “3.3 O Piauí como campo de experiência do Projeto Logos II”, apresentamos inicialmente o Projeto Logos I, cuja experiência acerca da metodologia adotada e do material instrucional utilizado foi decisiva para a continuação de sua fase posterior, o Projeto Logos II; passamos pelo cenário no qual o Projeto Logos II foi planejado e executado no Brasil e verificamos como o Projeto se desenvolveu no Piauí, visto que nosso estado, principalmente por suas características de precariedade e de deficiência na formação de professores, foi considerado compatível com os objetivos do Logos II. Como referencial teórico para este capítulo nos fundamentamos em BRASIL (1971a, 1971c, 1974, 1975, 1976, 1978a, 1980, 1987a, 1987b, 1989, 2006), Candau (1978), PUC/RJ-FINEP (1980), Stahl (1981), Gondim (1982), André e Candau (1984), CETEB (1984), Brito (1985), PIAUÍ (1971, 1976, 1977, 1978, 1980, 2003, 2012), Rodrigues (1999), dentre outros.

Além da bibliografia citada, recorreremos à imprensa diária, localizada no Arquivo Público do Estado do Piauí – “Casa Anísio Brito”, a respeito do que se veiculava sobre a formação do professor leigo, sobre os Projetos Logos I e Logos II, assim como sobre outros projetos paralelos voltados à formação de professores no Piauí. Valemo-nos também dos diários oficiais nacional e estadual para conhecer as leis, as resoluções, os decretos e as portarias que regulavam as políticas e os projetos para a formação de professores leigos no período (1976-2001), cujos arquivos tornaram-se fontes para a nossa investigação. Visitamos a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC) com o intuito de conhecer os dados

registrados (relatórios) e as possíveis avaliações qualitativas e quantitativas acerca do Projeto em cena, e na GERVE/SEDUC/PI localizamos 06 (seis) módulos de treinamento de microensino, além de 24 (vinte e quatro) relatórios de sessões de microensino do Logos II no estado, referente aos municípios piauienses de Canavieira, Hugo Napoleão, Lagoa Alegre, São Julião, São Miguel do Tapuio, Valença do Piauí e Várzea Branca, que conjuntamente serão utilizados como fontes em nossa pesquisa.

Nos dirigimos também às Escolas CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) “Professor Artur Furtado” e “Professor Cláudio Ferreira”, ambas em Teresina-PI, acreditando que essas instituições detinham parte dos arquivos do Projeto Logos II no Piauí, visto que funcionaram como núcleos pedagógicos durante a execução do Projeto no estado, entretanto, não localizamos nenhum documento ou fonte acerca do Curso nas escolas mencionadas.

No **Capítulo 4: PROJETO LOGOS II: OS MÓDULOS DE ENSINO COMO RECURSO DIDÁTICO**, estruturado em três itens: “4.1 Apontamentos sobre a Educação a Distância”, “4.2 A Educação a Distância no Brasil com a Lei n.º 5.692/71: o Ensino Supletivo” e “4.3 Os módulos de ensino como recurso didático na formação de professores leigos no Projeto Logos II”, conhecemos como se deu a formação de professores leigos que utilizava módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II. Para alcançarmos tal objetivo, foi-nos oportuno uma imersão nos aspectos teóricos que arquitetam o ensino a distância globalmente e no Brasil. Neste tópico, priorizamos o período de implantação e de profícua execução do Projeto Logos II no país, e de modo consequente no Piauí (as décadas de 70 e de 80 caracterizam a etapa de maior ação do Projeto Logos II), em cuja proposta identificamos a utilização de módulos de ensino como uma das alternativas didáticas escolhidas pelo Governo brasileiro dentre as possibilidades de formação de professores leigos. Seguidamente, abordamos o modo como a Educação a Distância estava configurada em relação ao momento em que se assistia à implementação da Lei n.º 5.692/71 e, na sequência, exploramos os módulos de ensino da Série 00 – “Preparação do Cursista”, e da Série 01 – “Informações Pedagógicas”, o que nos permitiu conhecer o módulo de ensino e suas principais características e objetivos a partir do próprio módulo de ensino. Nos baseamos, assim, em: BRASIL (1934, 1956, 1959, 1967b, 1967c, 1971a, 1973a, 1973b, 1974, 1975, 1978b, 1983, 1987b), PUC/RJ-FINEP (1980), Stahl (1981), Gondim (1982), CETEB (1984), Bordenave (1987), Haddad (1987), D’Almeida (1988), Haddad; Siqueira; Freitas (1989),

Moura (2003), Souza (2006), Moore e Kearsley (2007), Alves (2009), Barreto (2009), Del Bianco (2009), Nunes (2009), Peters (2012), dentre outros.

Em relação aos módulos de ensino do Projeto Logos II que hoje constam de nosso arquivo pessoal (Apêndice E), eles foram gentilmente cedidos pela senhora Zaína de Sousa Costa, ex-professora-cursista do Projeto Logos II no município de Piripiri (PI). A digitalização em arquivos na extensão PDF foi realizada pela pesquisadora piauiense Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco Santana, colaboradora do NESC/PPGED/UFPI (Núcleo de Pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Piauí). O acervo consta de 27 (vinte e sete) séries mais o módulo único de “Microensino” (que aqui tratamos como Série 31)⁷, das 31 (trinta e uma) séries que compreendiam todo o Curso, o que representa um montante de grande valor documental, visto a escassez desse material para pesquisa, o qual não conseguimos localizar nem mesmo junto ao CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), responsável por sua elaboração, impressão e distribuição, que em resposta à nossa solicitação de disponibilização dos módulos do Projeto Logos II, nos respondeu, via mensagem em rede social, que não existem mais exemplares dos módulos do Projeto Logos II na referida instituição.

No **Capítulo 5: A PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LOGOS II**, compreendido em três itens: “5.1 A prática docente do professor-cursista no Projeto Logos II”, “5.2 O microensino no Projeto Logos II” e “5.3 Projeto Logos II no Piauí: uma visão a partir de relatórios de sessões de microensino”, evidenciamos a prática docente dos professores-cursistas participantes do Projeto Logos II no Piauí, fortemente influenciada pelo modelo tecnicista de ensino, dentro de um período histórico em que a população brasileira estava subjugada a uma Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e assim levantamos informações sobre o contexto sociopolítico da educação no país, então resguardada pela nova lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, a Lei n.º 5.692/71. Conhecemos o microensino (em seu contexto geral e também mais especificamente em relação ao seu desenvolvimento no Logos II), uma técnica didática amplamente utilizada no Projeto Logos II como parte indispensável do processo de formação dos professores leigos no Curso, visto

⁷ As séries disponíveis (164 módulos) estão elencadas no “Apêndice E – Relação de módulos de ensino do Projeto Logos II do acervo pessoal”. A “Série 31 – Microensino” (módulo único), foi disponibilizada pelo pesquisador Rodrigo Wantuir Alves Araújo, que atualmente investiga o Projeto Logos II no estado do Rio Grande do Norte.

integrar o Estágio Supervisionado e, ao final, analisamos 24 (vinte e quatro) relatórios de sessões de microensino de 07 (sete) municípios piauienses participantes do Logos II: Canavieira, Hugo Napoleão, Lagoa Alegre, São Julião, São Miguel do Tapuio, Valença do Piauí e Várzea Branca, com o intuito de pautarmos algumas especificidades do Projeto no estado. Para a constituição deste capítulo, nos firmamos nas seguintes fontes e referências: Pasquale (1966), BRASIL (1971a, 1979, 1982a, 1982b, 1996a), Wouk (1973), PROJETO LOGOS II (1978, 1982a, 1982b, 1982c, 1982d, 1982e, 1982f, 1987a, 1987b), Sant’Anna (1979), Souza (1981), Gondim (1982), CETEB (1984), Luckesi (1994), Earp e Prado (2003), Ferreira e Bittar (2008), Saviani (2008, 2010), Germano (2011), Franco (2012), dentre outros.

Em conformidade à nossa proposta de estudo teórico-analítica, no decorrer de todo o texto trabalhamos com a compreensão do modo como as experiências dos professores-cursistas e as dos Orientadores da Aprendizagem (OA) participantes do Projeto Logos II no Piauí constituem parte memória histórica da educação piauiense e brasileira no período investigado (1976-2001). Recorremos, assim, à metodologia da história oral, por meio da técnica de entrevista, para coletar as informações fornecidas pelos colaboradores. Entendemos que na fala daqueles que ainda não foram ouvidos, é possível compreender experiências de um período histórico que podem caminhar juntas com a produção documental já existente.

A história oral, como aponta Meihy (2002, p. 13), é “uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. Desse modo, com a utilização de um aparelho gravador digital de voz, entrevistamos 09 (nove) colaboradores: 06 (seis) professores-cursistas que estudaram o Logos II nos municípios de Demerval Lobão, Prata do Piauí e Picos nas décadas de 70 e 80, e 03 (três) Orientadores da Aprendizagem que atuaram nos municípios de Prata do Piauí e Picos nas décadas de 80 e 90, portanto, dentro do nosso recorte temporal (1976-2001). Em função do nosso recorte espacial, os municípios citados foram selecionados atendendo aos critérios de estarem situados no estado do Piauí e de terem participado do Projeto Logos II dentro do período estipulado na pesquisa. O contato com os colaboradores foi viabilizado por alguns professores e alunos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), que nos indicaram ter conhecimento de pessoas que cursaram o Logos II ou que atuaram como Orientadores da Aprendizagem no

referido Projeto, o que nos conduziu aos colaboradores que pronta e satisfatoriamente contribuíram para a nossa investigação. Nesse sentido, entendemos com Alberti (2004) que:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

No Logos II, os professores-cursistas eram professores leigos que atuavam basicamente em escolas rurais lecionando da 1ª a 4ª séries; e os Orientadores da Aprendizagem eram professores da rede municipal e da rede estadual de ensino que tinham, no mínimo, o 2º Grau completo com formação pedagógica, e que auxiliavam (orientavam) os professores-cursistas. Consideramos relevante justificar neste ponto que, apesar de o perfil do professorado leigo no Piauí, e no Brasil (como discutiremos em momento oportuno), ter no público feminino a sua maior representatividade, dentre os 06 (seis) professores-cursistas que entrevistamos, 04 (quatro) pertencem ao sexo masculino. Informamos que não previmos o sexo (feminino ou masculino) como parâmetro para a escolha dos colaboradores, sendo os professores entrevistados aqueles aos quais tivemos acesso e que espontaneamente participaram da nossa pesquisa. Nesse sentido, a seleção teve como critério para os professores-cursistas a conclusão da formação proposta pelo Projeto Logos II entre os anos de 1976 e 2001, e para os Orientadores da Aprendizagem, terem acompanhado pelo menos a formação (conclusão) de uma turma, de pequenos grupos e/ou de cursistas individualmente, no período de 1976 a 2001. As entrevistas coletadas oportunizaram a constituição de fontes orais que nos permitiram observar o Projeto, facilitando o entendimento acerca de sua configuração e desenvolvimento.

Nessa situação, “A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se *fonte oral*.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 14, grifo dos autores). Para a consecução desse empreendimento servimo-nos de dois roteiros de diálogo para a construção da história oral temática (um para os professores-cursistas e outro para os Orientadores da Aprendizagem, conforme “Apêndice C” e “Apêndice

D”, respectivamente) semelhante ao utilizado por Gonçalves (2015), com as adaptações necessárias ao contexto de nossa pesquisa.

O **professor-cursista** refere-se ao professor “que já está ensinando há algum tempo aos alunos que fazem até a 4ª série do antigo primário, ou seja, as 4 primeiras séries do primeiro grau.” (PROJETO LOGOS II, Série 00 – Preparação do Cursista, Módulo 01, 1976, p. 5); e o **Orientador da Aprendizagem** é “uma pessoa que está em condições de prestar uma forma de ajuda que torne possível a realização da aprendizagem do cursista, em ambiente de maior confiança e de mais eficiente cooperação.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 04, 1976, p. 8). Quanto à figura da entrevistadora, quando da necessidade de exposição de sua fala, esta aparece identificada como **Pesquisadora**. No “Anexo A”, apresentamos o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n.º 3.026.378/2018 (com Emenda), que autoriza esta investigação.

Os participantes estão denominados por seus nomes próprios e completos, cujo perfil geral apresentamos a seguir:

- Professor-cursista **Antônio Calixto de Sousa**: começou a lecionar em 1972 e dedicou 37 (trinta e sete) anos de trabalho às salas de aula. Nesse tempo, residia e trabalhava no Povoado Torrões, zona rural do município de Picos, onde vive até hoje. Quando iniciou a docência não possuía educação formal e nem formação pedagógica, mas ao receber convite para trabalhar na rede estadual de ensino, fez o Curso Logos I, correspondente ao 1º Grau completo. Posteriormente, com o Logos II, completou o 2º Grau, habilitando-se para lecionar de até a 4ª série primária, sendo esta a sua formação final. Foi cursista da primeira turma do Projeto Logos II (1976) no estado do Piauí.
- Professora-cursista **Francisca Lúcia dos Santos**: começou a lecionar em 1980 e dedicou 29 (vinte e nove) anos de trabalho às salas de aula. Nessa ocasião, residia no município de Demerval Lobão e lecionava no Povoado Espírito Santo, zona rural do mesmo município. Atualmente mora na capital, Teresina-PI. Quando iniciou a docência já possuía o ginásio completo, mas nenhuma formação pedagógica, e ingressou na rede estadual de ensino em substituição à professora anterior que havia sido exonerada. Começou a cursar o Logos II em 1982, sendo esta a sua formação final.
- Professor-cursista **Geraldo Magela Bezerra**: começou a lecionar em 1960 e dedicou 47 (quarenta e sete) anos de trabalho às salas de aula. Nessa época, residia e trabalhava no Povoado Macacos (hoje Nossa Senhora da Saúde), na zona rural do município de Picos, onde

vive até hoje. Quando iniciou a docência possuía somente a 4ª série primária e nenhuma formação pedagógica. Foi professor da rede municipal de ensino, função assumida no lugar de uma tia que era a professora local e precisou se ausentar da sala de aula, ocasião em que recebeu convite da secretária de ensino à época para lecionar. Não recordando a data exata, é provável que tenha começado a estudar no Projeto Logos II em 1989, sendo esta sua formação final.

- Professor-cursista **Josino Petronilo Barbosa**: começou a lecionar informalmente em 1948 e dedicou 45 (quarenta e cinco) anos de trabalho às salas de aula. Nesse período, residia e trabalhava no Povoado Vazinha (hoje município de Geminiano-PI), zona rural de Picos. Atualmente mora na zona urbana de Picos. Quando iniciou a docência possuía somente a 4ª série primária e nenhuma formação pedagógica. Ingressou na rede municipal de ensino em 1955, no Povoado Cacimbinha, zona rural de Picos. Começou a cursar o Logos II possivelmente em 1978 (o que o torna cursista das primeiras turmas), visto não recordar a data exata, e posteriormente se graduou em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, sua última formação.

- Professora-cursista **Luzia Barbosa de Moura Sousa**: começou a lecionar em 1963 e dedicou 31 (trinta e um) anos de trabalho às salas de aula. Nesse tempo, residia e trabalhava no Povoado Riacho Seco, zona rural do município de Picos, e atualmente vive no Povoado Torrões, também na zona rural de Picos. Quando iniciou a docência possuía somente a 4ª série primária e nenhuma formação pedagógica. Solicitou ao prefeito de então que a admitisse como professora, e desse modo ingressou na rede municipal de ensino. Foi cursista da primeira turma do Logos II (1976), sendo esta a sua formação pedagógica final. Em momento posterior, fez o curso de Auxiliar de Enfermagem, fora do âmbito da Educação.

- Professor-cursista **Pedro Mendes Neto**: começou a lecionar em 1982 e dedicou 36 (trinta e seis) anos de trabalho às salas de aula. Nesse período, vivia na e trabalhava zona urbana de Prata do Piauí (onde mora atualmente), tendo lecionado também na zona rural deste município. Quando iniciou a docência já possuía o 2º Grau completo, mas nenhuma formação pedagógica. Ingressou no magistério a convite da CENEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) e, posteriormente, fez concurso público para trabalhar na rede municipal de ensino. Iniciou o Logos II entre 1983 e 1984, e depois disso se graduou em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí, sendo esta a sua última formação.

- Orientador da Aprendizagem **Luiz José Filho**: tinha como formação inicial ao ingressar como Orientador da Aprendizagem no Projeto Logos II o Curso Pedagógico. Depois deste, fez graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí. Foi indicado pela prefeitura do município de Prata do Piauí para ocupar a função, na qual permaneceu por cerca de 02 (dois) anos, em fins da década de 90, quando o Curso já estava na fase terminal no município e os últimos cursistas em vias de conclusão. Dentre os Orientadores da Aprendizagem entrevistados, revelou ter sido também professor-cursista do Projeto Logos II no município em referência.
- Orientadora da Aprendizagem **Meire de Sousa Matos Marreiros**: tinha como formação inicial ao ingressar como Orientadora da Aprendizagem no Projeto Logos II o Curso Pedagógico. Depois do Curso Pedagógico, fez graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí. Foi indicada pela prefeitura do município de Prata do Piauí para ocupar a função, na qual permaneceu por mais de 10 (dez) anos, não recordando a data exata, provavelmente atuou de 1984 a 1997. Apesar do longo tempo, presenciou a formação de apenas uma turma, e explicou que somente no início do Curso houve cerimônias de colação de grau (primeiras turmas), depois, cada cursista que concluía o Logos II ia diretamente à Secretaria de Estado da Educação do Piauí para receber seu certificado.
- Orientadora da Aprendizagem **Raimunda Silva Moura Barbosa**: tinha como formação inicial ao ingressar como Orientadora da Aprendizagem no Projeto Logos II o Curso de Pedagogia, e posteriormente se graduou também em Teologia. Foi indicada pela prefeitura do município de Picos para ocupar a função, na qual permaneceu por cerca de 10 (dez) anos, tendo iniciado as atividades no começo da década de 90. Presenciou a formação de pelo menos 05 (cinco) turmas, num total aproximado de 70 (setenta) professores-cursistas.

Dentro dessa perspectiva, atendemos à orientação de que “em história oral temática, o que deve presidir são os questionários, que precisam estabelecer critérios de abordagem de temas.”, conforme nos orientam Meihy; Holanda (2010, p. 35). Ainda nesse sentido, de acordo com o que pressupõe Alberti (2004),

a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função

desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. (ALBERTI, 2004, p. 38).

A utilização da história oral temática e da entrevista temática possibilitou a análise das falas dos participantes de modo interpretativo. Diante das respostas dos entrevistados, agrupamos os testemunhos em núcleos temáticos de sentido para os dois grupos, o de professores-cursistas e o de Orientadores da Aprendizagem, quanto à sua formação profissional e ao Projeto Logos II, foco da análise. Realizadas as entrevistas⁸, cujo trato cauteloso cuidou para manter a fidelidade das mesmas, após processamento e transcrição, elas foram disponibilizadas na forma escrita (impresa) aos colaboradores que as concederam, a fim de que estes pudessem comparar a integridade das transcrições e realizassem alterações ou não (acréscimo ou supressão de falas) no conteúdo das entrevistas, e consentir ou não a utilização destas na pesquisa. Em todos os casos, os colaboradores assentiram com a utilização das transcrições tal como lhes fora apresentado, sem acréscimos ou supressões.

Entendemos que o valor das narrações não pode deixar de ser interpretado a partir das subjetividades que a constituíram, ainda que posteriormente as narrativas se apresentem materializadas em documento escrito, o que lhes possibilita um ganho de objetividade. Os indivíduos estão vinculados uns aos outros por suas próprias histórias e experiências individuais, mas também pelas vivências coletivas, e assim temos que “as experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 28). Desta feita, o cruzamento de fontes escritas com aquelas estabelecidas por meio da história oral é fundamental para a percepção dos pontos comuns, assim como dos divergentes, que ordinariamente dão existência à história daqueles que a produziram.

No tocante às Considerações, última parte do nosso estudo, anunciamos os resultados da pesquisa e as contribuições da mesma tanto à academia quanto à sociedade como um todo, além de alguns pontos nos quais o tema precisa avançar, visto que a investigação se propôs a produzir uma interpretação – e não pretende esgotar a temática abordada – acerca da formação de professores leigos no Piauí dentro do Projeto Logos II, entre os anos de 1976 e

⁸ Todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos colaboradores no período de 05 a 12 de janeiro de 2019, nos municípios de Picos, Prata do Piauí e Teresina.

2001, cuja formação utilizou módulos de ensino como recurso didático (material instrucional impresso), por meio da modalidade de Educação a Distância.

2 DO LEIGO AO DIPLOMADO: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEIGO BRASILEIRO

Neste capítulo apresentamos o contexto da formação de professores, considerando a ampliação da escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil, e da necessidade de qualificação dos profissionais do magistério, particularmente dos professores leigos que lecionavam em turmas de 1ª a 4ª séries primárias, os quais aparecem caracterizados em relação ao cenário nacional e ao piauiense, abrangendo aquele docente que vivia e trabalhava na zona rural.

2.1 A formação de professores e a expansão da escolarização primária e do ensino de 1º Grau no Brasil

A formação dos professores brasileiros, cujo trabalho docente muitas vezes interpretou-se como decorrente do próprio ofício de ensinar, recorrentemente foi discutida no cenário educacional do país. Em estudo apresentado por ocasião da II Conferência Nacional em Educação no Brasil, Pasquale (1966), ao tratar do subtema “Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores”, indicou que

a grande carência de professores qualificados para atender aos acréscimos de matrícula, visados pelo Plano Nacional de Educação, bem como a deficiente formação dos professores diplomados e a falta de preparação profissional dos professores leigos em exercício, comprometem as medidas preconizadas para oferecer ensino primário a todos e conferir à escola o caráter de instituição social básica, destinada à formação do homem e do cidadão [...]. (PASQUALE, 1966, p. 85).

O texto apresentado por Carlos Pasquale, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), intitulado “Desenvolvimento do Ensino Primário e o Plano Nacional de Educação”, para além dos problemas relacionados à qualificação e à formação

profissional⁹, reconhecia o esforço meritório dos professores na condução da educação nacional, apesar da desassistência técnica e da baixa remuneração para os que exerciam o magistério, e ponderava que qualquer avanço que viesse a possibilitar uma mudança da realidade apresentada só se produziria com a ação conjunta das três esferas da administração pública: municipal, estadual e federal.

Como objetivo quantitativo para o ensino primário, conforme previsto no Plano Nacional de Educação aprovado em 1962, cujas metas deveriam ser alcançadas até 1970, destacamos: “matrícula, até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, e matrícula, nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.” (PASQUALE, 1966, p. 15). E, qualitativamente, “Além de matricular tôda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.” (PASQUALE, 1966, p. 16).

Nesse sentido, para o ajustamento da relação alunos matriculados *versus* professores formados, Pasquale (1966) elencou algumas recomendações que deveriam ser seguidas pelos entes da federação acerca da formação e do aperfeiçoamento de professores, dentre as quais evidenciamos: a criação de escolas (nos estados e territórios) destinadas exclusivamente à formação do professor primário; a organização de uma rede de escolas primárias vinculadas às Escolas Normais para que o professor em formação pudesse praticar as habilidades do magistério; o estímulo contínuo ao aperfeiçoamento dos professores já formados e a promoção da criação de instituições de ensino superior.

O Anuário Estatístico do Brasil de 1964, dentre as diversas informações sobre a educação no país, traz os seguintes dados quanto ao ensino primário, relativos ao ano de 1962, dentre os quais destacamos também a região Nordeste e o Piauí. Vejamos a Tabela 1:

⁹ Ainda sobre a formação de professores, Pasquale (1966, p. 49) diz que “(...) quaisquer medidas que venham a preconizar-se nesse sentido não atingirão os resultados previstos e estarão provavelmente fadadas ao malogro, se não se instituir para o magistério primário remuneração correspondente à sua função social e capaz de atrair e conservar vocações. [...] Mais que ilusórias, são contraproducentes as economias feitas pelos sistemas de ensino que remuneram mal os professores. O recrutamento dos docentes faz-se, nesses casos, entre os elementos menos capazes, que não podem proporcionar senão a educação rotineira, insensível às aspirações da comunidade e às imposições do momento, e de que resultam as altas taxas de deserção escolar, o baixo índice de aproveitamento do ensino, a frustração dos alunos, o descrédito da escola e o próprio desalento dos mestres.”

Tabela 1 – Ensino primário comum (1962)

A) UNIDADES ESCOLARES segundo a dependência administrativa e a localização do ensino							
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Urbana	Rural
Brasil	105.525	547	46.030	49.841	9.107	28.737	76.788
Nordeste	34.677	127	9.660	20.756	4.134	12.494	22.183
Piauí	1.403	0	518	753	132	312	1.091
B) CORPO DOCENTE segundo a dependência administrativa e a localização do ensino							
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Urbana	Rural
Brasil	273.059	1.273	174.881	64.037	32.868	175.307	97.752
Nordeste	59.182	218	25.083	23.816	10.065	35.442	23.740
Piauí	2.712	0	1.413	835	464	1.543	1.169

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1964, p. 336).

Tomando primeiramente o item “A” da Tabela 1, “Unidades escolares segundo a dependência administrativa e a localização do ensino”, os números permitem verificar, nacionalmente, e conforme a dependência administrativa, uma leve predominância de unidades escolares de ensino primário sob a incumbência do poder público municipal (49.841 escolas municipais, 46.030 estaduais e 547 federais). No Nordeste havia uma proporção superior ao dobro de escolas municipais em relação às estaduais (20.756 escolas municipais, 9.660 estaduais e 127 federais), e no Piauí mantinha-se a prevalência das unidades escolares sob o encargo do poder público municipal (753 escolas municipais, 518 escolas estaduais e nenhuma escola federal). Seguidamente, observando o item “B”, “Corpo docente segundo a dependência administrativa e a localização do ensino”, observamos, em relação à dependência administrativa, que os números dispostos não refletiam diretamente a preponderância de docentes vinculados à rede municipal de ensino (64.037 no Brasil, 23.816 no Nordeste e 835 no Piauí de professores municipais), visto que era a rede estadual (que estava à frente do ensino primário no país à época) que compreendia a maior quantidade de professores (174.881 no Brasil, 25.083 no Nordeste e 1.413 no Piauí), cabendo à rede federal uma participação mínima (1.273 no Brasil, 218 no Nordeste e nenhum no Piauí).

Um fato interessante a ser observado no item “A” da Tabela 1 é que as unidades escolares particulares do Nordeste (num total de 4.134 unidades) correspondiam a 45% das escolas particulares de todo o Brasil, perfazendo um montante de 9.107 (nove mil e cento e sete) escolas, conforme o Censo de 1964, certamente uma tentativa de suplantar a insuficiência de escolas públicas para o atendimento integral aos estudantes nordestinos do

ensino primário, geograficamente dispersos pela região¹⁰. Outra análise que podemos estabelecer diz respeito à relação Escolas *versus* Docentes, ou seja, item “A” *versus* item “B”, segundo a dependência administrativa. Do quantitativo total do corpo docente dividido pela quantidade total de unidades escolares, conforme a unidade administrativa, alcançamos uma média aproximada de 2,6 professores por escola nas unidades escolares do Brasil, enquanto no Nordeste esse número não ultrapassava a razão de 1,7 professores por escola. Considerando-se o Piauí, estimava-se o quantitativo de 1,9 docentes por unidade escolar. Tais médias não são exatas (mas números aproximados) e não refletem uma realidade genuína dentro do contexto brasileiro e do piauiense à época, como podemos verificar em Santana (2011):

Nos anos de 1940 a 1970, no meio rural do Brasil e, especialmente, do Piauí, devido ao contexto social, político e econômico, existia somente uma sala de aula – seja em prédios escolares ou em escolas criadas na própria casa do professor – na qual os professores primários ministravam todas as séries. Era o tempo das salas multisseriadas. A professora dividia seu tempo ensinando a ler e a escrever as crianças, que tinham idades diferentes e cursavam séries também diversas. (SANTANA, 2011, p. 132).

A autora supramencionada revela que as salas eram multisseriadas e os alunos de idades diversas, mas a quantidade de professores não era abundante, visto que as classes ficavam normalmente a cargo de uma única professora, informação que é referendada por Gonçalves (2015), a qual intitula a própria tese de doutoramento como segue: ““Eu era professora, era catequista, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)”, frente à análise da organização das escolas rurais e da “ação educativa desses

¹⁰ Sobre a preparação de docentes para as escolas primárias rurais, e a partir da assertiva de que “o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 76), Lourenço Filho responde à seguinte indagação: “A que se deverá esse fato, impeditivo de boa organização da escola e, assim, de seu maior rendimento pedagógico e social?... A vários fatores, dos quais cumprirá destacar dois, principalmente. O primeiro é o da dispersão demográfica. Com mais de 8,5 milhões de Km², tem o País 52 milhões de habitantes, o que dá a média teórica de 6 habitantes por Km². A distribuição real, porém, está muito longe de ser uniforme; em duas terças partes do território, ou seja, em toda a área das Regiões Norte e Centro-Oeste, a densidade demográfica é inferior a um habitante por Km². A região mais habitada, a do Sul, conta com 21 habitantes por Km²; a Região Leste, 15, e a Região Nordeste, 13. Acresce o tipo dispersivo de povoamento. Na maior parte do País, os processos primitivos de exploração da terra (agricultura extensiva, atividades pastoris e indústrias extrativas) levam a uma como que atomização demográfica. A população rural se dispersa em casas isoladas ou núcleos de poucas habitações muito distanciados uns dos outros.” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 76).

professores, considerando as limitações apresentadas quanto à estrutura, as diferentes séries a serem atendidas juntas, somando-se a essas questões as diferentes atividades desenvolvidas **pela professora** no meio rural na comunidade.” (GONÇALVES, 2015, p. 99, grifo nosso).

No que respeita à localização do ensino (zona urbana e zona rural) das unidades escolares (a ser observada no item “A” da Tabela 1) na década de 60, tínhamos no Brasil 76.788 (setenta e seis mil e setecentos e oitenta e oito) escolas em zona rural e 28.737 (vinte e oito mil e setecentos e trinta e sete) em zona urbana; no Nordeste eram 22.183 (vinte e duas mil e cento e oitenta e três) escolas em zona rural e 12.494 (doze mil e quatrocentas e noventa e quatro) em zona urbana; e no Piauí 1.091 (um mil e noventa e uma) escolas em zona rural e 312 (trezentas e doze) em zona urbana. Disso depreendemos que em contexto nacional, as escolas situadas em zona rural computavam mais do que o dobro daquelas situadas em zona urbana. No Nordeste essa proporção era menor, mas ainda assim predominavam as escolas em zona rural em razão daquelas localizadas em zona urbana; enquanto no Piauí havia pelo menos três vezes mais escolas em zona rural em relação às instaladas em zona urbana.

Dessa verificação dos dados das unidades escolares quanto à localização do ensino (item “A” da Tabela 1), ficou evidente que o número de unidades escolares em zona rural ultrapassava em muito o número de unidades escolares em zona urbana. Entretanto, quando conhecemos os quantitativos relacionados ao corpo docente (item “B” da Tabela 1, segundo a localização do ensino), constatamos uma relação inversa, ou seja, apesar de a zona rural deter maior quantidade de unidades escolares, ela não detinha maior quantidade de professores, e isso se constatou tanto no Brasil, quanto no Nordeste e no Piauí. No Brasil eram 175.307 (cento e setenta e cinco mil e trezentos e sete) professores em zona urbana e 97.752 (noventa e sete mil e setecentos e cinquenta e dois) em zona rural; no Nordeste eram 35.442 (trinta e cinco mil e quatrocentos e quarenta e dois) professores em zona urbana e 23.740 (vinte e três mil e setecentos e quarenta) em zona rural; e no Piauí 1.543 (um mil e quinhentos e quarenta e três) professores em zona urbana e 1.169 (um mil e cento e sessenta e nove) em zona rural. Esses números nos auxiliam a compreender a dinâmica populacional frente à distribuição espacial das populações urbanas e rurais no Brasil no período apresentado (década de 60), que refletem diretamente nos elementos numéricos das unidades escolares em relação à localização do ensino (item “B” da Tabela 1) ora discutidos.

A população residente em zona rural prevalecia no Brasil até a década de 60 (BRASIL, 1964), assim como no Nordeste e no Piauí, apesar do notório crescimento da população urbana (que a nível nacional superou a rural na década seguinte, 1970), e em vista disso não surpreende o fato de o maior número de escolas encontrar-se nessa localização. Entretanto, ainda assim, o número de professores que atuava em zona rural era inferior àquele dos que exerciam a docência em zona urbana. Nesse contexto, Pasquale (1966) nos adverte para o fato de que

(...) o vazio cultural, a que se relega o meio rural, não deixa de constituir um dos fatores do processo da desmedida urbanização das grandes cidades, e acarretar, para a própria educação, uma consequência sumamente prejudicial: a de que, procurando seguir o sentido das correntes migratórias, também os professores desejam servir apenas na área urbana e recusam oportunidades de trabalho que se lhes ofereçam nos campos. (PASQUALE, 1966, p. 41).

A zona rural brasileira acenava, assim, como pouco atrativa à permanência dos professores em escolas rurais, as quais ordinariamente experimentavam dificuldades para o provimento desses profissionais, principalmente quando pensamos no crescimento da população urbana do país, e junto a esse crescimento a possibilidade de melhorias na qualidade de vida (trabalho, educação, moradia, saneamento, saúde etc.), o que favorecia o deslocamento populacional para os grandes centros, estando inseridos nessa população também os professores.

Levantamento realizado no Brasil na década anterior (ano de 1953), a pedido da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), já apontava que “(...) há enorme déficit de pessoal em face das necessidades sempre crescentes de ensino. Um inquérito, não há muito levantado em todo o País, mostrou que 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram a oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica.” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 75). Uma realidade reiterada dentro sistema educacional brasileiro, como demonstra a Tabela 2, que dispõe sobre o corpo docente que compunha o ensino primário no país no ano de 1962, que à época contava com 273.059 (duzentos e setenta e três mil e cinquenta e nove) (BRASIL, 1964, p. 36) professores, de acordo com publicação do Anuário Estatístico do Brasil de 1964:

Tabela 2 – Corpo docente segundo a especialização pedagógica e a categoria (1962)

A) DOCENTES segundo a especialização pedagógica		
	Normalistas	Não normalistas
Brasil	155.226	117.833
Nordeste	23.897	33.483
Piauí	910	1.802
B) DOCENTES segundo a categoria		
	Com regência de classe	Auxiliares
Brasil	243.939	29.120
Nordeste	56.535	2.647
Piauí	2.542	170

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1964, p. 337).

A propósito da especialização pedagógica (item “A”) e da categoria (item “B”) nas quais estavam classificados os docentes do ensino primário, como demonstrado na Tabela 2, rememoramos a exposição de motivos que direcionaram a organização do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) em dois diferentes cursos/ciclos:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do País, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará regentes de ensino primário; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará mestres primários. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigente no País, como até agora tem acontecido. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 79).

O texto em destaque permite pensarmos na regionalização dos cursos normais (sem com isso se deixar de aspirar à uniformidade da formação no território nacional) com a possibilidade, inclusive, do estabelecimento de Escolas Normais Rurais. Lourenço Filho (2001) destaca, em relação ao 1º Ciclo, por exemplo, o caráter nitidamente regional da formação, com orientação diversificada conforme o campo de atividades (agrícola, pastoril, mineração etc.), frente à necessidade de suprimento de professores nas áreas rurais, as mais afetadas pela escassez de profissionais habilitados para o magistério. Assim, um público

crescente de estudantes reclamava, conseqüentemente, professores numérica e qualitativamente capacitados para o exercício docente, o que seria propiciado também pela expansão das Escolas Normais em todo o país¹¹. Por esse ângulo, seja dito sobre a frequência escolar que o Censo Escolar realizado em 1964 revelou que no Brasil, de 9.419.162 (nove milhões e quatrocentos e dezenove mil e cento e sessenta e duas) crianças de 7 a 11 anos, frequentavam a escola 6.230.129 (seis milhões e duzentos e trinta mil e cento e vinte nove ou 66%), sendo o índice de escolarização maior nas áreas urbanas (81,4%) em relação às áreas rurais (51,4%). E dentre as crianças de 12 a 14 anos, das 4.516.540 (quatro milhões e quinhentos e dezesseis mil e quinhentos e quarenta) nesta idade, 3.007.244 (três milhões e sete mil e duzentas e quarenta e quatro ou 66,4%) frequentavam a escola, e assim como na faixa etária anterior, o índice de escolarização em áreas urbanas (81,0%) superava àquele em áreas rurais (46,0%) (PASQUALE, 1966). Quanto ao Nordeste, vejamos a Tabela 3:

Tabela 3 – Região Nordeste: Censo Escolar de 1964

REGIÃO NORDESTE	Crianças de 7 a 11 anos		Crianças de 12 a 14 anos	
	Total	% que frequenta	Total	% que frequenta
Geral	1.058.22	52,6	561.956	57,7
Zona urbana	585.884	78,5	309.887	81,7
Zona rural	472.338	37,3	252.069	42,3

Fonte: Extraído de Pasquale (1966, p. 26).

Averiguando os números relativos ao Nordeste brasileiro notamos que tanto em relação às crianças de 7 a 11 anos quanto às de 12 a 14 anos, pouco mais da metade delas estava matriculada (52,6% e 57,7% respectivamente). No meio urbano, observamos que nas duas faixas de idade os percentuais apresentados chegam a dobrar quando comparados à realidade rural: 78,5% (zona urbana) contra 37,3% (zona rural), para a idade entre 7 e 11 anos, e 81,7% (zona urbana) contra 42,3% (zona rural) de crianças matriculadas entre 12 e 14 anos, o que demonstra o nível de desigualdade e de desassistência ao ensino rural no Nordeste à época, tendo em vista que em termos quantitativos, o número de alunos de zona urbana não apresentava demanda significativa tão superior que justificasse a desproporção: eram 585.884 (quinhentas e oitenta e cinco mil e oitocentas e oitenta e quatro) em zona urbana *versus*

¹¹ Tanuri (2009, p. 72) assinala, acerca das Escolas Normais, que “Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação.”

472.338 (quatrocentas e setenta e duas mil e trezentas e trinta e oito) em zona rural, de crianças entre 7 e 11 anos; e 309.887 (trezentas e nove mil e oitocentas e oitenta e sete) em zona urbana *versus* 252.069 (duzentas e cinquenta e duas mil e sessenta e nove) em zona rural, de crianças entre 12 e 14 anos. No Piauí, em 1962, portanto em período aproximado ao aqui verificado por Pasquale (ano de 1964), o número de matrículas realizadas no ensino primário no estado, distribuído segundo a localização do ensino, contabilizou 55.593 (cinquenta e cinco mil e quinhentas e noventa e três) matrículas efetuadas em zona urbana e 44.096 (quarenta e quatro mil e noventa e seis) em zona rural, totalizando 99.689 (noventa e nove mil e seiscentos e oitenta e nove) alunos inscritos nessas duas faixas de idade (BRASIL, 1964).

Apesar do percentual ainda insatisfatório da taxa de matrículas no tocante ao cenário geral da educação brasileira, que era de 66% entre as crianças de 7 a 11 anos e 66,4% entre as de 12 a 14 anos (PASQUALE, 1966), e considerando que a perspectiva de matrículas granjeada até o ano de 1970 seria de 100% da população escolar de 7 a 11 anos (até a quarta série) e de 70% da população escolar de 12 a 14 anos (nas quintas e sextas séries) – aqui já demonstrado como metas previstas no Plano Nacional de Educação aprovado em 1962 –, reiteramos a evidência de que o crescimento da população escolar a ser atendida reclamaria professores que sustentassem essa demanda, fato que dependia da atuação dos poderes públicos no dever de proporcionar os incentivos, os meios e as condições para a capacitação dos professores para o exercício da docência.

Nesse cenário, consideramos substancial apresentar as recomendações aprovadas pela II Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Abril de 1966, em Porto Alegre, no que tange à formação e ao aperfeiçoamento de professores, pormenorizadas como segue:

- 1) Promover racional distribuição, pelas diversas zonas dos Estados e Territórios, de escolas destinadas exclusivamente à formação do professor primário, colocando a comunhão escolar a serviço desse objetivo.
- 2) Estimular, onde fôr julgado conveniente ou necessário, a transformação progressiva de estabelecimentos de nível médio, que mantenham outros cursos além dos compreendidos pelo ensino normal, em escolas propostas exclusivamente à formação do magistério primário.
- 3) Assegurar caráter regional às escolas normais de satisfatório padrão pedagógico e convenientemente localizadas, a fim de que possam servir

a tóda a área compreendida no raio de sua atuação, mediante pleno aproveitamento da sua capacidade.

4) Criar, mediante um sistema de bolsas de estudo e outros meios adequados, condições para que jovens residentes em áreas carentes de professores, e que revelem vocação e aptidão, possam ter acesso às escolas normais, sob o compromisso do exercício do magistério por período que venha a ser estabelecido.

5) Providenciar a organização de uma rede de escolas primárias articuladas com cada escola normal, para demonstração e prática de ensino.

6) Estender, de três para quatro anos, a duração do curso colegial para formação de professor primário, nos Estados ou nas zonas em que se verifique *superávit* de elementos qualificados.

7) Fixar condições de admissão de professores para as escolas normais, acentuando, em relação à Metodologia e à Prática de Ensino, a necessidade de experiência de três anos no mínimo em regência de classe de ensino primário.

8) Incentivar o funcionamento, em Institutos de Educação, de cursos de especialização para o ensino de excepcionais.

9) Promover, em Institutos de Educação, cursos de especialização de administradores escolares, para que a administração de escolas primárias possa ser confiada, sistematicamente, a elementos qualificados.

10) Estimular, como processo contínuo de renovação do ensino, o aperfeiçoamento dos professores diplomados em exercício, notadamente dos que se encontrem na regência de classe inicial de escola primária.

11) Assegurar o exercício das atividades específicas, para as quais se prepararam, aos professores que, designados pelas autoridades competentes, obtiverem as qualificações necessárias em curso de aperfeiçoamento ou especialização realizado no País ou no estrangeiro.

12) Promover a criação de estabelecimentos de ensino de grau superior, não apenas incumbidos de formar professores para disciplinas específicas do ensino normal, como também de preparar especialistas aptos a orientar os processos de sua renovação.

13) Integrar, por meio de todas as atividades escolares, os valores normais e cívicos na formação de professores primários, a fim de que possam eles vir a bem desempenhar a função de educadores (PASQUALE, 1966, 85-87).

Pelo disposto nas recomendações arroladas, o aumento quantitativo de escolas destinadas exclusivamente à formação do professor primário e sua distribuição equitativa às demandas regionais, confluíam para a preparação pedagógica dos professores, tanto em relação ao treinamento e à capacitação dos leigos, como na formação e aperfeiçoamento dos diplomados. E o poder público, cômico de que o ensino primário não poderia/deveria ser considerado isoladamente, com a criação de estabelecimentos de ensino superior intentava dar prosseguimento à preparação de especialistas em educação dentro de um processo contínuo de

formação. As propostas então aprovadas pela II Conferência Nacional de Educação (1966), assim como esmiuçavam o estabelecimento de formação específica para os professores em Escolas Normais, confiavam aos Institutos de Educação a qualificação dos administradores escolares. Acreditava-se, desse modo, que o ensino primário estaria tecnicamente estruturado para conceber a escola como espaço social de formação do homem e do cidadão.

Ainda no seio das recomendações dispostas, notamos a orientação de que a regionalização das Escolas Normais (para o atendimento efetivo tanto da comunidade local como daquelas imediatamente próximas) não poderia prescindir de uma localização adequada, ou seja, acessível, assim como da manutenção de um padrão pedagógico que assegurasse a qualidade do ensino, o que incluía, por exemplo, uma articulação com as escolas primárias da região, que serviriam como locais para o exercício da prática em sala de aula dos estudantes das Escolas Normais. Propunha-se também a buscar, no meio das comunidades em que estivessem instaladas, jovens interessados no exercício docente, a fim de computar dentre os próprios habitantes da região, aqueles que se sentissem aptos ou vocacionados para o exercício do magistério, o que poderia minimizar o problema da falta de professores nas áreas rurais.

Nessa alusão às Escolas Normais, que representaram “o local por excelência de qualificação para o exercício da função docente primária” (LOPES, 1996, p. 16), é oportuno expressar, ainda que em referência a um período anterior ao que aqui discutimos, o que Lopes (1996) tratou em seu estudo “histórico-sociológico do processo de feminização do magistério primário piauiense” (o recorte temporal da pesquisa é de 1864 a 1930) a respeito de como se delineou o cenário de formação dos professores primários piauienses a partir da implementação das Escolas Normais no Piauí, o que ao longo do tempo acabou gerando um excedente de professoras normalistas na capital (Teresina), enquanto o interior continuava desassistido por professores sem qualificação para o exercício docente, ocasião em que se registra o surgimento do professor leigo. Conforme o autor:

O Estado continuaria, contudo, a contratar professorado leigo e incentivaria, com isso, uma divisão ainda maior da profissão de professor, não só calcada nos níveis de ensino, mas embasada na separação leigo *versus* normalista, dentro de um mesmo nível de ensino. Em 1930, como o professorado leigo só poderia ser nomeado interinamente, o governo propõe a sua nomeação efetiva para as cadeiras das escolas isoladas de povoados e vilas, tendo este

professorado que fazer um curso de menor duração, sendo criada, assim, uma classe especial de professores, com vencimentos menores e com a vantagem da estabilidade que já tinham as professoras normalistas.” (LOPES, 1996, 201-202).

Uma “classe especial” não no sentido do usufruto de privilégios profissionais, mas ao contrário, por serem professores em uma categoria considerada inferior, em termos de formação, às próprias professoras normalistas, as quais conviviam com a desconfortável realidade do desprestígio profissional, evidente, principalmente, nos baixos salários que percebiam. Além disso, coparticipavam de uma “estabilidade” no mínimo precária, pois que atrelada às indicações políticas para o exercício da profissão docente, um legado indesejável que foi igualmente herdado pelos professores leigos ao longo do tempo, e não somente no Piauí, mas no país como um todo.

A título de informação, no Piauí, até a década de 70, contávamos somente com 14 (catorze) Escolas Normais no estado, dentre as quais 05 (cinco) eram públicas e 09 (nove) particulares (ANDRADE, 1972). Número esse que pouco se alterou em meados da década seguinte (1985), quando o Piauí contabilizava a existência de 17 (dezesete) Escolas Normais, das quais 10 (dez) eram públicas e 07 (sete) particulares (PIAUI, 1985). Nesses termos, ainda que de modo restrito, pois que muito atrelada ao elitismo (em geral, somente as mulheres de famílias mais abastadas estudavam nas Escolas Normais), por muito tempo, em nosso país, as Escolas Normais foram a única oportunidade de formação de professores primários¹².

Retomando a caracterização da escolarização primária no Brasil, agora com foco nas décadas de 70, 80, 90 e 2000 (considerando o recorte temporal desta investigação: 1976-2000), tomemos, inicialmente, as referências quantitativas sobre a localização geográfica da população (urbana e rural), representadas pela situação demográfica brasileira, nordestina e piauiense, de acordo com a distribuição indicada na Tabela 4:

¹² Por oportuno, antecipamos que “Com a edição da “Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus” (Lei 5.692), em 1971, o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º Grau. Com esta mudança atingiu-se, em primeiro lugar, a formação de “professores regentes” e, em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso. Em outras palavras: a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de habilitação profissional, dentre inúmeras outras que foram regulamentadas. Os antigos institutos de educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia.” (GONÇAVES; PIMENTA, 1990, p. 106).

Tabela 4 – Situação demográfica do Brasil, do Nordeste e do Piauí: 1970 a 2000

DÉCADA	BRASIL		NORDESTE		PIAUI	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1970	52.904.744	41.603.810	11.980.937	16.694.144	561.081	1.173.784
1980	80.479.448	38.619.544	17.586.464	17.275.443	897.993	1.242.073
1990*	112.743,7	37.624,1	25.001,0	17.821,1	1.379,2	1.286,9
2000	137.953.959	31.845.211	32.975.425	14.766.286	1.788.590	1.054.688

Fonte: BRASIL (1971b, p. 44; 1981, p. 76; 1991, p. 181-182), PIAUI (2012, p. 35).

*Em 1990 não foi realizado censo demográfico no Brasil, e em função disso, os números relativos a essa década são apresentados como projeções: “População residente rural projetada 1º-7 (1.000 hab.)” e “População residente urbana projetada 1º-7 (1.000 hab.)”, conforme BRASIL (1991, p. 181-182).

Pelos dados da Tabela 4, vemos que a década de 70 (diferentemente do que observamos na década anterior) marca, a nível nacional, a predominância quantitativa da população urbana em relação à população rural no país (urbana: 52.904.744 *versus* rural: 41.603.810). Uma diferença relativamente tímida, mas que sucessivamente aumentou nas décadas seguintes. Na década de 2000, por exemplo, percebemos a população urbana do Brasil mais do que duplicar quando comparada à de 1970, à proporção que a população rural diminuiu em quase 10 milhões de habitantes nesse mesmo intervalo de tempo. No Nordeste essa preponderância da população urbana só se fez notória na década de 90 (urbana: 25.001,0 *versus* rural: 17.821,1), pois na década de 80 (urbana: 17.586.464 *versus* rural: 17.275.443) a divisão entre a população urbana e a rural apresentava números muito próximos nessa região. No Piauí essa diferença é percebida ainda mais tardiamente, ocorrendo de fato somente na década de 2000 (urbana: 1.788.590 *versus* rural: 1.054.688), pois ainda em 1990, enquanto no Nordeste o número de habitantes de zona urbana já ultrapassava o número de habitantes de zona rural, o nosso estado apresentava até então uma estimativa quase equivalente entre uma e outra (urbana: 1.379,2 *versus* rural: 1.286,9).

Entendemos que as mudanças que se operacionalizaram em relação à ocupação dos espaços pelas populações (urbano ou rural) tiveram reflexo direto na constituição social e, conseqüentemente, na educação, do período em análise (1976-2001). Nesse sentido, é importante colocarmos que a legislação educacional em vigor em praticamente todo o

intervalo de tempo por nós recortado foi a Lei n.º 5.692/71¹³, que veio a ser modificada somente em meados da década de 90, com a promulgação da nova LDBEN n.º 9.394/96¹⁴.

Conforme a Lei n.º 5.692/71 o ensino de 1º Grau¹⁵ (que integrou o primário e o ginásio) aparece, em termos gerais, inicialmente caracterizado por suas diferenças em relação ao ensino de 2º Grau, dentre as quais destacamos o fato de ter em seu currículo uma parte de Educação Geral e outra de Formação Especial, sendo que “no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais” (BRASIL, 1971a), como proposto no Art. 5º, §1º, alínea “a”, e na parte de Formação Especial de currículo “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1971a), de acordo com o §2º, alínea “a”, do mesmo artigo. Apresenta, assim, a constituição curricular do ensino de 1º Grau em termos de conhecimentos gerais ou de formação ampla, sem exigir ainda do alunado a escolha de uma profissão futura, mas já o incitando a pensar a respeito, o que seria vantajoso para o propósito de formação profissional visado pelo Governo¹⁶, pois uma avaliação prematura das possibilidades ofertadas poderia ser decisiva para a escolha da profissão a seguir no ensino secundário.

¹³ Entendemos, como Saviani (2014), que a LDBEN n.º 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implementada no Brasil, sendo a LDBEN n.º 9.394/96 a sua posterior. A Lei n.º 5.692/71 será tratada em nosso texto como aparece em sua ementa: “Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Portanto, uma lei que regulamentou o ensino de 1º e 2º Graus no país, mas que não foi ampla o suficiente para ser considerada como uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme o autor, “A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.” (SAVIANI, 2014, p. 40).

¹⁴ Com a promulgação da Constituição Cidadã (1988), “Do ponto de vista formal pode-se concluir que, diferentemente da situação anterior, em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação (Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.540/68 e Lei n. 5.692/71), com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país.” (SAVIANI, 2014, p. 45).

¹⁵ Com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, a estrutura de ensino do país foi alterada, e o que antes se dividia em “curso primário” e “ginásio”, com a nova Lei ficou uniformizado como “1º Grau”. Sobre o assunto, Souza (2014, p. 142) diz que: “A criação do ensino de 1º grau em 1971, pela integração do primário e ginásio, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória no país. A implantação do 1º grau, destinada à formação da criança e do pré-adolescente, deu-se a partir da eliminação dos exames de admissão e da ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares, aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. Uma nova nomenclatura se impôs com a eliminação de denominações usuais da época, como escola isolada, grupo escolar, ginásio e equivalentes. Ao longo da década de 70, os grupos escolares foram transformando-se em escolas estaduais de 1º grau, e o sentido de escola primária foi redefinido na educação brasileira.”

¹⁶ Nesse sentido, apresentamos o pensamento de Queirós (2013, p. 21028), segundo a qual: “O apelo a uma adequação do ensino às necessidades do mundo moderno, do domínio da ciência, da tecnologia e da urgência de

Sequencialmente, temos na legislação o “Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau”, restrito a somente quatro artigos, os quais transcrevemos na íntegra:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1971a).

O conteúdo sobre a educação de 1º Grau é limitado, não em função dos poucos artigos que compõem o Capítulo referido, mas sobretudo por deixar evidente que o foco da legislação não era o ensino de 1º Grau, mas o ensino de 2º Grau profissionalizante que atendesse e formasse pessoal qualificado, como divulgava o discurso governamental da época. A Lei n.º 5.692/71 trata acerca do ensino de 1º Grau quase que exclusivamente a respeito do público ao qual se destinava, aos critérios de ingresso, à idade dos alunos, à duração em anos e à carga horária a ser cumprida nesse nível de ensino, imputando ao município a responsabilidade de recensear as crianças e os adolescentes em idade escolar para o controle do cumprimento da obrigatoriedade escolar entre os indivíduos na faixa etária de 7 (sete) a 14 (catorze) anos (auxiliados pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos territórios existentes quando da implementação da Lei).

um ensino profissionalizante que atendesse e formasse pessoal qualificado para o trabalho, era questão que vinha permeando os discursos governamentais há algum tempo.”

Em período posterior, a LDBEN n.º 9.394/96 trouxe uma nova configuração para o ensino no país. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação se estenderam dos 7 (sete)¹⁷ aos 17 (anos), e não mais dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos, como na legislação anterior, o que ampliou o direito e o acesso à educação. Os então denominados ensino de 1º e 2º Graus passaram a integrar a educação básica, assim organizada: a) educação infantil, b) ensino fundamental e c) ensino médio, sendo o ensino fundamental compatível ao que conhecíamos como o 1º Grau. O ensino fundamental passou a ter 01 (um) ano a mais de duração e, conseqüentemente, carga horária e dias letivos também maiores, ou seja, com a LDBEN n.º 9.394/96 a duração desse nível de ensino estendeu-se para 09 (nove) anos, com carga horária de 800h distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, o que na Lei n.º 5.692/71 era de 08 (oito) anos, com carga horária de 720h distribuídas em 180 (cento e oitenta) dias letivos (em ambos os casos excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houvesse).

Salientamos também que com a nova LDBEN a educação profissional perdeu o caráter obrigatório, figurando esta como uma oportunidade/opção de formação, e não como um fim em si mesma, para os jovens que desejassem prosseguir nos estudos com o objetivo de preparação para o trabalho que não aquela oferecida pela educação superior. A “orientação para o trabalho” aparece como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica (conforme Art. 27 da LDBEN n.º 9.394/96), mas não é abordada em pormenores, e a educação profissional tem lugar em seção específica do Capítulo II – “Da Educação Básica”, a saber: “Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e, portanto, não relacionada ao ensino fundamental.

Dessa apresentação das legislações educacionais, partimos para a ampliação do conhecimento sobre o ensino de 1º Grau no Brasil, no Nordeste e no Piauí no interstício deste estudo (1976-2001), em que demonstramos os dados numéricos da escolarização de 1º Grau a partir das seguintes configurações: a) “unidades escolares de acordo com a dependência administrativa e à localização” (Tabela 5) e b) “matrículas no início do ano segundo a dependência administrativa e a localização” (Tabela 6), ambas entre as décadas de 70 e 2000:

¹⁷ Como reformulações da LDBEN n.º 9.394/96 ao longo do tempo, temos o “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996a), sendo o *Caput* do artigo com redação dada pela Lei n.º 11.274, de 7-2-2006; § 5º acrescido pela Lei n.º 11.525, de 25-9-2007; § 6º acrescido pela Lei n.º 12.472, de 1-9-2011; e o “Art. 6º É dever dos pais responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL, 1996a), com redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4-4-2013. Ou seja, atualmente no Brasil o ensino é obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Tabela 5 – Unidades escolares de 1º Grau de acordo com a dependência administrativa e a localização: 1970 a 2000

DÉCADA		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				LOCALIZAÇÃO	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Urbana	Rural
1970*	Brasil	772	54.491	80.544	9.672	34.782	110.697
	Nordeste	211	9.837	39.600	4.496	15.486	38.663
	Piauí	29	476	2.000	194	495	2.204
1980	Brasil	1.975	65.282	144.273	13.166	-	-
	Nordeste	109	12.851	78.533	5.616	-	-
	Piauí	14	1.607	5.911	356	-	-
1990	Brasil	725	50.367	134.345	11.201	48.336	148.302
	Nordeste	136	9.911	71.860	5.111	16.651	70.367
	Piauí	4	1.158	6.718	343	1.092	7.131
2000**	Brasil	48	32.938	126.242	18.552	70.410	107.370
	Nordeste	16	8.153	69.683	7.439	24.434	60.857
	Piauí	1	754	6.482	392	1.748	5.881

Fonte: BRASIL (1971b, 1982, 1992, 2000a, 2001).

*Apenas os dados da década de 70 correspondem ao ensino primário (equivalente às quatro primeiras séries do 1º Grau). Nas demais décadas, as informações correspondem a todo o ensino de 1º Grau.

**Lembramos que com a LDBEN n.º 9.394/96, o que antes era denominado como 1º Grau (duração de 08 anos, conforme a Lei n.º 5.692/71) encontra seu equivalente no Ensino Fundamental, com duração de 09 (nove) anos.

Tabela 6 – Matrículas no 1º Grau no início do ano segundo a dependência administrativa e a localização: 1970 a 2000

DÉCADA		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				LOCALIZAÇÃO	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Urbana	Rural
1970*	Brasil	76.441	7.470.286	3.564.753	1.182.863	7.733.739	4.560.604
	Nordeste	25.794	2.242.666	1.538.458	344.764	2.434.998	1.716.698
	Piauí	2.074	89.632	78.835	22.075	104.023	88.593
1980	Brasil	239.927	13.318.486	5.737.891	2.852.505	-	-
	Nordeste	98.594	2.976.719	3.434.431	920.936	-	-
	Piauí	4.025	197.720	196.818	43.184	-	-
1990	Brasil	140.983	15.755.120	8.218.455	3.442.984	21.906.127	5.651.415
	Nordeste	21.380	3.216.973	3.773.794	1.093.306	5.243.100	2.862.353
	Piauí	1.723	278.478	285.194	67.368	350.217	282.546
2000**	Brasil	28.571	16.589.455	16.164.369	3.227.347	29.469.165	6.590.577
	Nordeste	4.112	4.119.218	7.346.418	1.022.408	12.492.156	3.919.643
	Piauí	116	264.259	455.720	61.145	502.204	279.036

Fonte: BRASIL (1971b, 1982, 1992, 2000a, 2001).

*Apenas os dados da década de 70 correspondem ao ensino primário (equivalente às quatro primeiras séries do 1º Grau). Nas demais décadas, as informações correspondem a todo o ensino de 1º Grau.

**Lembramos que com a LDBEN n.º 9.394/96, o que antes era denominado como 1º Grau (duração de 08 anos, conforme a Lei n.º 5.692/71) encontra seu equivalente no Ensino Fundamental, com duração de 09 (nove) anos.

Em observância à Tabela 5, acerca do ensino de 1º Grau, que nos traz os quantitativos referentes às “unidades escolares de acordo com a dependência administrativa e a localização”, na relação com a dependência administrativa a nível federal, notamos que no Brasil a década de 80 foi a que concentrou o maior número (1.975 unidades) de escolas de 1º Grau, o que no Nordeste ocorreu na década de 70 (211 unidades), bem como no Piauí (29 unidades), havendo, gradativamente, na relação direta entre a primeira (1970) e a última década (2000) analisadas, uma tendência à diminuição de escolas de 1º Grau sob o encargo do governo federal no país, na região e no estado elencados. As escolas sob responsabilidade do governo estadual tiveram a década de 80 como a mais expressiva quantitativamente, e com uma tendência à diminuição nas décadas seguintes, o que pôde ser observado nos níveis nacional, regional e estadual. No que concerne às escolas de 1º Grau particulares, observamos um aumento gradativo ao longo das quatro décadas, o que ocorreu no Brasil, no Nordeste e no Piauí, e nos faz pensar que as vagas ofertadas pelo poder público ou seriam insuficientes para atender à demanda por matrículas no ensino de 1º Grau ou, ainda, pela oferta de ensino de melhor qualidade a um custo acessível à determinada parcela da população que pudesse por ele pagar. Sobre as unidades escolares a cargo do poder público municipal, temos tanto no Brasil (de 80.544 em 1970 para 144.273 em 1980), como no Nordeste (de 39.600 em 1970 para 78.533 em 1980) e também no Piauí (de 2.000 em 1970 para 5.911 em 1980), o maior crescimento de unidades escolares de 1º Grau entre as quatro décadas analisadas, aquele ocorrido entre 1970 e 1980, o que pode ser justificado, dada à gratuidade e à obrigatoriedade da oferta desse nível de ensino, pela responsabilidade sobre os encargos e os serviços de educação assumidos pelo poder público municipal, como previsto na Lei n.º 5.692/71 (Art. 58, Parágrafo único). As décadas seguintes (90 e 2000) caracterizam-se por um aumento menos acelerado de unidades escolares municipais, e uma consequente estabilização nos números dessas unidades.

Relativamente ao quesito “localização” da Tabela 5, em todas as décadas, no Brasil, no Nordeste e no Piauí, temos mais escolas de 1º Grau localizadas em zona rural em relação àquelas localizadas em zona urbana. Dos quantitativos apresentados, o maior aumento foi verificado na década de 90, nas três esferas. A exemplo dessa década, no Piauí, o número de escolas de 1º Grau em zona rural era seis vezes maior se comparado às de zona urbana (rural: 7.131 *versus* urbana: 1.092); no Nordeste, quatro vezes mais (rural: 70.367 *versus* urbana: 16.651); e no Brasil, pelo menos três vezes mais (rural: 138.302 *versus* urbana: 48.336).

Apesar de não termos localizado os dados referentes à década de 80, percebemos, pelo que apresentamos acerca das demais décadas (70, 90 e 2000), que a predominância de escolas de 1º Grau em zona rural tem relação direta com a distribuição da população como mostramos na Tabela 4, em que destacamos o Piauí, cuja população urbana só veio a superar quantitativamente a população rural a partir da década de 2000 e, nesse sentido, inferimos que uma maior concentração de pessoas em zona rural requeria também escolas suficientes para o atendimento nesse nível de ensino e nessa localização. Ainda assim, nesse quesito, se reportando ao Piauí, Rodrigues (1999) nos diz que

Foi tão marcante a presença do professor leigo no ensino piauiense urbano como é atualmente no ensino rural. Na zona urbana ainda persiste a presença do professor leigo que ensina em sua própria casa (ensino particular). O professor leigo no ensino urbano é resultante da fragilidade do mercado do trabalho. (RODRIGUES, 1999, p. 46).

Fragilidade essa decorrente de uma situação econômico-social deficitária, que não dava muitas oportunidades de emprego e que consentia o exercício do magistério por professores sem formação pedagógica. Em vista disso percebemos que no Piauí, apesar da predominância de escolas de 1º Grau em zona rural nas décadas analisadas, a presença do professor leigo na zona urbana era também uma realidade que se verificava de modo mais específico nas regiões periféricas dos municípios.

A respeito da Tabela 6, “matrículas no 1º Grau no início do ano segundo a dependência administrativa e a localização” entre as décadas de 1970 a 2000, verificamos que no Brasil, no Nordeste e no Piauí, o número de matrículas em escolas de 1º Grau mantidas pelo governo federal foi maior na década de 80, se comparado com as décadas seguintes, em que houve sucessivamente uma diminuição nesse número – esse “auge” de matrículas em escolas de 1º Grau federais na década de 80 pode ter relação direta com o pleno desenvolvimento da Ditadura Civil-Militar no Brasil, imposta por esta esfera governamental, que também atuou na oferta do ensino de 1º Grau no país. Quanto às matrículas em escolas de 1º Grau estaduais, nacionalmente, em todas as décadas aqui abordadas, elas foram superiores às matrículas em escolas de 1º Grau municipais, chegando a dobrar a quantidade daquelas em relação a estas nas décadas de 70, 80 e 90, o que só não ocorreu na década de 2000, quando os

números se tornaram quase equiparados. No Nordeste, as matrículas em escolas de 1º Grau estaduais só superaram as matrículas em escolas de 1º Grau municipais na década de 70, pois nas demais, as matrículas em escolas de 1º Grau a cargo do poder público municipal ultrapassaram as do poder público estadual, e nessa região houve aumento também nas matrículas em escolas de 1º Grau particulares: foram 334.764 (trezentas e trinta e quatro mil e setecentos e sessenta e quatro) matrículas em 1970 e 1.022.408 (um milhão e vinte e duas mil e quatrocentas e oito) em 2000, sendo que entre 90 e 2000 os quantitativos eram muito próximos. A realidade piauiense apresenta certas peculiaridades quanto ao número de matrículas em escolas de 1º Grau, visto que as décadas de 70 e 80 são marcadas por um maior número de matrículas em escolas de 1º Grau estaduais em relação às escolas de 1º Grau municipais. Na década de 90 vimos uma proximidade numérica entre as duas esferas governamentais, prevalecendo o número de matrículas em escolas de 1º Grau municipais, posto que a maior divergência foi percebida na década de 2000, cujo número de matrículas em escolas de 1º Grau municipais superou em muito o de matrículas em escolas de 1º Grau estaduais (municipal: 455.720 *versus* estadual: 264.259), apesar de ter sido exatamente nesta década em que o Piauí passou a concentrar a maior parte da sua população em zona urbana, do que depreendemos que, como legalmente estabelecido, concretizou-se a municipalização do ensino de 1º Grau no estado.

Em referência ao quesito “localização” da Tabela 6, o número de matrículas no 1º Grau em zona urbana no Brasil superou o de matrículas em zona rural entre as décadas de 70 e 2000, o que pode ser reflexo direto do fato de o Brasil ter se urbanizado de forma mais notória a partir da década de 70. O mesmo ocorreu com o Nordeste, apesar de o processo de urbanização dessa região só ter ocorrido de modo mais expressivo a partir da década de 90, como aqui já referimos. No Piauí, apesar de o maior número de escolas de 1º Grau estar concentrado em zona rural em todas as décadas apresentadas (com exceção da década de 80, sobre a qual não obtivemos dados), o número de matrículas foi sempre superior nas unidades escolares de zona urbana, especialmente na década de 2000, quando se concretizou o processo de urbanização no estado. Assim, entendemos que a oferta de maior número de escolas não implicou necessariamente maior quantidade de matrículas nessas escolas, e em relação ao Piauí, em particular, acreditamos que o aumento gradativo de municípios ao longo das décadas de 70 a 2000 (de 114 municípios em 1970 para 223 municípios em 2000) tenha colaborado também para o incremento de escolas de 1º Grau municipais.

Em suma, pela grande demanda por matrículas no ensino de 1º Grau verificado em todo o país entre as décadas de 70 e 2000, e ante a insuficiência de professores habilitados (de modo mais evidente na zona rural) que pudessem atender ao número elevado de escolas de 1º Grau no Brasil (e conseqüentemente à população escolar infantil, visto que a escassez de profissionais já não havia sido atendida pelas Escolas Normais), aspectos como o da formação de novos professores e o do treinamento daqueles que já estavam em serviço, mesmo sem a formação devida para o exercício do magistério, eram originalmente improteláveis, pois tratava-se de uma lacuna no sistema educacional que deveria ser preenchida. Um vazio que seria ocupado pelo professor leigo, discutido a seguir.

2.2 “Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural”

Ao designarmos o professor leigo como o profissional que exerce o magistério sem a formação mínima exigida, trilhamos um percurso conceitual congênere ao proposto por Gondim (1982), em trabalho dissertativo sobre a formação do educador e a educação rural, no qual a autora conceitua professores leigos como aqueles “que não tem habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral, apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo.” (GONDIM, 1982, p. 15).

Com o Decreto-Lei n.º 8.777/46, que dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no então Ministério da Educação e Saúde, e que em seu Art. 4º previa que este registro poderia ser solicitado por meio de requerimento e ser concedido àqueles que “se submeterem a provas de suficiência e se destinarem ao exercício do magistério em regiões onde não houver, a juízo de administração, professores diplomados por faculdade de filosofia ou não os houver em número suficiente.” (BRASIL, 1946)¹⁸, constatamos o reconhecimento legal da existência desses profissionais.

¹⁸ Conforme Rodrigues (1999, p. 24): “Exame de suficiência eram exames realizados pelas Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primária e secundária. O exame de suficiência tem base, além da lei que o instituiu, já citada, também na lei 2.340/55 que determina para a Diretoria do Ensino Secundário a responsabilidade dos exames de suficiência e no Parecer 175/63 que propõe uma comissão para estudar a regulamentação do exame de suficiência, e ainda a Portaria Ministerial n.º 49/64 que estabelece normas para a realização dos exames. Para os exames de suficiência a nível secundário, eram oferecidos cursos preparatórios pela CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário).”

Nos termos do Decreto-Lei em referência, foi dada concessão à entrada e à permanência de professores não titulados nas escolas brasileiras, justificada pela carência de profissionais para atender a demanda educacional, especialmente em função do aumento do número de escolas nas áreas rurais, somado aos rumos tomados pelo clientelismo político, com fins eleitoreiros, e consequente manutenção do estado de dependência empregatícia atrelada a profissionais com pouca ou nenhuma formação e que recebiam baixos salários, visto que incutidos no ideário popular da necessidade de manutenção de professores leigos como essenciais para o funcionamento das escolas e para a manutenção do acesso à educação.

No Brasil, de modo geral, o professor leigo, mesmo atuando em condições mínimas para a realização de seu trabalho pedagógico e recebendo salários módicos, foi o responsável direto pelo funcionamento das escolas por décadas. De acordo com Stahl (1986), que apresenta dados referentes a 1983:

[...] num total de 884.257 professores de 1º grau, 226.247 são leigos (considerados leigos os professores com escolaridade até o 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuam em zona rural, 113.469 possuem 1º grau incompleto, sendo 94.049 na zona rural. (STAHL, 1986, p. 19).

Nesse sentido, em função dos mais de 226.000 (duzentos e vinte e seis mil) professores leigos existentes no país nesse período, havia a necessidade de que soluções urgentes fossem buscadas para atender aos professores não titulados, especialmente aos que atuavam na zona rural. Almejava-se uma formação que os preparasse, qualitativamente, para o exercício da profissão docente e que atendesse às necessidades educacionais dos indivíduos que estavam sob sua responsabilidade, mas sem deixar de atentar e de considerar os propósitos políticos vigentes, cuja estrutura apontava para um modelo de treinamento em serviço (não se optou, por exemplo, pela expansão das Escolas Normais), a baixo custo, em uma formação a distância.

No contexto do Piauí, Rodrigues (1999)¹⁹ informa que:

¹⁹ Em sua pesquisa, o professor José Ribamar Tôrres Rodrigues delimita o período de sua investigação como segue: “O marco que se estabelece para este estudo é a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.” (RODRIGUES, 1999, p. 21).

Em 1974/75 o PROCARTA diagnosticou, no Piauí, sete mil professores leigos. Até março de 1984 os projetos de formação de professores, implantados há dez anos habilitaram em torno de seis mil professores sem qualificação. Atualmente há, no Piauí, cerca de 9.000 professores leigos. Na época, havia 6.553 docentes leigos nos **municípios**, lecionando **nas quatro primeiras séries do primeiro grau**. (RODRIGUES, 1999, p. 46, grifos do autor).

A Tabela 7 nos posiciona acerca da quantidade de professores leigos piauienses entre meados da década de 70, meados da década de 80 e final da década de 90, portanto, dentro do período recortado em nossa pesquisa (1976-2001):

Tabela 7 – Professores leigos no Piauí nas décadas de 70, 80 e 90

DÉCADA	QUANTIDADE DE PROFESSORES LEIGOS
1974	7.000
1984	6.553*
1999	9.000
Total	22.553

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rodrigues (1999, p. 46).

*Destes, 4.574 (quatro mil e quinhentos e setenta e quatro) estavam fora do processo de habilitação para o magistério primário e 98,8% encontravam-se localizados na zona rural (RODRIGUES, 1999).

Pelo exposto na Tabela 7, cujos dados fazem referência ao professor leigo das quatro primeiras séries do 1º Grau (RODRIGUES, 1999), não é difícil percebermos que a quantidade professores leigos entre as décadas de 70 e 90 era grande no Piauí, e levando-se em conta os dez anos que separam o período de 1974 a 1984, o autor revela²⁰, também, que “a partir dos dados do PROCARTA, conclui-se, com base nos dados coletados, que o crescimento anual de professores leigos no Piauí está em torno de 6,3%.” (RODRIGUES, 1999, p. 46)²¹, o que pode justificar o aumento do quantitativo de leigos no estado na década seguinte (década de

²⁰ Rodrigues (1999, p. 46) cita o “PROCARTA – Programa da Carta Escolar – Censo Escolar do MEC (1974-1975), além de “Dados obtidos em levantamento realizado no ano de 1984, através do Departamento de Educação Rural – DERU, com instrumento próprio, elaborado para esta pesquisa onde contém relação nominal por município, escola onde trabalha, endereço da residência, salário e outros dados pessoais e profissionais do professor leigo rural.”, como fontes de pesquisa. É interessante informar que em relação ao Projeto Logos II no Piauí, o referido autor exerceu a função de Subgerente Regional.

²¹ Referendando os dados apresentados por Rodrigues (1999), no estudo intitulado a “Geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas”, que traz dados referentes ao ano 1987, Barreto (1991, p. 10, grifos nossos) afirma que: “Quando se somam os dados por zona (rural e urbana), verifica-se que o número de leigos aumentou apenas nas escolas rurais. Além das já citadas unidades da federação onde houve crescimento no total de leigos, também o **Piauí**, Ceará, Paraíba, Sergipe, Mato Grosso (somado ao Mato Grosso do Sul) e Goiás apresentaram **aumento no número de professores leigos lotados nas suas escolas de zona rural.**”

90). Em complementação, Rodrigues (1999) informa que o professor leigo piauiense vivia predominantemente em zona rural, era majoritariamente jovem, na idade entre 19 e 25 anos, do sexo feminino e tinha no magistério uma das poucas oportunidades de emprego na zona rural, fora o trabalho na roça. Ainda assim, a situação pouco atrativa das escolas rurais (classes unidocentes, multisseriadas, sem banheiros, com iluminação inadequada, mesas e cadeiras muitas vezes improvisadas etc.), mesmo sendo uma das poucas alternativas de emprego, figurava como um impedimento para a permanência de professores habilitados, que encontravam nos centros urbanos melhores condições de vida e de trabalho.

Brandão (1986) afirma que “Em boa medida, o **professor leigo** é, entre nós, o **professor rural**” (BRANDÃO, 1986, p. 14, grifos do autor). Contudo, é importante compreendermos que ser professor leigo não era uma condição *sine qua non* ao professor da zona rural²², mas o número elevado de professores que não completaram a formação no magistério de 2º Grau, como previa a Lei n.º 5.692/71, e que atuavam em sala de aula, conforme dados apresentados por Stahl (1986), justificava a necessidade de criação e de implantação de estratégias nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com vistas a propiciar ao professor leigo a formação devida para o exercício do magistério. Para Amaral (1991):

O problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente, se não como objeto de grandes preocupações, pelo menos como motivo para a tomada de medidas, digamos, categoriais, que intentaram resolver de algum modo a questão. (AMARAL, 1991, p. 40).

No bojo dessa preocupação revelou-se uma realidade educacional imbricada de urgências em ações efetivas para formar os professores já em exercício do magistério, o que culminou com o surgimento de vários programas de formação em praticamente todo o território nacional, o que evidenciava a constituição de políticas visando a diminuir o

²² Vale destacar, nesse contexto, conforme Amaral (1991, p. 39) que “a questão do professor leigo não está necessária e exclusivamente vinculada à questão do professor rural, isto é, professores sem titulação não se encontram apenas e unicamente nos meios rurais. Também nas periferias das grandes cidades e nos pequenos núcleos urbanos vamos encontrar uma incidência significativa de professores não titulados”.

quantitativo de professores leigos, destacando-se no Piauí os seguintes: PAMP²³ (Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário), Curso de Emergência²⁴, Pedagógico Parcelado²⁵ e Projeto Logos (I e II) (GONDIM, 1982), sendo Logos II basilar em nosso estudo.

Stahl (1986) apresenta uma extensa lista na qual elenca diversos programas de formação de professores leigos no Brasil, a saber:

- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas;
- Cursos pedagógicos parcelados, das Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras;
- Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte;
- Treinamento de Professores Leigos, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte;
- Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul;
- Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo;
- Cursos AJURI, da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas;

²³ Conforme Gondim (1982, p. 15), em relação ao PAMP: “Sua finalidade foi titular como regente de ensino o professor com primário incompleto e preparar para a função de supervisor do sistema educacional de ensino, o professor egresso de escola normal de grau ginasial. [...] Este programa esteve em vigor no Piauí, entre os anos de 1965 e 1970.” Sobre esse Programa, Rodrigues (1999, p. 25) afirma que: “A política educacional voltada para o problema da presença do professor leigo no ensino fez-se mais concreta em todo o país a partir da década de sessenta com a criação do PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário. A partir daí, multiplicaram-se os recursos para professores leigos no país.”

²⁴ De acordo com Gondim (1982, p. 16), a respeito do Curso de Emergência: “Ele teve o objetivo de “preparar os ginasianos ou pessoas com curso clássico, científico ou comercial para o exercício do magistério primário no Estado, uma vez que é insuficiente o número de normalistas.” (SILVA, 1966, p. 1). O curso atingiu também professores leigos com escolaridade de nível ginasial.” Ainda sobre o Curso de Emergência, Brito (1985, p. 48) menciona o Parecer 58/71, por ele relatado: “O Curso de Formação de Professores de Emergência, não pode ser considerado como curso de formação regular de Professor Primário, podendo, entretanto, os Professores de Emergência, ora enquadrados como Instrutores de Ensino Primário, atingir, gradualmente, a qualificação legal, nos termos do art. 80 da Lei n.º 5.692 de 11 de Agosto de 1971.”

²⁵ Para Gondim (1982, p. 16), acerca do Pedagógico Parcelado: “Seu objetivo original foi: “Complementar o Curso de Emergência para legalizar a situação dos professores, dele egressos, com qualificação incompleta.” (CASTELO BRANCO, 1979, p. s/n.º). Atualmente, o curso propõe-se “Habilitar professores leigos, em exercício nas Unidades Escolares de 1º grau da rede oficial, a nível de 2º grau, para exercício de magistério de 1º grau.” (CASTELO BRANCO, 1979, p. s/n.º).” De acordo com Rodrigues (1999, p. 34); “A experiência conhecida como “Pedagógico Parcelado” teve o objetivo inicial de completar a qualificação dos professores do curso de emergência, tornando-se, depois Projeto de Desenvolvimento de Recursos Humanos, destinado à habilitação de professores leigos com recursos da SUDENE e posteriormente do Departamento de Ensino Fundamental do MEC. De 1963 a 1969, experiência conhecida como “Pedagógico Parcelado” objetivou complementar a qualificação dos professores leigos dos cursos de emergência.” Conforme Brito (1985, p. 62), o Parecer 100/72, por ele relatado, “Aprova a programação do curso de Complementação de Habilitação Específica de 2º Grau, para o exercício do Magistério de 1º Grau em regime parcelado” e o Parecer 52/73, também por ele relatado, “Aprova a organização curricular do Curso de Habilitação Específica de 2º Grau, em Regime Parcelado para o exercício do Magistério de 1º Grau.” (BRITO, 1985, p. 68).

- Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia;
- Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe;
- Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão;
- Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto de Atualização – Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco;
- Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul;
- Projeto LUME, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás;
- Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina;
- Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas. (STAHL, 1986, p. 21).

Esses programas pretendiam não somente atenuar o somatório elevado de professores leigos em todo o Brasil, mas capacitá-los, sobretudo no que concerne à orientação pedagógica, para o exercício legal do magistério de 1ª a 4ª séries. Tratava-se, desse modo, da possibilidade de transposição da condição de “professor precário” para a de “professor de fato e de direito”.

Elementos apresentados por Barreto (1991, p. 11) indicam que “em 1977, 36% dos docentes leigos de todo o país estavam lotados nas escolas rurais do nordeste; em 1987 estas mesmas escolas abrigam 51% do total de professores com este grau de instrução”²⁶. Nesse cenário, com informações referentes ao ano de 1982, Picanço (1986), ao discutir sobre alguns elementos característicos da condição do professor leigo brasileiro, entre os quais o quantitativo desses profissionais que trabalhavam no Nordeste, nos informa que “Em termos de ensino rural, esta região concorre com 45% para o total de professores do País e 58,6% entre os leigos que atuam no ensino rural.” (PICANÇO, 1986, p. 9).

Verificamos, assim, nos recortes temporais das décadas de 70 e 80, um ajuste numérico quanto ao levantamento do percentual de professores leigos na região Nordeste do Brasil (particularmente aqueles que atuavam em zona rural), o que para o nosso estudo é relevante em função de nela encontrar-se o estado do Piauí. O visível crescimento no número de professores leigos nessa região provavelmente estava relacionado à expansão do ensino de

²⁶ Para Barreto (1991, p. 8): “São aqui considerados professores leigos, portanto, aqueles que possuem escolaridade inferior ao segundo grau completo.”

1º Grau no país, cuja demanda crescente de alunos requisitava, igualmente, mais profissionais da educação. Mas não somente por isso, o estabelecimento de profissionais habilitados nas áreas rurais também se configurava como um empecilho. Nessa perspectiva, Barreto (1991) ressalta que:

No meio rural são vários os fatores que dificultam o recrutamento e fixação de recursos humanos habilitados. As comprometidas condições de trabalho, o caráter clientelista de sua contratação – o que implica na transitoriedade de sua condição de trabalhador, os baixíssimos salários, a precariedade nas condições de vida, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, educação e lazer são bastante comentados na literatura sobre educação (Onesti, 1985; Picanço, 1986; Warde, 1986; Barreto, 1990). (BARRETO, 1991, p. 14-15).

A condição do professor leigo rural não se separava, pois, da própria condição social do homem interiorano no período investigado, o qual, não raro, amargava a dura realidade de sobreviver com poucos recursos financeiros, família numerosa e labor na lavoura, muitas vezes com uma jornada tripla de trabalho (sala de aula, roça e lar) que o esgotava e praticamente o incapacitava para suas atividades docentes, cenário esse que não se configurava como atrativo para os profissionais da educação, e de modo mais específico àqueles já habilitados para o exercício do magistério e com experiência pedagógica em escolas de zona urbana.

Exemplo dessa dura realidade pela qual passava o professor leigo pode ser evidenciado na fala da Orientadora da Aprendizagem Raimunda Silva Moura Barbosa, que pela relação de proximidade com os professores-cursistas do Projeto Logos II no Piauí, conhecia o cotidiano desses trabalhadores:

Raimunda Silva Moura Barbosa: O cursista, quando faltava, porque eles tinham um negócio de faltar. Por exemplo, você sabe que no interior tem as atividades da época da farinhada, a época do cultivo do algodão, aquela história da colheita, e quando era nessa época, o mais ainda era na época da farinhada, começavam a faltar. A gente tinha que mandar mensagem, nesse tempo era pelo rádio. (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

As atividades rotineiras do homem do interior, muitas delas sujeitas à manutenção de sua própria sobrevivência, assim como daqueles que dele dependiam, não poderiam ser ignoradas no contexto da formação dos professores-cursistas do Projeto Logos II. Sabidamente, os Orientadores da Aprendizagem compreendiam a veracidade das múltiplas jornadas dos professores-cursistas, como a do trabalho na lavoura, e utilizavam-se de recursos, a exemplo do rádio, em virtude do amplo acesso possibilitado por esse meio de comunicação, para “convocá-los” a retornarem para o Curso, notadamente aos encontros pedagógicos, que eram presenciais e obrigatórios.

Ainda nessa linha, percebemos essa realidade também compartilhada pelos próprios professores-cursistas. Conforme o professor-cursista Antônio Calixto de Sousa: “[...] dentro do meu trabalho rotineiro da sala de aula eu trabalhava na roça e eu fui empregado da primeira Cooperativa, entrei como empregado da primeira Cooperativa aqui de Picos: Cooperativa Agrícola de Sussuapara LTDA.” (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019). Quanto ao professor-cursista Geraldo Magela Bezerra: “Graças a Deus terminei. E na época eu fiquei assim, devido à preocupação aqui a responsabilidade de dono de casa, as crianças todas pequenas, eu precisava... eu trabalhava só um horário, só 20h, e o restante eu trabalhava na roça.” (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019). Este cursista declarou, ainda, que pensou em desistir do Projeto, dada a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos. Houve um período, que coincidiu com a formação pelo Logos II, em que ele ficou afastado da sala de aula porque não fazia parte do partido político do prefeito de então. Foram 08 (oito) anos sem lecionar, ocasião em que passou a trabalhar na Rodoviária do município de Picos:

Geraldo Magela Bezerra: Sim, que eu fiquei afastado, fui para a Rodoviária, e lá trabalhava dia sim dia não, trabalhava à noite e eu senti muita dificuldade para conseguir o Curso, fui lá para assinar a desistência, devo muito isso à minha professora, que Deus a tenha em um bom lugar, que ela disse: “Não, senhor Geraldo, eu não vou deixar o senhor assinar a desistência não. O que é que está havendo?”. Foram palavras dela: “O senhor é uma pessoa inteligente, o que que está havendo?”. Eu disse: “É a dificuldade, porque eu preciso trabalhar para sustentar a minha família, aí fica muito pesado”. Ela disse: “Não, não vou deixar o senhor assinar a desistência”. Quer dizer, me deu aquele ânimo, aquele incentivo.

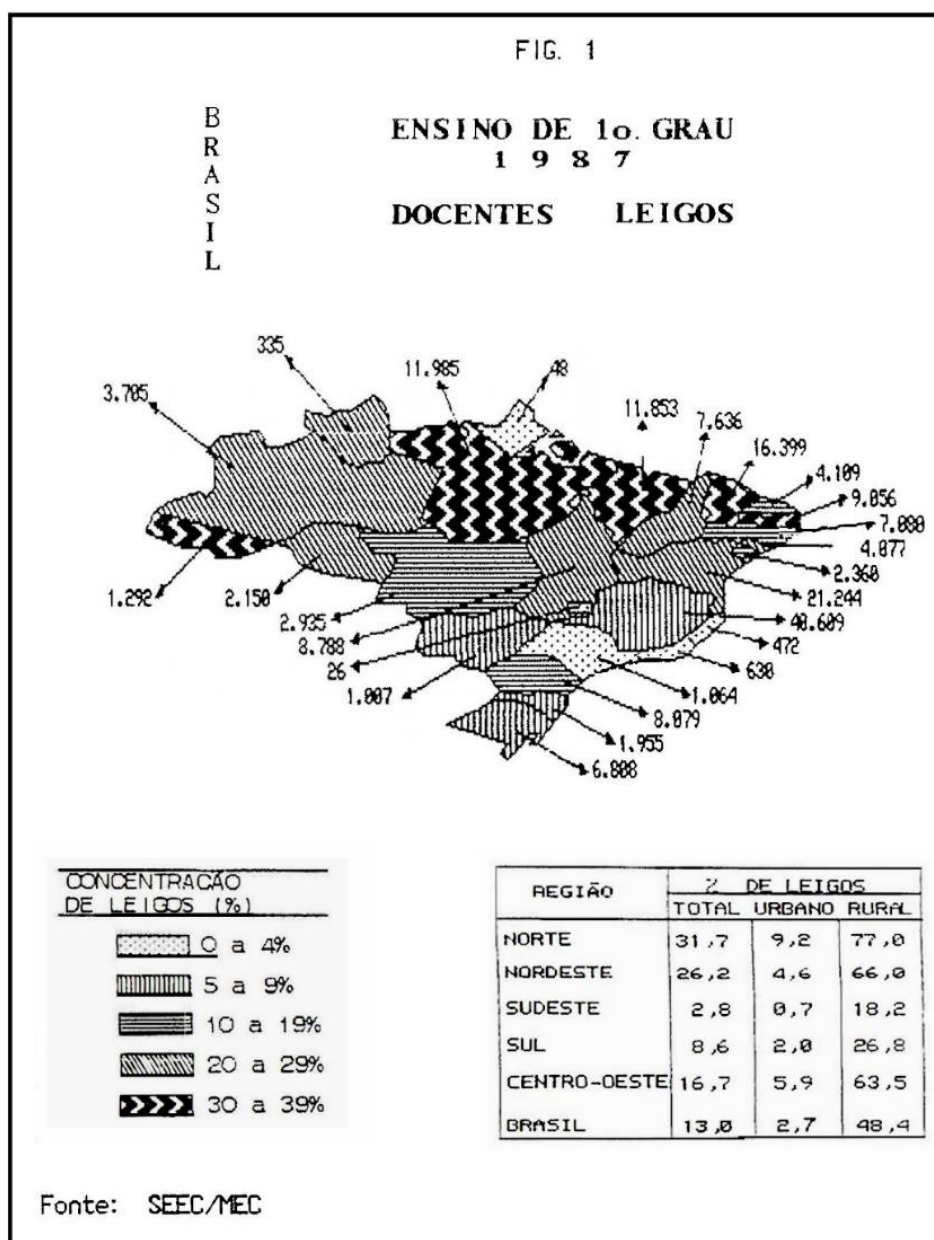
(GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Esses relatos, que expressam caracteres da vivência ordinária dos professores-cursistas do Projeto Logos II no Piauí, também cooperam, nesse sentido, para a constituição de um cenário mais amplo, que retrata a condição do professor-cursista do Logos II em âmbito nacional e, conseqüentemente, a do professor leigo rural brasileiro.

Em artigo intitulado “Professor leigo. Até quando?”, a professora Miriam Jorge Warde reflete que “as estatísticas sobre o pessoal docente de 1º e 2º graus não revelam senão tendências já há muito evidenciadas. Não provoca estranheza constatar, por exemplo, que o professor leigo de 1º Grau está concentrado nas escolas rurais de uma só classe nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.” (WARDE, 1986, p. 5). E ainda: “O leigo parece ser um dos mais graves problemas da nossa educação escolar porque revela, de maneira contundente, a sobrevivência de mazelas na origem dos sistemas de ensino.” (WARDE, 1986, p. 8).

Nesse mesmo período referido por Warde (1986) (década de 80), Barreto, (1991) apresenta um panorama do ensino de 1º Grau no Brasil, do ano de 1987, no que diz respeito ao quantitativo de professores leigos e sua distribuição percentual por região e por estado no país, o que ratifica a apreciação de Warde (1986). Vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Ensino de 1º Grau (1987): docentes leigos



Fonte: Barreto (1991, n.p.).

Dentro da porcentagem de professores leigos atuando no Brasil, conforme esses dados de 1987, a região Nordeste trazia o segundo maior percentual de leigos em zona rural do país (66%), ficando atrás somente da região Norte (77%), além de apresentar um valor maior do que a média nacional, que era de 48,4% professores leigos em exercício do magistério. Deprendemos, ainda, que o Nordeste, nesse período, contava com 83.734 (oitenta e três mil e setecentos e trinta e quatro) professores leigos, e desses, 7.636 (sete mil e

seiscentos e trinta e seis) estavam no estado do Piauí. Visualizamos também que havia 04 (quatro) estados (Amapá, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo) com 0 a 4% do seu quadro de professores composto por professores leigos (os menores percentuais entre as comparações); 04 (quatro) estados (Mato grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais) mais o Distrito Federal, com 5 a 9%; 04 (quatro) estados (Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Norte e Pernambuco) com 10 a 19%; 07 (sete) estados (Amazonas, Roraima, Rondônia, Tocantins, Goiás, Piauí e Bahia) com 20 a 29%; e 06 (seis) estados (Acre, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba e Sergipe) com 30 a 39% (os maiores percentuais entre as comparações) do seu quadro de professores composto por professores leigos, estando o Piauí dentro da média que abarcava valores entre 20 a 29% desses profissionais. Ainda sobre a caracterização dos professores leigos, Stahl (1986) expressa que:

De um modo geral, o professorado leigo está concentrado em locais de difícil acesso de zona rural da Região Nordeste, trabalhando em escolas unidocentes da rede municipal. Em sua grande maioria pertence ao sexo feminino, apresenta idade entre 20 e 60 anos e possui grande número de filhos. Além disso, constitui um grupo muito heterogêneo, em termos de nível de escolaridade anterior, mesmo considerando que a maior parte do professorado leigo não possui o 1º grau completo; motivações distintas, diferentes hábitos de estudo e ritmos de aprendizagem e experiência profissional diversificada em tipo e tempo são algumas de suas características. (STAHL, 1986, p. 20).

Barreto (1991) salienta, além do mais, o fato de a maior concentração de professores leigos encontrar-se na rede municipal de ensino, uma realidade presente em praticamente todo o Brasil, o que por um lado pode figurar como uma correlação com a própria história da democratização política do país, cuja descentralização na gestão da educação já demonstrava, ainda com a LDBEN n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), uma abertura na ampliação da municipalização do ensino de 1º Grau, originariamente sob a incumbência do poder público municipal, posteriormente ratificada com a Lei n.º 5.692/71, que em seu Art. 58 dispunha sobre as responsabilidades dos estados e dos municípios na eficiente aplicação dos recursos públicos destinados à educação, apresentando no “*Parágrafo único*. As providências de que tratam este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de

encargo e serviços de educação, especialmente de primeiro grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.” (BRASIL, 1971a).

Por outro lado, pode ser justificado pela pouca atratividade do trabalho docente por profissionais habilitados, como já referimos, principalmente se consideradas as dificuldades de deslocamento, os baixos salários e a intermitência na atividade, que normalmente estava atrelada à gestão municipal vigente e que nem sempre privilegiava os mais capacitados, mas quase que exclusivamente àqueles partidariamente avizinados. É importante referirmos, ainda, que os péssimos salários atribuídos aos professores acabavam sendo justificados pela incapacidade financeira dos municípios de custear suas próprias despesas, agravadas que eram pela multiplicação desordenada de escolas, “necessárias” para a manutenção de uma política paternalista de empregos, pensamento que vemos também compartilhado em Rodrigues (1999).

O professor-cursista Geraldo Magela Bezerra, ao relatar o início de sua atuação como professor da rede municipal de ensino na zona rural do município de Picos, na década de 60, à época com nível de escolaridade referente à 4ª série, revelou:

Geraldo Magela Bezerra: Foi por uma necessidade aqui do lugar, eu comecei a substituir essa tia minha que tinha casado, saiu, então fiquei na sala de aula. Depois um senhor foi falar com o prefeito, queria uma escola, ficava logo aqui perto em Currealinhos e ele indicou o meu nome, e o prefeito aceitou, perguntou se eu tinha capacidade. Na época, ele achava... o pessoal aqui era tudo analfabeto [...]. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

O professor-cursista Geraldo Magela Bezerra nos informou que no período em que ingressou na profissão de professor, era comum que as pessoas detentoras de alguma influência política ou financeira (ou ambas), solicitassem ao prefeito a constituição de uma escola que atendesse à comunidade local, a qual normalmente ficava a cargo de um só professor que era o responsável por uma única turma multisseriada: “Aqui não tinha série, era multisseriado, era o 1º, o 2º, até o 3º, tudo junto, não tinha... depois, foi que, por falta de professores, eles não... e alunos também, às vezes tinha 05 de uma série, 08 de outra, juntava [...]” (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019). Após 47 (quarenta e sete) anos lecionando, o senhor Geraldo Magela Bezerra

externou que, do mesmo modo como entrara, sua saída da sala de aula foi motivada por questões políticas:

Geraldo Magela Bezerra: [...] passei oito anos fora da sala de aula por questão política, entrou um prefeito que a gente não era do lado dele, na época não era concursado, nesse período, e eles faziam isso, aqueles que não acompanhavam com ele, ele jogava fora, a gente entrou na justiça, não só eu, mas outros, e passou, como a justiça é muito lenta, passamos oito anos. Quando voltamos, eu já me aposentei. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Brasileiro (1994) reafirma alguns aspectos aqui abordados e nos familiariza com outros igualmente relevantes à caracterização do professor leigo, a saber:

Inexistência ou não implantação de um estatuto e do plano de carreira do magistério, instabilidade profissional, ausência ou precariedade dos contratos, níveis salariais baixos e, até, inferiores ao salário mínimo, formariam o conjunto de fatores suficientemente fortes para justificar a referida predominância de leigos. Os demais professores, com maiores opções e maior poder de reivindicação, em face do nível mais elevado de instrução e de organização, preferem buscar novas formas de inserção no mercado de trabalho, inclusive na rede estadual de ensino. (BRASILEIRO, 1994, p. 28).

Verificamos, assim, que a manutenção dos professores leigos em sala de aula perpassava também por fragilidades de ordem legal, já que eles não estavam resguardados por planos de carreira ou contratos trabalhistas formais que lhes garantissem estabilidade, tendo ainda que conviver com a percepção de baixa remuneração e com a instabilidade da permanência ou não no emprego, o que normalmente era definido de acordo com o mandato municipal vigente (como aqui exemplificado na fala do professor-cursista Geraldo Magela Bezerra). Diante de tais circunstâncias, os professores leigos conviviam com a incerteza da própria continuidade do trabalho docente, uma precariedade que seguramente se refletia em sala de aula, visto que é praticamente quimérica qualquer motivação para o trabalho em meio a tantas adversidades.

Nessa direção, constatamos que a presença e a atuação do professor leigo em todo o Brasil foram marcadas por condições desfavoráveis de trabalho e, conseqüentemente, de ensino. Conforme Picanço (1986):

De modo geral, sua atividade é caracterizada como realizada numa escola com instalações na própria residência do professor, em que ele quase sempre combina seu trabalho no campo com as tarefas de docente, se identifica com o ensino sob a responsabilidade do poder municipal e atua com classes multisseriadas. [...] A qualidade de seu trabalho é sempre concebida como deficiente, por ser resultante de um profissional mal remunerado e despreparado. [...] Geralmente o tempo aproximado de um contrato de trabalho não oficializado, ao menos no Nordeste, é o de um mandato municipal e, assim mesmo, desde que mantida a lealdade de correligionário ou de cabo eleitoral. (PICANÇO, 1986, p. 10-11).

Em termos de escolarização específica para o exercício da profissão dos professores leigos, resultante da falta ou mesmo inexistência de formação docente, aliado à insuficiência de recursos e de materiais didáticos para a condução das atividades em sala de aula, esses obstáculos se somavam para a não efetivação do projeto de educação, já que os recursos existentes se mostravam incapazes de contemplar aspectos diversificados de metodologias, as quais esses profissionais desconheciam e/ou não tinham acesso, o que refletia na quase que impossibilidade de desenvolver as habilidades e as competências mínimas almejadas para os alunos. Dessa maneira, as experiências cotidianas e o aprender com a prática diária acabavam sendo os suportes das ações dos professores leigos, constituindo-se os mesmos como professores a partir dessas vivências, apesar de não negarmos que em alguns casos fosse possível uma prática docente pedagogicamente eficiente.

A professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos, ao explicar como ingressou na carreira de professora na década de 80, nos informou sobre a falta de interesse das pessoas em se deslocarem para trabalhar na zona rural (interior) à época, além de pronunciar-se sobre sua própria falta de formação para o exercício da profissão docente:

Francisca Lúcia dos Santos: Política! Nesse tempo não tinha concurso, era muito difícil. E também a falta, porque no interior, as pessoas que moravam na cidade não iam para o interior, e na época quando que ingressei no

Estado, foi assim: meu padrinho era muito de dentro da casa da prefeita [...], e como a professora de lá se casou, pediu exoneração do cargo, ficou sem professora estadual, só tinha municipal. E ele foi atrás de mim, porque era a única que tinha, naquele tempo era o Ginásio. [...] Eu não sabia nem como foi que eu entrei nessa escola. Hoje eu me pergunto: “Como foi que dei aula?”. Lá era assim, você terminou a 4ª série... você hoje vai ser professora, pode fazer a matrícula que amanhã você começa a dar aula, ninguém tinha preparação. Eu não sabia como era que preenchia uma caderneta, eu não sabia de nada. Eu fiquei tão perdida no primeiro dia [...]. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

A professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos evoca mais uma vez a questão do clientelismo político como forma de ingresso no magistério de 1º Grau, aliado que era da falta de formação e de experiência no trabalho docente. Não podemos deixar de referir, entretanto, que contrariamente a isso, a Lei n.º 5.692/71, em vigor, já trazia em seu Art. 34 (Capítulo V – Dos Professores e Especialistas) que “A admissão de professôres e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.” (BRASIL, 1971a).

A fala do professor-cursista Antônio Calixto de Sousa, a seguir, também nos remete à falta de formação pedagógica dos professores que atuavam nas escolas de zona rural. O referido professor, que iniciou a carreira docente no começo da década de 70, em substituição à sua esposa que estava grávida e que por esse motivo não poderia continuar lecionando (ainda que a sala de aula se localizasse na própria casa deles, na sala de estar da família), afirmou:

Antônio Calixto de Sousa: Por circunstância da necessidade, fui indicado por minha comunidade para assumir uma cadeira de professor, substituindo a minha esposa que, na época, era uma professora volante aqui do município de Picos. [...] Quando me jogaram lá, chegou logo em seguida, no primeiro pagamento, veio anexo uma comunicação que eu tinha que ter, para fazer o meu cadastro como professor, tinha que ter alguns comprovantes de escolaridade, que isso era o que eu não tinha. (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Tais circunstâncias também são referendadas pelo professor-cursista Pedro Mendes Neto, quando da chegada do Projeto Logos II no município de Prata do Piauí, onde residia e lecionava na década de 80, em narrativa que revela como se dava o ingresso de professores para o exercício do magistério:

Pedro Mendes Neto: Na época, veio o Projeto Logos II para o município da Prata, veio para qualificar os professores da Prata porque até então, naquela época, o prefeito chegava, por exemplo, chegava na Casa Nova (*zona rural do município*), tem um Grupo, e ele dizia: “Compadre, tu tem uma filha que sabe ler, escrever o nome? Sabe! Pois ela vai ser a professora”. Era desse jeito nessa época. Veio o Projeto Logos II exatamente para qualificar todos os professores da rede municipal: foi chamada a professora da Casa Nova, aonde tinha escola no interior foram chamadas as professoras todas para fazer, só que quase nenhuma delas conseguiu acompanhar o Logos, não conseguiram fazer porque era praticamente... só sabiam fazer o nome, contar muito pouco, escrever muito pouco. (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Identificamos, desse modo, pelos posicionamentos levantados, que é consensual entre os pesquisadores da área, o que também é evidenciado na fala dos professores-cursistas, a personalização do professor leigo como um profissional não qualificado pedagogicamente, que assumiu o exercício do magistério não por estar habilitado para a função, mas pela necessidade de atendimento do alunado da zona rural, que afastado dos centros urbanos, tinha no professor leigo praticamente a única alternativa para prosseguir nos estudos. Configurava-se também como aquele que participava da vida política do município atuando como propagador dos interesses ideológicos dos partidos que defendia ou aos quais estava vinculado, o que lhe garantia emprego temporário nas escolas municipais e contribuía diretamente para a percepção de baixos salários, visto que, não raro, a remuneração era considerada como resultante da retribuição de um “favor”, e não consequência do efetivo exercício da profissão docente.

O professor leigo rural piauiense confessa-se, assim, nesse panorama. Conforme salientado por Santana (2010), em trabalho intitulado “Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural”, a autora verificou “o pouco valor dado a profissão docente no meio rural, devido ao baixo salário que eles recebiam o que dificultava a

fixação de corpo docente e a permanência dos mesmos na profissão e no meio rural facilitando a inserção dos professores leigos no interior do Estado.” (SANTANA, 2010, p. 7).

O recorte temporal delimitado por Santana (2010) se estende da década de 40 à década de 70 e evidencia que a existência predominante de professores leigos no ensino rural piauiense era uma condição antiga e que persistiu por muito tempo, como comprova o próprio Projeto Logos II, que no Piauí ficou ativo até o ano de 2001, e objetivava a formação desses profissionais. Rodrigues (1999) também se posiciona nesse sentido quando diz que “O exercício da docência por elementos inabilitados, essencialmente no ensino elementar, não é uma característica dos anos 70. Este fenômeno tem raízes profundas, aparecendo, praticamente, em toda a história da educação popular brasileira.” (RODRIGUES, 1999, p. 21).

O autor afirma, ainda, que “Os professores leigos rurais do Piauí, em sua grande maioria só atingem o nível de 4º ano primário, cursado em escolas rurais, com professores também leigos onde o critério de acesso ao cargo dá-se por indicação de políticos e não pelos conhecimentos que possa ter o candidato.” (RODRIGUES, 1999, p. 26-27). O que confirma a precariedade da formação desses profissionais e, conseqüentemente, do ensino, um reflexo da desassistência à educação no estado, minimizando a importância do professor no processo educativo.

Estimativas anotadas por Barreto (1991), a partir de números verificados em 1977 e em 1987, baseadas em variáveis como a do aumento da população em idade escolar na faixa etária entre 7 e 14 anos – o que demandaria a criação de novas vagas no magistério – indicaram que em 1997, ou seja, uma década depois do último levantamento por ela realizado (1987), que o país contaria, ainda, com cerca de 87 mil (na menor projeção) a 113 mil (na maior projeção) professores leigos, atingindo uma porcentagem de 82% a 93% desses profissionais em escolas rurais. No Piauí, estimava-se a existência de pelo menos 9.000 (nove mil) professores leigos até o final da década de 90 (RODRIGUES, 1999), como apresentamos na Tabela 7.

Nessa perspectiva, corroborando com as expectativas de Barreto (1991), os resultados do Censo Escolar 2000, no que tange à evolução do número de funções docentes em exercício no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries por dependência administrativa e grau de formação no Piauí, revelaram que dos 23.458 (vinte e três mil e quatrocentos e cinquenta e oito) professores nesse nível de ensino, no estado, somente 969 (novecentos e sessenta e

nove) possuíam ensino superior, distribuídos da seguinte forma: ensino **federal** – nenhum professor; ensino **estadual** – 6.250 (seis mil e duzentos e cinquenta) professores, e destes, 201 (duzentos e um) com ensino superior; ensino **municipal** – 15.121 (quinze mil e cento e vinte e um) professores, sendo 410 (quatrocentos e dez) com ensino superior; e ensino **privado**: 2.087 (dois mil e oitenta e sete) professores, entre os quais, 358 (trezentos e cinquenta e oito) com ensino superior (BRASIL, 2000b). O que nos leva a inferir que, findo o século XX, ainda predominava em nosso estado, nas salas de aula de 1ª a 4ª séries, professores não graduados, apesar de já o assim determinar a LDBEN então vigente: Lei n.º 9.394/96 (bem como já o previa a legislação anterior: Lei n.º 5.692/71). Esses números podem ser melhor visualizados na Tabela 8:

Tabela 8 – Censo Escolar 2000: professores em exercício no ensino fundamental (1ª a 4ª séries) no Piauí

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE PROFESSORES	PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR
Federal	00	00
Estadual	6.250	201
Municipal	15.121	410
Particular	2.087	358
TOTAIS	23.458	969

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (2000b, p. 24).

No decurso legislativo, e com o intuito de atender ao disposto no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/96), que instituiu a “Década da Educação” (com encerramento previsto para o ano de 2007), o § 4º do inciso 4º do referido artigo pretendia que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996a). Essa normativa deu abertura para a criação da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (concomitantemente à nova LDBEN), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), segundo a qual:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses de vigência desta lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III – a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação de professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente de carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

O texto legal²⁷ colabora, pois, no que concerne à exigência para a habilitação de professores leigos e para a redução do número desses profissionais em exercício do magistério no país. Nesse âmbito, o não atingimento dos objetivos de formação mínima pretendidos pela “Década da Educação” concorreu para que o § 4º do artigo 87 da Lei n.º 9.394/96 fosse revogado pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. A nova disposição persistiu na prerrogativa do estabelecimento de formação mínima para a atuação em sala de aula dos professores brasileiros, como segue:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

²⁷ Em 14.11.2016 foi publicada decisão do Superior Tribunal Federal acerca de Ação Direta de Inconstitucionalidade (Medida Liminar) – 1627, requerida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista Brasileiro (PC do B), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Socialista Brasileiro (PSB), quanto aos prazos fixados pelos parágrafos 9º e 10 da Lei n.º 9.424/96. Consta da Decisão Final: “O Tribunal, por unanimidade e nos termos do voto da Relatora, julgou parcialmente procedente o pedido formulado, para, confirmando a medida cautelar deferida, declarar a inconstitucionalidade da expressão “no prazo de seis meses da vigência desta Lei”, presente no caput do art. 9º, e da expressão “no prazo referido no artigo anterior”, presente no inciso II do art. 10 da Lei Federal n.º 9.424, de 24.12.1996”. Tramitação completa disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=1627&processo=1627>.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013).

A possibilidade de “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio na modalidade normal**”, cujo trecho fora extraído do texto acima, como previsto no Art. 62 da Lei n.º 12.796/2013, enseja a expectativa de formação para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental que não a de nível superior, o que hodiernamente ainda demonstra (visto a legislação remontar a meados da segunda década do século XXI) que as diretrizes legais estabelecidas para a consecução da formação necessária ao exercício da profissão docente é questão morosa e complexa de ser equacionada, e em função disso requer o estabelecimento de estratégias amplas de acesso à formação em nível superior, além de qualificações posteriores a esse nível de ensino, o que digna a implementação de políticas públicas para a educação nacional compreendida dentro de um sistema contínuo de formação profissional dentro e/ou fora do ambiente de trabalho dos docentes.

Nessa conjuntura, verificamos que dados mais recentes, referentes ao Censo Escolar de 2018, registraram que há 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, e destes, 1.400.716 (um milhão e quatrocentos mil e setecentos e dezesseis) atuam no ensino fundamental (62,9%). E do total de docentes que se ocupam dos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% de bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino superior, 11% têm ensino médio Normal/Magistério e foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2018).

Esse percentual de 4,3% (com nível médio ou inferior) corresponde a aproximadamente 60.230 (sessenta mil e duzentos e trinta) professores não habilitados para o exercício do magistério, e que atuam em sala de aula, os denominados professores leigos, cuja permanência nas escolas brasileiras ainda é uma realidade incontestada, particularmente na rede municipal de ensino, que oferta prioritariamente o ensino fundamental. Em termos gerais, a Tabela 9 dimensiona o quantitativo de professores leigos no país entre as décadas de 70, 80, 90 e 2000:

Tabela 9 – Professores leigos brasileiros: décadas de 70, 80, 90 e 2000

DÉCADA	QUANTITATIVO DE LEIGOS
1971	148.478
1983	226.247
1997	87.000 a 113.000*
2000	60.230

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1974), STAHL (1986), BARRETO (1991), BRASIL (2018).

*Conforme Barreto (1991, p. 13), essa variação decorre das diversas possibilidades (cruzamentos possíveis) que se pode conjecturar para quantificar os professores leigos no Brasil no ano em referência (1997), a exemplo de: “Hipóteses sobre a cobertura: C1. A cobertura da população de 7 a 14 anos, atendida pela escola, atingirá 90% nas zonas urbana e rural de todas as regiões. C2. A cobertura da população de 7 a 14 anos, em 1997, será a mesma já existente em 1987 nas diferentes regiões e zonas. Hipóteses sobre o percentual de professores leigos: L1. O percentual de professores leigos diminuirá, seguindo a mesma tendência ocorrida no período 77/87. L2. O percentual de professores leigos em 1997 será o mesmo já existente em 1987.” A autora fez as seguintes combinações de cenários possíveis: C1.L1 = 113.000 professores leigos; C1.L2 = 167.000 professores leigos; C2.L1 = 87.000 professores leigos e C2.L2 = 134.000 professores leigos, e considerou como a melhor projeção para o ano de 1997 a combinação entre **C2.L1** e **C1.L1**, como apresentamos na Tabela.

No capítulo que segue, conheceremos o Projeto Logos. Primeiramente abordaremos o Projeto Logos I, que pretendia qualificar, via Ensino Supletivo de 1º Grau, os professores não titulados (professores leigos). Seguidamente trataremos do Projeto Logos II, que objetivava igualmente qualificar os professores leigos, também via Ensino Supletivo, mas em nível de 2º Grau. Em ambos os Projetos o Piauí figurou como participante desde o início da implantação deles no país.

3 PROJETO LOGOS: DA EXPERIÊNCIA À CONSOLIDAÇÃO

Neste capítulo conhecemos o Projeto Logos I, que foi implantado experimentalmente com o objetivo de qualificar os professores não titulados via Ensino Supletivo de 1º Grau, além do Projeto Logos II em contexto nacional e em relação ao Piauí. O Projeto Logos II tinha o intuito de habilitar, por meio do Ensino Supletivo a nível de 2º Grau, professores para lecionarem até a 4ª série do 1º Grau. Ambos os projetos tiveram, portanto, o propósito de formação de professores leigos, os quais, no período analisado (1976-2001), representavam a maior parte dos profissionais da educação e atuavam principalmente na zona rural.

3.1 Projeto Logos I: o desafio da experimentação

Quando da implementação do Projeto Logos I (1973), no cenário nacional estava à frente da presidência da república o General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), e no Ministério da Educação e Cultura o também militar Jarbas Gonçalves Passarinho. Destacamos, ainda, os seguintes profissionais ligados ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura: Joaquim Alfredo Soares Viana (Diretor Geral), Helena Maria Sandoval de Miranda (Diretora Adjunta), Mário Sérgio Mafra (Planejamento e Coordenação Geral), Neusa Bauermann Ehlers (Gerência Operativa-Control de Avaliação), Myriam Gessy Otoni da Cunha (Setor de Supervisão-Avaliação Pedagógica), Itamar Nunes do Nascimento Sant'Anna (Setor de Supervisão Técnica) e Jordão Emerenciano (Supervisão Pedagógica) (BRASIL, 1974). Em relação ao Piauí, o governo estava sob a incumbência de Alberto Tavares Silva (1971-1975), tendo sido o professor Raimundo Wall Ferraz escolhido como Secretário de Educação e Cultura (MENDES, 2012).

O elevado número de professores não titulados, mas que exerciam o magistério no Brasil (mais de 220.000 entre as décadas de 70 e 80, como já referenciado), principalmente nas séries iniciais do 1º Grau, requeria dos poderes governamentais estratégias de formação profissional. Dentre as possibilidades aventadas, a opção política recaiu em uma formação que “utilizando-se de metodologia própria, oferecesse condições de habilitar o professor leigo em serviço, sem retirá-lo da sala de aula, com características de baixo custo e alta rentabilidade do processo.” (BRASIL, 1974, p. 11).

Os meios até então testados para equacionar a questão do professor leigo não haviam sido bem-sucedidos, ou pela inconstância, ou pelo custo elevado, ou ainda porque não se podia vivenciar a prática daquilo que era estudado. Dentre as soluções experimentadas estavam os

cursos parcelados, treinamento acelerado, tempo de processo reduzido. Das experiências, muito pouco se pôde aquilatar: dispersão pela falta de continuidade (cursos só aplicados durante as férias escolares), alto custo (deslocamento, alojamento, alimentação), rentabilidade relativa (falta de aplicação acompanhada das experiências propostas) e, principalmente, falta de um “laboratório” (sala de aula) como prática realística da aplicação dos ensinamentos com imediata observação dos fenômenos e conseqüente adequação de procedimentos orientados. (BRASIL, 1974, p. 11).

As formas de ensino-aprendizagem acima elencadas foram criticadas para a formação almejada, tanto porque economicamente seria muito oneroso, como pela impossibilidade de afastar os professores das salas de aula onde lecionavam. Nesse sentido, para tentar suplantar as dificuldades apontadas e coadunar ao Projeto desejado, o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (DSU/MEC) concebeu e financiou (auxiliado pelos estados envolvidos) o Projeto Logos I, a ser implantado de forma experimental, com o intuito de qualificar, via Ensino Supletivo de 1º Grau, os professores não titulados. O objetivo geral do Projeto previa, então, a “qualificação de 2.000 docentes leigos em exercício com grau de escolarização a partir da 4ª série do 1º grau, à distância, com uso de material didático específico, especialmente das áreas do interior nordestino, nos Estados do Piauí e Paraíba e nos Territórios Federais de Rondônia, Roraima e Amapá.” (BRASIL, 1974, p. 19). Nesse particular, é importante ressaltar que o DSU/MEC reconhecia que o ideal a ser perseguido deveria ser o de habilitação para o 2º Grau, entretanto, a maioria dos professores leigos não tinha nem mesmo o Curso Primário concluído, o que tornava ainda mais emergencial a conclusão desse nível de ensino.

Como recurso didático para o ensino a distância foi escolhido o material instrucional impresso na forma de módulos de ensino, com a pretensão de alcançar os professores nos

mais longínquos recantos do país, por meio de um ensino personalizado²⁸ e com alta eficiência. Com duração de 12 (doze) meses, a contar de março de 1973, o Projeto Logos I começou a experimentar nos estados da Paraíba e do Piauí, e nos então territórios de Roraima e de Rondônia, com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, um método de ensino que deveria capacitar, quantitativa e qualitativamente, professores leigos em exercício nas escolas de 1º Grau do nosso país (BRASIL, 1974). Ratificando esses dados (ainda que o quantitativo geral de professores-leigos tenha sido menor do que os 2.000 previstos), André e Candau (1984, p. 23) pontuam: “A fase experimental, desenvolvida em 12 meses, atingiu 1488 professores que trabalhavam em 38 municípios de quatro unidades federadas: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima.” Em termos gerais, “Foram selecionados os Estados do Piauí e da Paraíba não só por contarem com grande número de professores não titulados como também por não disporem, a curto prazo, de planos abrangentes para a qualificação ou habilitação dos mesmos.” (BRASIL, 1974, p. 12). Quanto aos territórios federais, eles “foram incluídos por constituírem atribuições diretas do Governo Federal.” (BRASIL, 1974, p. 12). Ainda segundo BRASIL (1974, p. 74): “O território federal do Amapá não participou do Projeto, visto ter comunicado que possuía programa próprio para os professores leigos.”

As projeções para o início da experimentação sopesavam otimistas. Seus idealizadores acreditavam que se achava próximo o fim do magistério leigo – e quiçá o alcance da formação em nível superior – e estavam confiantes na eficiência da utilização dos módulos de ensino e na realização dos encontros pedagógicos, que eram basilares nessa proposta (BRASIL, 1974). O suporte operacional montado para garantir o pretenso sucesso do Logos I era composto por uma gerência, que administrava o Projeto; um grupo de planejamento e de controle para verificar o atingimento das metas; uma equipe de produção de material didático constituída por profissionais especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento e que eram responsáveis pela avaliação e pela reavaliação do material didático em teste; e uma equipe de supervisão e monitoria, cujos membros eram indicados pelas Secretarias de Educação dos estados e territórios envolvidos (BRASIL, 1974).

²⁸ “O ensino personalizado visa a dar à pessoa que aprende as melhores condições possíveis de essa pessoa aprender, através do estudo individual (isto é, do estudo que cada pessoa faz por si mesma) e através da realização de atividades em grupo que conduzam a pessoa ao alcance dos objetivos previstos para a sua aprendizagem.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 04, 1976, p. 18).

Com o propósito de prognosticar o perfil dos futuros cursistas, foi aplicado aos candidatos um teste de identificação a partir do qual procurou-se “estabelecer estágios de habilidades em leitura, observação, interpretação e solução de pequenos problemas em sala de aula” para “conhecer o perfil de sua clientela e facilitar o estabelecimento de parâmetros para seleção e dosagem dos conteúdos curriculares.” (BRASIL, 1974, p. 19). Com os resultados obtidos com base no teste de identificação, foi possível aos elaboradores dos módulos de ensino, fundamentados no Núcleo Comum do 1º Grau, estabelecer critérios para a seleção e a adequação do material didático a ser utilizado pelos professores-cursistas, o qual estava apoiado na atuação do professor em sala de aula, norteado por quatro aspectos principais: a) a compreensão do aluno, decorrente do estudo de “noções sociais, biológicas e psicológicas”; b) a observação do aluno, “baseada na técnica de observação, comparação e registro de comportamentos”; c) o ajustamento do aluno, por meio do estudo de “metodologias e orientação”; d) e a ação do aluno, “pelo emprego adequado de técnicas de trabalho individual, em grupo ou em atividades comunitárias.” (BRASIL, 1974, p. 21). Como toda a dinâmica proposta estava centrada no professor-cursista (aluno do Logos I) e na relação deste com os seus alunos em sala de aula, é possível verificarmos a valorização da formação técnico-pedagógica da formação dos professores leigos no Projeto Logos I para o exercício da prática docente.

Retomando a informação de que em 1972 o Piauí contava com 2.582 (dois mil e quinhentos e oitenta e dois) professores titulados e 10.446 (dez mil e quatrocentos e quarenta e seis) não titulados, o que representava um percentual de 80,2% de professores leigos no estado nesse período (BRASIL, 1974, p. 15), esses dados se mostram realmente preocupantes e em si mesmo justificariam qualquer esforço no sentido de revertê-los. E, para isso, o Logos I confiou na metodologia escolhida que, dentre outras vantagens: indicava fontes de consulta, garantia a gratuidade do material de aprendizagem, trabalhava com atividades diversificadas e possibilitava a aplicação imediata dos conhecimentos, já que os professores-cursistas participavam do Projeto sem se afastarem da sala de aula.

A utilização de módulos de ensino dava aos professores-cursistas a oportunidade de planejarem o seu próprio horário de estudos, ao tempo em que intentava respeitar o progresso individual dos mesmos. Contudo, havia uma definição prévia de datas (conforme Calendário) com frequência obrigatória para os encontros pedagógicos, que normalmente aconteciam no último domingo de cada mês, em núcleos pedagógicos estratégicos previamente determinados

em cada município (ou nos municípios mais próximos da residência dos cursistas), ocasião em que os professores-cursistas, acompanhados de monitores e de supervisores treinados para atender às suas demandas, tinham ainda a oportunidade de levantar os problemas encontrados, dirimir as dúvidas e realizar os testes de avaliação concernentes aos assuntos dos módulos.

As séries do Curso (que compreendiam quantidades variadas de módulos) apresentavam uma estrutura geral que contemplava: “Objetivo de realização”, “Sumário do conteúdo”, “Nível de desempenho” (80% era o mínimo esperado) e “Horas de estudos prováveis” (que variava entre 15h e 150h), e estavam assim distribuídas: Série 01 – Informação; Séries 02 e 06 – Estudos Sociais; Séries 03 e 11 – Comunicação e Expressão; Séries 04 e 12 – Ciências; Série 05 – Orientação; Série 07 – Educação Artística; Séries 08 e 10 – Matemática e Série 09 – Técnicas Didáticas (BRASIL, 1974). Quanto aos módulos, estes eram constituídos pelos seguintes elementos estruturais:

- os **objetivos**, expressos em termos do aluno, de forma clara e operacional, com indicação, inclusive, de padrão de eficiência esperada (para o Projeto Logos I o padrão mínimo estabelecido foi em 80%);
- os **pré-requisitos**, indispensáveis à assimilação dos conteúdos;
- a **pré-avaliação**, que, versando sobre o conteúdo do módulo, permite ao professor e ao aluno determinarem a necessidade deste último realizar ou não as atividades previstas no módulo;
- as **atividades de ensino**, que podem e devem ser bastante variadas, sob as formas de leitura de texto, estudo em grupo, instrução programada, realização de experiências, excursão, exercícios, observação de fenômenos, entrevistas orientadas e outros tipos de atividades;
- a **pós-avaliação**, que deve ser resolvida pelo aluno ao final de todas as atividades propostas;
- as **atividades para sanar deficiências** que, embora façam parte do módulo, são entregues para utilização apenas no caso de o aluno na pós-avaliação não atingir o padrão de eficiência previsto nos objetivos. (BRASIL, 1974, p. 67, grifos nossos).

Ainda que os módulos fossem independentes entre si, os seus componentes (conteúdos) dependiam mutuamente uns dos outros (BRASIL, 1974), o que requeria dos professores-cursistas certa cautela na liberdade de escolher quais séries estudar primeiro, até que se sentissem preparados para realizar as atividades de avaliação, que eram aplicadas por um monitor, cuja participação foi de extrema relevância dentro do Logos I, visto ser o monitor o responsável pelo preenchimento da ficha que avaliava o sistema de ensino, a qual era

utilizada posteriormente pelas equipes responsáveis pela criação e implantação do Logos I, especialmente àquela encarregada da produção do material didático, a fim de que as falhas pudessem ser corrigidas e as mudanças necessárias fossem realizadas para o estabelecimento da fase seguinte, o Logos II.

Podemos destacar, então, pelo menos três momentos fundamentais dentro do processo de formação de professores leigos no Logos I: a) o do estudo individual do cursista, que era a oportunidade de contato com os módulos de ensino, de modo particular, e que acontecia conforme sua disponibilidade de tempo; b) a aplicação, em sala de aula, dos conhecimentos e técnicas adquiridos, sendo ela o seu laboratório de aprendizagem; e c) os encontros pedagógicos, nos quais os professores-cursistas eram avaliados e também tinham a chance de elucidar as dúvidas surgidas no decorrer dos estudos.

Em suma, o Projeto Logos I objetivou a qualificação de 2.000 (dois mil) professores leigos em efetivo exercício no magistério, na faixa etária de 20 (vinte) a 35 (trinta e cinco) anos de idade, com escolarização mínima de 4ª série do 1º Grau e máxima de 8ª série, a realizar-se em 12 (doze) meses, nos estados do Piauí e da Paraíba, e nos territórios federais de Rondônia, Roraima e Amapá (que apesar de estar listado, acabou não participando do Projeto Logos I) (BRASIL, 1974). Na Tabela 10 visualizamos o quantitativo de professores não titulados e a quantidade a ser atendida pelo Logos I entre 1973 e 1974.

Tabela 10 – Projeto Logos I (1973-1974)

Estado/Território	Professores não titulados	Meta do Logos I	Inscritos	Concluintes	Desistentes
Piauí	10.446	1.000	930	837	93
Paraíba	7.525	700	654	530	124
Rondônia	668	150	130	92	38
Roraima	232	50	43	29	14
Amapá	345	100	–	–	–
TOTAIS	19.216	2.000	1.757	1.488	269

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1974).

Na Tabela 10 verificamos que a quantidade de professores leigos na Paraíba, em Rondônia, em Roraima e no Amapá, juntos, somava 8.770 (oito mil e setecentos e setenta) professores, ao passo que somente no Piauí o quantitativo era de 10.446 (dez mil e

quatrocentos e quarenta e seis) não titulados, o que revelava a necessidade urgente da efetivação do Projeto Logos I, bem como de sua continuação, visto o fato de haver ainda um público elevado de docentes a serem atendidos. Diante desse número, temos nota dos Pareceres 15/73 e 58/74, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí, com as seguintes menções: “Par. 15/73 Aprova o Projeto Logos I que visa a qualificação de Professores Leigos. Relator – Cons. Delfina Borralho Boavista.” (BRITO, 1985, p. 64) e “Par. 58/74 – Aprova o Projeto Logos I. Relator – Cons. José Luís Castro Aguiar.” (BRITO, 1985, p. 75), que confirmam a adesão do Piauí ao Projeto Logos I, e refletem o interesse no oferecimento de oportunidades de formação e de regularização da formação pedagógica dos professores leigos no estado. Nessa ocasião, participaram do Logos I no Piauí 15 (quinze) municípios: Barras, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Picos, Piripiri, Regeneração, São Pedro do Piauí, São Raimundo Nonato, Simplício Mendes, Teresina e Valença do Piauí (BRASIL, 1974, p. 78).

Conforme BRASIL (1974, p. 80), “A avaliação do processo tem demonstrado um alto índice de eficiência. A evasão oscilou em torno de 15% [...]. Os resultados alcançados apresentaram um índice médio global de 88% de rendimento e as reprovações não chegaram a 2%”. E em relação ao Piauí, apesar de a meta de matricular 1.000 (mil) professores no Logos I não ter sido alcançada (930 inscritos), o índice de evasão²⁹ foi relativamente baixo, em torno de 10%, já que dentre os 930 (novecentos e trinta) inscritos, 837 (oitocentos e trinta e sete) deles concluíram o Curso, o que demonstra o compromisso (e a necessidade a ele vinculada), dos professores-cursistas, apesar das adversidades (dificuldades de deslocamento aos núcleos pedagógicos, nova metodologia de ensino, trabalho concomitante aos estudos, dentre outros), de se empenharem para alcançar a formação necessária para o exercício da profissão docente. No geral, o índice de aprovação no Projeto Logos I foi de 85%, com o percentual de 15% de desistência (PUC/RJ-FINEP, 1980, ANDRÉ; CANDAU, 1984), ficando, pois, o Piauí, abaixo da média nacional, o que nesse caso é um indicativo positivo do desenvolvimento dessa fase experimental do Projeto em nosso estado.

²⁹ Não localizamos dados sobre o número de reprovados no Projeto Logos I no Piauí, caso tenham ocorrido reprovações no estado. O cálculo sobre “evasão” que fizemos tomou por base a quantidade de inscritos (930 professores-cursistas) e a quantidade dos que concluíram o Curso (837 professores-cursistas).

Como motivos de evasão foram apresentados: “mudança de residência, estado de saúde, falta de crédito na validade do Curso e falta de incentivo referente à melhoria dos vencimentos.” (BRASIL, 1974, p. 77). A mudança de residência tende a ser interpretada como um fator conseqüente da migração dos professores leigos para outras regiões do Piauí e até mesmo do país, em busca de melhores condições de vida e de oportunidades de emprego, que eram escassas na zona rural no período em cena; quanto à condição de saúde, trata-se de uma causa imprevisível, visto que o acometimento de doenças normalmente não se configura como uma opção do indivíduo. A falta de crédito na validade do Curso pode ser reflexo do ineditismo da metodologia utilizada, uma vez que o ensino a distância e o uso de material autoinstrucional tratava-se de uma experiência ainda não conhecida e/ou praticada pelos professores leigos; e no que concerne à percepção de melhores salários, as informações constantes da avaliação do Projeto Logos I realizada pelo DSU/MEC (BRASIL, 1974) não fez menção a esse quesito.

Além dos motivos acima apontados, o Projeto Logos I passou por dificuldades nos campos administrativo e pedagógico. No primeiro, foram elencados problemas de “transporte; comunicação; transferência de cursistas; disfunção de cronograma de atividades e remuneração para encontros pedagógicos extras, a fim de equilibrar o cronograma.” (BRASIL, 1974, p. 80). Quanto aos de ordem pedagógica foram citados:

- Módulos ensacados – conjuntos soltos.
- Monitor sem disponibilidade exclusiva de tempo.
- Falta de recursos humanos para supervisor do trabalho docente.
- Falta de elaborador de material de reforço em face das diferenças individuais e regionais.
- Dificuldade de dosagem de conteúdo em virtude do baixo nível dos cursistas.
- Ausência de coordenação setorial em disponibilidade exclusiva.
- Falta de orientador da aprendizagem.
- Falta de orientador do trabalho docente.
- Problemas de interpretação e leitura. (BRASIL, 1974, p. 80).

Administrativamente, percebemos fragilidades de ordem organizacional e/ou de gestão, associadas principalmente à falta de recursos financeiros. Situações inicialmente não esperadas, como alterações no cronograma de execução das atividades do Curso, repercutiram

diretamente entre as dificuldades elencadas, juntamente com problemas de transporte, de comunicação e de transferência de cursistas, alterando a logística prevista pelo Projeto, embora não impeditiva de sua execução. Pedagogicamente, consideramos expressivas as dificuldades quanto aos recursos humanos e aos recursos didáticos. Nos primeiros, notamos a carência de monitores (Supervisores do Trabalho Docente, Orientadores da Aprendizagem e Orientadores do Trabalho Docente) com a disponibilidade necessária para o atendimento das necessidades do Projeto, visto que eles eram os profissionais com os quais os professores-cursistas mantinham o contato direto; além da falta de pessoal técnico qualificado para a adequação dos módulos às múltiplas realidades dos professores-cursistas, principalmente se se considerarmos as diferenças regionais do país. Nos segundos, referente aos recursos didáticos, evidenciada a fragilidade da própria formação escolar dos professores-cursistas, tal fato repercutia, entre outros, em problemas de interpretação e de leitura, acontecimento de algum modo já previsto em função da pouca escolaridade dos professos leigos, como vemos corroborado por Stahl (1981, p. 23): “A grande dificuldade encontrada foi a falta de habilidade em leitura e interpretação de textos por parte dos cursistas, mas os resultados foram considerados satisfatórios”.

Em síntese, dentre os objetivos operacionais do Logos I podem ser elencados:

- a qualificação de 2.000 professores leigos no período de 12 meses;
- o estabelecimento de uma metodologia adequada à qualificação de professores leigos, compatibilizando baixo custo e alta rentabilidade;
- a proposição de um suporte logístico aos órgãos envolvidos, que permitia funcionalidade operacional;
- a estruturação de um sistema permanente de supervisão da qualificação de professores leigos, em comum acordo com as secretarias e divisões de educação, visando a realimentação do processo;
- o estabelecimento de mecanismo de avaliação que permita estudos sobre viabilidade da generalização da metodologia;
- a determinação do conteúdo mínimo e normalização dos módulos didáticos. (BRASIL, 1974, p. 19).

Desses objetivos operacionais do Projeto Logos I, temos a quantidade de 2.000 (dois mil) professores leigos a serem qualificados no período de 01 (um) ano, o que não ocorreu, pois somente 1.488 (um mil e quatrocentos e oitenta e oito) concluíram o Curso (BRASIL, 1974); ademais, a medida política efetivada almejava a implantação de uma metodologia

compatível com essa qualificação, que respondesse à decisão de investimento financeiro tomada (baixo custo) e atingisse todo o contingente de professores previstos, o que foi possível pela utilização dos módulos de ensino (material instrucional impresso), os quais deveriam ter um conteúdo mínimo estabelecido para a formação; o assessoramento pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (DSU/MEC) aos órgãos envolvidos na execução do Projeto, a exemplo das Secretarias de Educação dos estados e territórios envolvidos, o que seria facilitado por uma rede de suporte logístico também auxiliada pelos municípios; o acompanhamento do processo de formação dos professores leigos, cuja supervisão e repasse de informações se daria entre as gerências regionais dos estados e territórios participantes e o DSU/MEC; e dentro do contexto de execução, a observação da viabilidade da metodologia adotada visando a expansão para o restante do país.

O Projeto Logos I foi finalizado em dezembro de 1974, portanto depois do tempo previsto, que era março de 1974, quando completaria os 12 (doze) meses estipulados para a realização do Curso, conforme o DSU/MEC (BRASIL, 1974). Dentre os principais motivos que ocasionaram o atraso temporal na execução há um de ordem natural, caracterizado pelas fortes chuvas ocorridas nos locais de aplicação do Projeto, o que dificultou o deslocamento dos professores-cursistas; e outro provocado pelo retardo no envio do material didático, que por ser elaborado a partir dos resultados identificados durante a execução do Curso, regularmente necessitava de ajustes, o que demandava tempo por parte da comissão de elaboração.

Em termos de certificação, os Conselhos Estaduais de Educação resolveram, a princípio, que os professores-cursistas receberiam apenas certificado de qualificação para o trabalho, sem grau de escolarização, e que esta deveria ser completada dentro do Projeto Minerva³⁰. Entretanto, por reconhecerem a alta eficiência do Logos I, cujos conteúdos foram avaliados como ricos e abrangentes, e, considerando, ainda, o elevado índice de rendimento,

³⁰ Conforme Lustosa (2014, p. 39-42): “O Projeto Minerva foi criado no Brasil no ano de 1970 pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. No período, as emissoras de rádio eram obrigadas a destinar gratuitamente, cinco horas semanais de sua programação, aos programas educativos em funcionamento no país, e era exatamente este expediente que viabilizava a transmissão do Minerva. Ao longo dos dias úteis da semana, os programas dispunham diariamente de trinta minutos. [...] o governo organizou o ensino em várias modalidades, dentre elas, o ensino supletivo e a distância (Projeto Minerva), que correspondia ao ensino de 1º Grau aos jovens e adultos que não haviam cursado a escolaridade obrigatória na idade estabelecida. Deste modo, o ensino formal a distância, foi inicialmente, operacionalizado pelo Projeto Minerva, que tinha como objetivo a preparação dos alunos para os exames supletivos e, conseqüentemente, a qualificação de mão de obra, a curto prazo, que viesse atender ao processo de desenvolvimento do país.”

que girava em torno de 88%, os Conselhos conferiram aos cursistas que concluíram o Logos I: “certificados de conclusão de estudos de 1º grau (suplência), com profissionalização a esse nível (qualificação).” (BRASIL, 1974, p. 80).

Em virtude do caráter experimental do Projeto Logos I, obstáculos relacionados a questões logísticas, administrativas, pedagógicas etc., como os que aqui foram levantados, eram suscetíveis de ocorrer. Com a apropriação da experiência necessária para mediar e/ou sanar as adversidades próprias de um programa em teste, e considerando que o quantitativo de professores leigos, mesmo com a execução do Projeto Logos I, ainda era elevado, o DSU/MEC partiu para a implantação do Projeto Logos II para continuar atendendo à demanda de formação de professores leigos no Brasil, como discutiremos no item que segue.

3.2 O Projeto Logos II no Brasil: aspectos legais e estrutura geral

Quando da implementação do Projeto Logos II (1976), no cenário nacional estava à frente da presidência da república o militar Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979), e no Ministério da Educação e Cultura o também militar Ney Aminthas de Barros Braga. Destacamos, ainda, os seguintes profissionais ligados ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura: Joaquim Alfredo Soares Viana (Diretor Geral), Helena Maria Sandoval de Miranda (Diretora Adjunta) e Mário Sérgio Mafra (Elaborador) (BRASIL, 1975). Como cooperadores do Logos II, listamos os representantes das Secretarias Estaduais de Educação dos cinco estados participantes da fase inicial ou piloto: Terezinha Almeida (SEC/PB), Francisca R. da Silva (SEC/PI), Longino Lückmann (SEC/PR), J. Cândido Cavalcante (SEC/RN) e Plínio Souza (SEC/RO) (BRASIL, 1975). Em relação ao Piauí, o governo estava sob a incumbência de Dirceu Mendes Arcoverde (1975-1978), em cujo mandato a Secretaria de Educação e Cultura foi ocupada pelo professor Benjamim Soares de Carvalho (1975-1977) e, posteriormente, pelo Dr. Luiz Gonzaga Pires (1977-1978) (MENDES, 2012, p. 233).

A avaliação considerada positiva acerca da metodologia utilizada no Projeto Logos I favoreceu a continuidade da proposta governamental para a formação de professores leigos nesse programa. Conforme o DSU/MEC: “O conhecimento permitido pela experiência estimulou a institucionalização do processo, já que a eficácia comprovadamente ficou

demonstrada. [...] O DSU/MEC prepara-se para lançar o Logos II, desta vez a nível de 2º grau, habilitando professores leigos.” (BRASIL, 1974, p. 120).

O Projeto Logos II foi articulado para atender exclusivamente aos professores que estivessem em efetivo exercício no magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau e que não tivessem a formação devida para o exercício docente nesse nível de ensino. Dessa forma, seu objetivo geral era:

Habilitar, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo, via ensino supletivo, mediante ensino à distância, aplicado através de módulos de ensino, professores não titulados, com exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do 1º grau, nos estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e território federal de Rondônia. (BRASIL, 1975, p. 17).

Desse objetivo depreendemos inicialmente que, mediante a conclusão do Curso, o professor leigo passaria a ter formação a nível de 2º Grau e, associada a essa formação, a garantia legal para a prática do magistério de 1ª a 4ª séries (a prática em si na realidade já acontecia) em todo o território nacional, com o título de **Professor do Ensino de 1º Grau**. Da mesma forma que ocorreu no Logos I, cuja elaboração dos módulos de ensino tomou por base o Núcleo Comum do 1º Grau, em função de as características do Projeto preverem esse nível de formação, no Logos II, a preparação dos módulos de ensino teve como eixo o Núcleo Comum do 2º Grau (acrescido da parte de Formação Especial) e, em ambos, seguiu-se uma dinâmica que se apoiava na atuação do professor em sala de aula, com destaque para os seguintes itens:

- a) a compreensão do aluno, resultante do conhecimento de sociologia, biologia e psicologia;
- b) a observação do aluno, baseada em técnica de observação, comparação e registro de comportamentos;
- c) o ajustamento do aluno, decorrente do estudo de metodologias e orientação;
- d) a ação do aluno, pelo emprego adequado de técnicas de trabalho individual, em grupo ou em atividades comunitárias. (BRASIL, 1975, n.p.).

Desses aspectos relacionados à compreensão, à observação, ao ajustamento e à ação, observamos que eles estão norteados por uma dinâmica dirigida e que considera a atuação do professor em sala de aula, aspectos esses solidários entre si e, por conseguinte, necessários para a seleção e a dosagem dos conteúdos das disciplinas do Curso.

Como um “estudo de caso ilustrativo do emprego da Tecnologia Educacional centrada no processo” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 1), o Projeto Logos II, fundamentado em seus objetivos, características e modo de funcionamento, enquadrava-se na concepção de tecnologia educacional baseada no processo, a qual poderia ser definida como a aquela que “ênfatiza a sistematização do planejamento, implementação e avaliação do processo total de aprendizagem e de instrução, e se preocupa basicamente com sua maior eficiência e eficácia.” (PUC/RJ-FINEP, 1979, p. 468 apud PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 01).

Candau (1978), ao tratar sobre a temática da tecnologia educacional como um campo interdisciplinar no qual precisam ser conjugados esforços de diversos especialistas a serviço da educação (pedagogos, comunicadores, técnicos em equipamentos, analistas de sistemas, dentre outros), situa a avaliação no processo como uma das grandes tendências da discussão sobre o assunto³¹. Nesse sentido, a autora aludida, tomando a perspectiva da tecnologia educacional em que o conceito está centrado no processo, diz tratar-se este de uma forma “sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva.” (CANDAU, 1978, p. 63).

Nessa perspectiva, tendo-se o processo como foco primordial, conjuga-se a aplicação de conhecimentos científicos de diversas áreas, a fim de que a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem combine recursos humanos e materiais para buscar o maior nível de

³¹ Além do conceito centrado no **processo**, Candau (1978, p. 62) aborda o conceito centrado no **meio**, que “deriva de trabalhos realizados por especialistas em recursos audiovisuais e comunicação de massas aplicados à educação. Assim, dentro dessa perspectiva, a Tecnologia Educacional pode ser encarada como: aplicação sistemática em educação de princípios científicos oriundos da teoria da comunicação, psicologia experimental da percepção, cibernética, etc.; o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromecânicos empregados para fins de ensino (projetores, gravadores, transparências, laboratórios de línguas, etc.); ensino em massa (uso de meios de comunicação de massa em educação); um sistema homem-máquina.” Traz também a tecnologia educacional como uma **estratégia de inovação** que ênfatiza “o processo de aplicação sistemática de conhecimentos científicos ou de outra natureza, enquanto PROCESSO, <<processo esse que se relaciona sobretudo com a INOVAÇÃO no campo educacional, por meio da viabilização de novas teorias, conceitos, idéias, técnicas ou aplicações>> (p. 188). Nesta perspectiva, Tecnologia Educacional, passa a significar uma estratégia de inovação. Esta concepção da Tecnologia Educacional se centra no tema da inovação em educação.” (CANDAU, 1978, p. 64).

eficiência possível, desencadeada não em uma eficiência como um produto simplesmente, mas como uma que utilize métodos adequados ao público ao qual se destina. No contexto do Projeto Logos II, percebemos que os recursos humanos se apresentaram bastante diversificados: professores conteudistas, Orientadores da Aprendizagem, Orientadores Supervisores Docentes, pessoal de apoio logístico e de controle e expedição de material, dentre outros (BRASIL, 1975), e teve nos módulos de ensino o seu principal recurso material, o que foi viabilizado pelo ensino a distância, como vemos posto no seu objetivo geral.

Em continuação ao previsto no objetivo geral do Projeto, “Através de campanha de esclarecimento junto às unidades de ensino (escolas), desenvolvida pelas autoridades locais, será desencadeada uma ação informativa dos professores não titulados (conscientização) sobre o Projeto LOGOS II.” (BRASIL, 1985, n.p.). Nesse sentido, os professores leigos foram estimulados a participar do Curso por meio de intervenções realizadas pelos órgãos educacionais dos municípios, a partir das quais objetivava-se esclarecer à comunidade em geral, e em particular aos professores em exercício, sobre a importância da formação pedagógica de professores das redes municipal, estadual, federal e particular de ensino. Assim, os professores não titulados seriam inscritos obedecendo às exigências de: “a) idade mínima de 19 anos (o cursista deverá ter 21 anos completos quando da conclusão do curso); b) efetivo exercício no magistério nas 4 primeiras séries do 1º grau (estão impedidos os que estivessem licenciados ou qualquer outro afastamento); c) grau de escolarização: entre 4ª e 8ª série do 1º grau.” (BRASIL, 1975, n.p.). Os requisitos pré-cipuos para o professor leigo tornar-se um professor-cursista do Projeto Logos II eram, portanto, claros e bem definidos, conjecturando-se a finalidade do atendimento a um público específico. Entretanto, quanto ao item “c” elencado (“grau de escolarização entre 4ª e 8ª série do 1º Grau”), temos o caso ilustrativo do professor-cursista Pedro Mendes Neto, que nos informou que quando da realização do Projeto Logos II, ele já havia concluído o 2º Grau, o que, apesar de teoricamente incidir no descumprimento de um dos requisitos para o ingresso no Curso, não impediu que o colaborador o realizasse. Quando questionado se, ao começar a lecionar, ele já havia participado de algum curso de formação de professores, o mesmo respondeu:

Pedro Mendes Neto: Nenhum, quando eu comecei eu só tinha o Ensino Médio. Quando eu estava na CENEC, como convidado da CENEC, surgiu, logo em seguida, não lembro se foi em 83 ou em 84, surgiu... o Projeto

Logos II veio para a Prata. As Orientadoras do Logos II me convidaram para eu regularizar a profissão de professor, a formação de professor, pois quando eu terminasse o Logos II eu já tinha a formação como professor. Eles me chamaram e eu aceitei fazer o Projeto Logos II. Como eu já tinha o Ensino Médio, aquelas disciplinas básicas eu não fiz mais, tipo Matemática, Português, Inglês, História, Geografia... nove, parece que eram nove disciplinas que eu já não fiz mais, porque eu já tinha o Ensino Médio, eu recebi só os módulos... já fiz só os outros, as outras formações: Educação Física... não me lembro bem quais eram.” (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

É relevante considerar, ainda, que apesar de o texto inicial do Projeto Logos II fazer referência à inscrição de professores leigos “mediante Edital” (BRASIL, 1975, n.p.), não encontramos nenhuma fonte, documento oficial ou notícia que atestasse essa informação nas pesquisas que realizamos. E nesse particular, salientamos que todos os professores-cursistas que colaboraram conosco (entrevistas), informaram que o meio de ingresso no Projeto Logos II se deu por convite, ou diretamente feito pelos prefeitos municipais ou por seus assessores, a exemplo dos secretários de educação. Nesse contexto, também consideramos importante registrar que dentre os problemas levantados pelo relatório técnico da PUC/RJ-FINEP (1980) acerca do Projeto Logos II, está: “o processo de seleção, baseado em teste de leitura, marginalizando parte do professorado leigo, provavelmente o grupo mais necessitado de formação” (p. 22). O documento em referência apenas relaciona esse ponto considerado problemático, mas não o discute e não apresenta, por exemplo, um percentual de professores leigos que tenham se candidatado a uma vaga no Projeto e não tenham sido aceitos em virtude dessa dificuldade. Em nossas investigações, por diversos momentos, nos deparamos com a informação de que era relativamente comum os professores-cursistas do Logos II apresentarem problemas de leitura, fruto principalmente da pouca escolaridade dos professores leigos e da própria falta de acesso a materiais de leitura, mas em nenhuma ocasião constatamos que algum professor leigo não tenha sido aceito (matriculado) no Curso por essa razão.

Conforme a PUC/RJ-FINEP (1980) e André e Candau (1984):

Segundo dados do Centro de Informática de MEC, de agosto de 1980, a clientela do Logos II é constituída, em sua maioria, de cursistas do sexo feminino, na faixa etária de 26 a 35 anos, casadas, com nível de escolaridade

de 4ª série do 1º grau, com 2 a 8 anos de exercício de magistério e contratadas pela rede municipal de ensino. (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 11-12, ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23).

Esses dados confirmam a participação preponderante de mulheres jovens no exercício do magistério de 1º Grau no Brasil, a maioria delas com mais de dois anos de atuação em sala de aula, e a serviço, principalmente, das prefeituras municipais, cujas características propriamente colaboram para retratar o perfil do professor leigo brasileiro.

Para ingressar como cursista do Projeto Logos II, o professor leigo deveria preencher uma “ficha de inscrição”, conforme o modelo apresentado na Figura 2. O documento contempla informações do campo administrativo relacionadas ao próprio Projeto (unidade federada, núcleo pedagógico etc.), além de dados profissionais (estabelecimento em que leciona, vencimentos mensais, tempo no magistério etc.) e pessoais dos professores leigos (nome do cursista, naturalidade, endereço particular etc.), havendo ainda no verso da ficha um espaço para observações:

Figura 2 – Ficha de inscrição no Projeto Logos II

PROJETO LOGOS II
Ficha de Inscrição

Fotografia do cursista

Unidade Federada Núcleo Pedagógico

Orientador da Aprendizagem

Supervisor do Trabalho Docente

Gerente Regional

Nome do Cursista

Filiação

Data Nascimento Naturalidade

Estado Civil Grau Escolarização, Série Escolar e Ano Interrupção

Endereço Particular

Estabelecimento em que Leciona

Endereço

Municipal Estadual Particular Federal

Turma em que Leciona

Vencimentos Mensais

Efetivo Contratado Recibado Temporário

Tempo no Magistério

Cursista

Orientador da Aprendizagem

Gerente Regional

Nº da Inscrição

Data

Para observações use o verso

Fonte: BRASIL (1975, n.p.).

Como forma de divulgação do Projeto, transcrevemos uma notícia veiculada pelo jornal carioca *Correio da Manhã* (1974), que resume e enfatiza as principais características do Logos II, dá publicidade à existência do Curso, bem como à sua finalidade, oportunizando aos diversos setores da sociedade conhecerem esse programa voltado para a formação de professores leigos no país:

O Ministério da Educação e Cultura, dando prosseguimento aos programas prioritários na área da Educação, pretende implantar em 1975, o Projeto Logos II, que prevê a formação de mais de 145 mil professores em exercício no magistério sem estarem devidamente habilitados.

Mediante a impossibilidade de habilitá-los para o magistério através de escolas especializadas, pois os professores não titulados são cerca de 150 mil, e sendo importante a sua participação no ensino brasileiro, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, foram estudadas diversas formas para promover sua habilitação, sem afastá-los do magistério. O módulo de ensino foi considerado o mais eficaz, podendo atingir o professor nos mais distantes pontos do País, sem tirá-lo do seu ambiente de trabalho. Esse sistema oferece ainda, as vantagens de ter um baixo custo e alta rentabilidade. (MEC..., 1974, p. 6.).

Pela notícia, depreendemos que o Projeto Logos II pretendia, tal como colocado em seu objetivo geral: a) formar professores que atuavam no exercício do magistério, mas sem o preparo necessário; b) em função da quantidade elevada de professores, os seus idealizadores e executores se depararam com a impossibilidade de que a formação ocorresse em escolas especializadas, principalmente porque a maioria dos professores leigos estava longe dos centros urbanos; e c) indicava a utilização de módulos de ensino como recurso didático indispensável, pois permitia alcançar o maior número de cursistas, a baixo custo, mesmo nas regiões mais distantes do país.

Em caráter mais local, temos na fala do colaborador Geraldo Magela Bezerra, professor-cursista do Logos II município de Picos-PI, que ao ser questionado sobre a forma como ele tomou conhecimento sobre a realização do Projeto Logos II, nos deu a seguinte resposta:

Geraldo Magela Bezerra: Através da Secretária de Educação, sempre a gente tinha muito contato, na época era a dona Benvinda, uma pessoa muito

dedicada, conversava com todos os professores. Eu me lembro muito bem um dia, eu ia passando e ela me chamou e disse: “Ei, Geraldo, eu quero falar com você!”. Eu fui e quando chegou lá ela disse: “Olha, aqui em Picos vai ser implantado o Projeto Logos II”. Eu não sabia nem o que que era isso. “E você é uma das pessoas que está sendo convidada a fazer esse Curso”. Conversei com ela, perguntei como é que era, se tinha a questão de custo... Ela disse: “Não, é tudo por conta da Prefeitura”. Eu fiz minha inscrição. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

O Projeto Logos II, coordenado pelo DSU/MEC, deveria ser implementado pelas Gerências Regionais dos estados e territórios participantes e ficaria vinculado ao respectivo Departamento de Ensino Supletivo de cada unidade federada. “Os recursos destinados ao Logos II, serão administrados pelo gerente Regional, supervisionado pelo Diretor do Departamento de Ensino Supletivo respectivo. O ordenador da despesa, no entanto, é o respectivo Secretário de Educação.” (BRASIL, 1975, n.p.), o que nos leva a deduzir que as responsabilidades administrativas e financeiras eram compartilhadas pelos entes governamentais envolvidos, cabendo ao poder público municipal, por exemplo, um papel bastante relevante nesse particular, visto que deveria envidar os esforços necessários para atender à parcela de responsabilidade que lhe competia na concretização do Projeto: “As prefeituras previstas para envolvimento no projeto-piloto só poderão ser solidárias com o Convênio se possuírem um setor educacional que possa colaborar tecnicamente com a gerência regional do Projeto.” (BRASIL, 1975, n.p.), e não havendo o setor referido, as prefeituras teriam o prazo de seis meses para providenciá-lo, recebendo, para isso, o apoio da Secretaria Estadual de Educação respectiva.

Acerca disso, salientamos, ainda, como informado na “Série 00 – Preparação do Cursista”, que trazia orientações aos professores-cursistas sobre o que era o Projeto Logos II e como ele funcionaria, que além de os Governos Federal e Estadual financiarem e promoverem a execução do Projeto: “a **Prefeitura** do seu município se encarregou, entre outras coisas, de oferecer o local em que você vai se encontrar com os colegas e com o Orientador da Aprendizagem.” (PROJETO LOGOS II, Série 00 – Preparação do Cursista, Módulo 01, 1976, p. 12, grifo do texto), ou seja, as prefeituras ficaram responsáveis pela disponibilização dos locais onde funcionaram os núcleos pedagógicos do Projeto Logos II.

Dentre os instrumentos legais que deram suporte à realização do Projeto Logos II estão a **Lei n.º 5.692/71** (instituiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus) e os Pareceres: **853/71** (tratou do Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus), **45/72** (fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins do ensino de 2º Grau), **349/72** (versou sobre o exercício do magistério no 1º Grau pela habilitação profissionalizante específica de 2º Grau) e **699/72** (estabeleceu a doutrina para o Ensino Supletivo), todos do Conselho Federal de Educação³².

A proposta do Logos II atendia ao estabelecido pela Lei n.º 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dedicou os doze artigos do Capítulo V – “Dos Professores e Especialistas” (Art. 29 ao Art. 40) – à caracterização da formação necessária ao exercício docente no 1º e 2º Graus. Nesse caso, vejamos o artigo que segue:

Art. 30 Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (BRASIL, 1971a).

Em observância à legislação vigente, verificamos que por mais que a alínea “a” indique que a formação mínima do professor para atuação no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, necessite de habilitação específica de 2º Grau, essa atuação poderia ser estendida (5ª e 6ª séries) mediante formação adicional. Tal abertura também acontece com o ensino de 1ª a 8ª séries, apresentado na alínea “b”, que poderia ser ampliado até o 2º ano do 2º Grau, caso o

³² O texto do Relatório Técnico da PUC/RJ-FINEP, **Introdução da tecnologia educacional no Brasil**, faz referência à seguinte informação: “O Projeto Logos II foi incluído no Plano Setorial de Educação 1975/1979 (MEC, 1974).” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 9). Entretanto, os documentos sobre o Plano Setorial de Educação 1975/1979, que estão disponíveis na biblioteca digital Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>), não citam Projeto Logos II.

professor aumentasse sua formação em um ano. As possibilidades de formação apresentadas revelam que a legislação regulava os estudos adicionais como forma de “promoção” do docente para o magistério em séries posteriores àquelas previstas em sua formação inicial. Em outra perspectiva, podem indicar também a tentativa de suprir, de modo mais imediato, as lacunas de formação dos professores brasileiros, como aquela que observamos acerca dos professores leigos.

Ao tempo em que especifica a formação mínima para atuação em cada nível de ensino, por série, a própria lei deixa lacunas, e de algum modo dá suporte à entrada de professores leigos no sistema educacional, como podemos observar no Parágrafo Único, incisos “a”, “b” e “c” do Art. 77 da Lei n.º 5.692/71:

Art. 77 Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971a).

A legalização do exercício do magistério a título precário confirma a insuficiência de professores licenciados para atender as necessidades de ensino quando do estabelecimento da Lei n.º 5.692/71, e embora admitisse a entrada de professores leigos no sistema educacional de ensino, determinava em seu Art. 80 que “Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.” (BRASIL,

1971a). Essa regulamentação estava então atrelada a um processo que demandaria tempo e interesse político para a sua consecução. A decisão política então tomada foi pela execução de um projeto de formação que se materializou com o Logos II, a fim de se atingir as metas educacionais, em termos quantitativos e qualitativos, necessárias ao desenvolvimento da educação no país, como endossa o relatório da PUC/RJ-FINEP (1980, p. 83): “O Projeto Logos II representa, sem dúvida, um esforço no sentido de contribuir para a solução de um dos graves problemas que enfrenta a educação no país”.

Concomitante e sucessivamente à Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, a legislação do ensino se amparou em diversos pareceres divulgados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que trouxeram os “aspectos gerais e específicos da habilitação de magistério a nível de 2º grau” (STAHL, 1981, p.13), dentre os quais o Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, que instituiu o Núcleo Comum para o ensino de 1º e 2º Graus.

O Parecer 853/71, que aborda a doutrina do currículo na Lei n.º 5.692/71, e pode ser considerado como a primeira medida concreta de implantação desta, propõe a determinação dos conteúdos em “camadas que sucessivamente se acrescentam” (BRASIL, 1971c, p. 168): primeira camada – Núcleo Comum³³; segunda camada – formada pelas matérias constantes do art. 7º da Lei n.º 5.692/71³⁴; terceira camada – composta pela parte diversificada; e quarta camada – constituída pelas matérias fixadas para as habilitações de 2º Grau³⁵ (GONDIM, 1982). Nesse contexto:

³³ “Art. 1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. §1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos as das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. § 2º Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.” (BRASIL, 1971c, p. 190-191 – Projeto anexo ao Parecer 853/71).

³⁴ “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971a).

³⁵ A terceira e a quarta camadas estão ambas caracterizadas pela “parte diversificada” do currículo. Seguindo a interpretação da doutrina, a terceira camada “poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo-comum (art. 4º, § 1º, inciso II), e dos próprios estabelecimentos (art. 4º, § 1º, inciso III). Estes, ao planejarem os seus currículos, incluirão sempre os componentes do art. 7º da lei e os do núcleo [...]. Em seguida, da relação complementar expedida pelo respectivo Conselho, retirarão e adotarão as matérias que melhor se ajustem aos seus planos.” (BRASIL, 1971c, p. 168). A quarta camada “se constituirá pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (art. 4º, §§ 3º e 4º), em cuja fixação se observará o mesmo fluxo entre o Conselho, no caso o Conselho Federal, e os vários estabelecimentos, intervindo o Conselho Estadual na aprovação dos currículos já elaborados, por via regimental.” (BRASIL, 1971c, p. 168).

A parte de **educação geral** destina-se a transmitir uma **base comum** de conhecimentos indispensáveis **a todos** na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. A parte de **formação especial**, por sua vez, “terá o objetivo de **sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau**” (art. 5.º, § 2.º, letra a). Além de sua função específica, a **parte geral** tende por natureza a **levar mais estudos** e, assim, a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de continuidade. A **parte especial**, por sua destinação, **caracteriza a terminalidade**. Conforme os termos expressos da lei (art. 5.º, § 1.º, letras “a” e “b”), a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1º grau. A formação especial surgirá após estes “anos iniciais”, de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2º grau. (BRASIL, 1971c, p. 172, grifos nossos).

Fazendo a correlação entre o Parecer 853/71 e o currículo do Projeto Logos II, Gondim (1982) nos faz ver que

- das quatro camadas curriculares previstas, apenas uma não está presente no Curso Logos II (a parte diversificada) e outra não contém todos os elementos propostos (as matérias do art. 7º da lei 5.692/71 e a Parte Profissionalizante);
- a forma didática assumida pelas matérias no curso Logos II é a disciplina, conforme se pode aduzir pela especificidade e sistematização dos estudos;
- a distribuição dos componentes curriculares é feita de modo que a formação especial predomine sobre a educação geral. Um dos indicadores dessa predominância é a carga horária, onde foram destinadas 1.330 horas para educação geral e 2.150 horas para formação especial;
- os conteúdos obrigatórios das matérias do Núcleo Comum constituem o currículo do curso Logos II;
- as formas de desenvolvimento das matérias do Núcleo Comum, preconizadas no documento legal, são observadas no curso Logos II, como indica a listagem de conteúdo do seu currículo. (GONDIM, 1982, p. 58).

No que respeita ao Parecer 45/72, o documento fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins do ensino do 2º Grau, e juntamente com a Lei n.º 5.692/71 deu novo impulso aos cursos profissionalizantes, “uma vez que todo o ensino de 2º grau tomou caráter profissionalizante e o ensino de 1º grau assumiu uma nova função – a iniciação para o trabalho.” (GONDIM, 1982, p. 61). Desse modo, o conteúdo do Parecer 45/72 alude à preparação para o trabalho ao nível de 2º Grau, trazendo ainda referências à Lei n.º 4.024/61 (Art. 1º, letra “d” e “e”; § 2º, do art. 44; Capítulo III, do

Título VII)³⁶, mas agora com o acréscimo de informações da nova legislação, a Lei n.º 5.692/71 (artigos 1º, 3º, 5º e 8º)³⁷, conforme Gondim (1982), segundo as quais identificamos os propósitos e/ou objetivos do ensino profissionalizante e o modo como estava constituído (particularmente em relação ao currículo), visivelmente com a intenção de colocar o indivíduo como responsável pelo processo de desenvolvimento social e econômico da sociedade na qual estava inserido, o que poderia se dar pela “escolha” de um curso técnico de nível médio dentre as inúmeras possibilidades de formação oferecidas, como a do magistério.

E com o foco centrado no que previa a Lei n.º 5.692/71 para a habilitação profissional de professores a nível de 2º Grau para atuar nas seis primeiras séries do 1º Grau, temos: “*estudos com duração correspondente a 3 anos letivos – habilitação até a 4ª série. Estudos com duração correspondente a 4 anos letivos – habilitação até a 6ª série.*” (BRASIL, 1989, p. 75, grifos do texto), sendo o currículo composto pelo Núcleo Comum, de caráter

³⁶ “**Art. 1º** A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio [...]. **Art. 44** O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo. § 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.” (BRASIL, 1961, grifos nossos). O Capítulo III do Título VII diz respeito às especificidades do “Ensino Técnico” e compreende o artigo 47 até o artigo 65 da Lei n.º 4.024/61.

³⁷ “**Art. 1º** O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. **Art. 3º** Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. **Art. 5º** As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. § 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. **Art. 8º** A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.” (BRASIL, 1971a, grifos nossos).

obrigatório nacionalmente, mais a parte de Formação Especial, responsável pelo mínimo necessário à habilitação profissional³⁸.

O Logos II, como um curso supletivo de preparação para o trabalho com habilitação profissional de 2º Grau, atende ao prescrito pela legislação educacional ora discutida e, de acordo com Gondim (1982, p. 65), tem equivalência “a estudos correspondentes a três anos letivos, habilitando para o exercício do magistério até a 4ª série do 1º grau”, além de que “No currículo do Logos II incluem-se todas as matérias do Núcleo Comum e quase todas do art. 7º da lei 5.692/71 e da Parte Profissionalizante.” (GONDIM, 1982, p. 65).

Relativamente ao Parecer 349/72, que aborda o exercício de magistério em 1º Grau, com habilitação específica em 2º Grau, o documento dá interpretação ao atendimento da Lei n.º 5.692/71 frente ao estabelecido em seu Capítulo V – “Dos Professores e Especialistas”, como aqui já abordamos, particularmente no que diz respeito aos artigos 29 a 40. Nesse tocante, percebemos que a formação mínima dos professores para lecionar no 1º Grau não estava diretamente relacionada somente ao nível de preparo dos docentes, mas aparece intrinsecamente vinculada à necessidade de atendimento da demanda educacional por professores nesse grau de ensino, o que fez com que a própria lei desse abertura à contratação de profissionais em caráter suplementar e a título precário, quando os requisitos mínimos de formação não pudessem ser atendidos.

No Parecer 349/72 vemos transcritos os termos do Parecer 45/72 para o atendimento da Lei n.º 5.692/71 face à proposta do currículo mínimo para o professor que desejasse lecionar até as seis³⁹ primeiras séries do 1º Grau. Nessa conformidade, deveriam os estudos de habilitação para o magistério

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;

³⁸ “A *educação geral* está representada no *currículo*, pelas matérias que integram o núcleo comum, acrescidas das citadas no artigo 7º da Lei: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.” (BRASIL, 1989, p. 75, grifos do texto).

³⁹ Como proposta de interpretação doutrinária da Lei n.º 5.692/71, o Parecer 349/72, dentre as diversas sugestões curriculares que apresenta (cuja flexibilização ficaria a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação), informa que “a 4ª série do antigo ensino normal existente em alguns sistemas estaduais não corresponde à 4ª série do novo ensino de 2º Grau. No primeiro caso, o aluno-mestre preparava-se para lecionar na escola primária de então. A 4ª série que agora se estrutura destina-se à preparação do professor para lecionar até a 6ª série do 1º Grau, que não corresponde, exatamente, ao antigo primário.” (BRASIL, 1976, p. 222).

- promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento. (BRASIL, 1976, p. 216).

Desse modo, como proposta formulada pela nova Lei (Lei n.º 5.692/71), ao professor, componente essencial para a efetividade do ensino, deveria ser oferecida uma formação geral para o exercício do magistério que também permitisse sua progressão nos estudos (possibilidade de crescimento/desenvolvimento pessoal e profissional).

Da relação do Parecer 349/72 com o Logos II, temos que “o curso adota um esquema de formação de professores para o 1º grau que tem caráter permanente, ou seja, faz parte da sistemática normal estabelecida pela legislação de docentes. Tal esquema é evidenciado pelo nível de 2º grau e carga horária que o curso possui.” (GONDIM, 1982, p. 73). E ainda nessa correlação, dentro do que se objetivava como proposta para a habilitação do professor de 1º Grau, o Logos II oferecia uma Educação Geral que “está evidenciado na listagem dos componentes curriculares”, além de “assegurar o domínio da técnica – está presente, no curso, como um dos objetivos do encontro pedagógico.” (GONDIM, 1982, p. 73). Quanto à Formação Especial⁴⁰, correspondia “exatamente ao previsto na legislação”, e como fecho dessa conexão, observamos que o Logos II “não se volta para habilitações específicas, mas oferece uma habilitação genérica que possibilita o professor a atuar de 1ª a 4ª série do 1º grau.” (GONDIM, 1982, p. 74). Esta última característica toma aqui relevância diante do fato de o Parecer 349/72 trazer diversas possibilidades de formação para o ensino de 1º Grau, com propostas curriculares também diversas na habilitação específica do magistério, como por exemplo para atuação no Jardim de Infância, em 1ª e 2ª séries, em 3ª e 4ª séries, em 1ª a 4ª séries, em 1ª a 6ª séries e em 5ª e 6ª séries (BRASIL, 1976).

Com o Parecer 699/72, arrematamos a listagem dos instrumentos legais que deram suporte à realização do Projeto Logos II. Nesse documento, o Ensino Supletivo é descrito acerca de suas funções e características, o que nos reporta necessariamente à Lei n.º 5.692/71,

⁴⁰ O atendimento previsto na legislação de que fala Gondim (1982) será verificado na descrição do conteúdo curricular do Logos II que iremos demonstrar no Capítulo 4 desta pesquisa. Nesse particular, a autora ainda expõe: “com exceção dos aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos, nos quais não se discriminou os conteúdos, mas assinalou-se um objetivo, bem como do aspecto filosófico que não foi de nenhuma forma mencionado.” (GONDIM, 1982, p. 74).

em seu Capítulo IV – “Do Ensino Supletivo”⁴¹. Podemos evidenciar, então, que no Ensino Supletivo destacam-se quatro funções principais: 1ª) **suplência**: caracteriza-se por ser uma das finalidades do Ensino Supletivo e pode ser observada no Art. 24, alínea “a” da Lei n.º 5.692/71 – “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.” (BRASIL, 1971a); 2ª) **suprimento**: também está relacionada no Art. 24, alínea “b” – “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971a); **aprendizagem**: verificada no Art. 27 da Lei em referência – “Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.” (BRASIL, 1971a); e 4ª) **qualificação**: “baseia-se em cursos e visa à profissionalização, proporcionada em nível inferior, idêntico ou superior ao de aprendizagem aos não-aprendizes, tecnicamente falando.” (GONDIM, 1982, p. 59). Por meio desse Parecer, Araújo (2019b) nos lembra que umas das alternativas encontradas para atender aos professores leigos foi não exigir a titulação do 1º Grau para a continuação dos estudos no 2º Grau. E referindo-se ao Logos II, informa: “o professor leigo pode fazer o curso mesmo não tendo a conclusão regular ou seriada do 1º grau completo, o que se constituía como uma realidade em todo o território nacional a partir da lei educacional em vigor.” (ARAÚJO, 2019b, p. 7).

O Projeto Logos II enquadra-se, pois, de forma mais apropriada, na função suplência de 2º Grau, e de acordo com Gondim (1982) apresenta as seguintes especificidades:

- a) é um curso de caráter sistemático-assistemático, porque durante sua realização os contatos dos alunos com o orientador da aprendizagem não são permanentes, mas ocorrem periodicamente.
- b) a duração do curso é livre, isto é, o término do curso é previsto para um prazo de 28 a 30 meses, mas sua duração depende basicamente do aluno.
- c) o currículo é composto pelo Núcleo Comum, que dá direito ao prosseguimento de estudos pela Parte Profissionalizante que prepara para o trabalho.
- d) a aferição se dá no processo, embora a forma típica desta função seja a posteriori.

⁴¹ O Ensino Supletivo será tratado mais satisfatoriamente em item específico do Capítulo 4 deste trabalho.

- e) a idade dos seus alunos deve ser para início de curso, de 19 anos e para término de curso, de 21 anos no mínimo (BRASIL/MEC/DSU, 1975, p. 137).
- f) a sequência de graus é livre, isto é, o aluno não precisa ter concluído o 1º grau para participar do Logos II que é um curso de 2º grau.
- g) a metodologia adotada inclui uma nova didática, que consiste na aprendizagem feita através de módulos e o uso de meios de comunicação, como rádio, jornais, etc.
- h) não há estabelecimento de ensino ao qual o aluno se vincule.
- i) os mecanismos de controle legal adotados são a observância de normas dos Conselhos de Educação e o plano de curso (livre a princípio). (GONDIM, 1982, 59-60).

Pelo exposto, vemos que o Projeto Logos II se especifica em muitos pontos, dentre os quais: por uma regularidade de encontros entre o professor-cursista e o Orientador da Aprendizagem – ainda que não se dessem diariamente, havia um cronograma estabelecido previamente, cuja frequência era obrigatória; apesar de existir uma projeção para a terminalidade do Curso (28 a 30 meses), o que realmente definia esse prazo era o desenvolvimento individual do professor-cursista, e portanto poderia ser inferior ou superior ao tempo previsto; o currículo (Núcleo Comum + Parte Profissionalizante) e a idade mínima para a conclusão dos estudos estão em conformidade com o que dispõe a Lei n.º 5.692/71 (Art. 26, alínea “a”: “ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.”); a avaliação do desempenho dos cursistas era processual, pois se dava à medida em que os módulos iam sendo vencidos (concluídos), o que se tornava exigência para o prosseguimento nos módulos seguintes e conseqüentemente para o avanço nas séries; apesar de o desejável ser que o professor-cursista tivesse concluído o 1º Grau, esta não era uma condição impeditiva para a realização do Curso; o Logos II trouxe a inovação de ser um curso modularizado a distância, o que certamente foi um grande desafio, principalmente para os professores-cursistas e para os Orientadores da Aprendizagem; e em relação a aspectos mais propriamente do campo administrativo, os professores-cursistas não estavam vinculados a nenhuma instituição educacional específica, além de que, ações como a cessão e a alocação de recursos humanos, apoio logístico, aquisição de material de expediente, emissão de diplomas, dentre outras, ficariam sob o encargo das Secretarias Estaduais, auxiliadas pelas Secretarias Municipais de Educação, o que dava aos órgãos locais, desde o início, alguma liberdade na condução do Projeto. Ao longo do tempo, caracterizou-se uma autonomia dos estados

participantes (o que significava maior proximidade também com os municípios) no gerenciamento do Logos II e, conforme dados do CETEB (198-):

A partir de 1982, seguindo orientação do MEC, o Projeto entrou em fase de simplificação dos procedimentos de operacionalização e de descentralização. Os Estados passaram, de modo independente, a gerenciá-lo, utilizando os recursos financeiros do MEC, destinados aos programas educacionais, como um todo, deixando o LOGOS II de ser objeto de verbas específicas. A descentralização permitiu que os Estados tomassem a decisão de levar em frente o programa ou de estudar as condições de sua gradativa extinção. (CETEB, [198-], p. 61).

Esse aspecto é referendado por Gouveia e Brito (2019), as quais colocam que em torno de 1985, quando do encerramento da Ditadura Civil-Militar e do início da Nova República no Brasil, “o Logos II já não estava mais sob a responsabilidade do Governo Federal, e sim aos cuidados dos Governos Estaduais, continuando a ser desenvolvido somente em alguns Estados e não recebendo influências significativas do Governo Federal, como no período militar.” (GOUVEIA; BRITO, 2019, p. 12).

No Piauí, esse processo de descentralização parece coincidir com uma fase do Projeto no estado em que os Orientadores da Aprendizagem se sentiram desassistidos, como podemos verificar nas falas das Orientadoras Meire de Sousa Matos Marreiros e Raimunda Silva Moura Barbosa, como segue:

Meire de Sousa Matos Marreiros: Não... a dificuldade que existia e que ainda hoje existe, é de o MEC, eu não sei se foi o MEC, não estou lembrada (**Pesquisadora:** foi o Departamento de Ensino Supletivo, do Ministério da Educação.), do Ministério da Educação... é o MEC, tudo é ele que dá o aval para poder sair. Então, quer dizer, eles elaboram um Projeto tão rico, como é o Projeto Logos II, e aí eles colocam assim para os Estados, e os Estados colocam para os Municípios, mas não tem aquela fiscalização, assim aquele acompanhamento eficaz que todos nós desejamos mediante um Projeto. (MEIRE DE SOUSA MATOS MARREIROS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Raimunda Silva Moura Barbosa: Foi 91, passei 12 anos. Depois eu resolvi sair porque já estava sem... como é que fala assim (?), sem... a cobertura já estava começando a falhar, entraram outros governos, sabe aquela história, outros Orientadores... porque quando eu iniciei a minha Coordenadora era a

Francisca Rosa, Francisca Rosa da Silva, ela era uma pessoa que abraçava o Projeto como uma causa própria. Ela não admitia que a coisa caísse e tudo. De repente tiraram ela da Coordenação, e foram entrando outras pessoas que não davam realmente a ênfase na qual ela dava. E a gente aqui longe, quando solicitava alguma coisa, era uma dificuldade para chegar até aqui. Também local, foram entrando outros prefeitos que não valorizaram o Projeto, e quando começou a chegar até aí, eu cheguei lá em Teresina e falei: “Olha, chegou a hora de eu me afastar, porque não estou tendo o apoio devido”. E o apoio devido era o quê? O local onde a gente trabalhava, no caso seria uma sala cedida pelo município, toda equipada com uma pessoa para nos auxiliar, chamava auxiliar. E tiraram tudo, e então a gente ia trabalhar com o quê? (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Em face da concretização do Projeto Logos II, a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada foi a mesma empregada no Logos I e, genericamente, trata-se de uma metodologia que

joga com a aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, oferecendo indicações de fontes de consulta, provisão de materiais de aprendizagem, alternativas de atividades, relacionando elementos cognitivos-experienciais, insistindo na imediata aplicação de conhecimentos. Como os seus fundamentos básicos são os princípios da instrução personalizada, as atividades propostas são diversificadas, incluindo a investigação, a partir da observação do dado concreto, auto-instrução, revisão, retificação e aplicação dos conhecimentos. A técnica é a do módulo didático, por permitir o ensino à distância, proporcionando aos estudantes condições de progredir de acordo com seu ritmo próprio, experiências pessoais e disponibilidade de tempo, aproveitando o trabalho que realiza em sala de aula como campo de observação e investigação para seu estudo pessoal. (BRASIL, 1975, p. 13).

Refere-se, pois, a uma metodologia que permitia ao professor-cursista a aquisição de conhecimentos por meio da utilização de módulos de ensino como recurso didático (material instrucional impresso, via modalidade de ensino a distância), o que dava a eles a oportunidade de realizarem os estudos sem precisarem se afastar da sala de aula, aproveitando para programar o tempo, de acordo com a própria disponibilidade. Há que se ressaltar, entretanto, como aqui já abordamos, que havia uma previsão aproximada de dois anos e meio (que poderia ser em menor ou maior tempo, conforme o desempenho individual dos professores-

cursistas), de acordo com Stahl (1981) e André e Candau (1984), para a conclusão do Logos II, o que relativizava essa disponibilidade de tempo, apesar da flexibilidade a que se propunha. Para o senhor Antônio Calixto de Sousa, professor-cursista do Logos II no município de Picos-PI, ao falar do seu desempenho no Curso, o qual foi concluído em 28 (vinte e oito) meses, cita outros colegas cuja performance foi bastante diferente da sua: “[...] o ritmo de aprendizagem não é igual [...] Se eu cheguei em 28 meses, mas tem seu Geraldo Magela que chegou em 50, tem o professor Adelino que chegou com 60, então, o ritmo da aprendizagem ele é lento... é como a Corrida de São Silvestre, nós estamos perdendo aí para outros países.” (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Do emprego da metodologia adotada no Projeto Logos II, sublinhamos a avaliação do desempenho dos professores-cursistas, que era baseada nos objetivos de ensino. Desde o início do Curso os professores eram dessa maneira prevenidos:

O cursista do Logos II será continuamente avaliado, você sabe. Assim sendo, ele próprio terá condições de acompanhar o seu progresso no curso. E caso não obtenha o resultado satisfatório na pós-avalição de algum módulo, por certo, compreenderá porque não se saiu bem, identificando aquilo que ainda precisa estudar, para aprender melhor. [...] As atividades para sanar deficiências, propostas em cada módulo, oferecem condições ao cursista de ele estudar um pouco mais, procurando, assim, resolver as dificuldades de sua aprendizagem. Além de ajudar o aluno a compreender os resultados da sua aprendizagem, a avaliação auxilia o professor a julgar seu próprio trabalho. (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 05, 1976, p. 14).

Identificamos, dessarte, que do mesmo modo que ao professor-cursista era exigido o estudo individual, autoinstrutivo, utilizando basicamente os módulos de ensino para o seu cumprimento, a avaliação do seu desempenho no Curso poderia ser verificada de duas formas: primeira, pelo próprio cursista, ao final de cada atividade do módulo estudado, como uma autoavaliação baseada em resultados (erros e acertos); e segunda, realizada pelo Orientador da Aprendizagem, também fundamentada em erros e acertos – o professor-cursista se dirigia ao núcleo pedagógico quando se sentisse apto para a conclusão do módulo. A avaliação, como o próprio processo de aprendizagem, ocorria em etapas correlacionadas e sucessivas, ou seja, o

avanço para uma etapa seguinte estava condicionado obrigatoriamente ao desempenho satisfatório em uma avaliação anterior: “Os módulos são, portanto, auto-suficientes, e os componentes que deles constam são integrados e interdependentes.” (BRASIL, 1975, n. p.). Os resultados obtidos com as avaliações realizadas nos núcleos pedagógicos funcionavam como parâmetro para que o professor-cursista verificasse o seu progresso nos estudos, aspecto este que no Projeto Logos II era aferido pela “pós-avaliação”, e naqueles casos de não atingimento do mínimo esperado (80 pontos ou 80% de aproveitamento), as “atividades para sanar deficiências” funcionariam como suporte de aprendizagem para o melhoramento do desempenho em uma nova avaliação⁴². A avaliação servia, assim, para permitir “informar ao cursista e a toda a equipe que trabalha para que ele termine com êxito o seu curso, sobre os resultados alcançados durante o desenvolvimento de todas as atividades.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 05, 1976, p. 28).

Dentre os instrumentos de avaliação que eram utilizados com os professores-cursistas do Logos II, os quais poderiam ser usados posteriormente com seus alunos em sala de aula, estão: a) o **teste objetivo**, que é “todo teste em que o aluno escreve uma resposta curta ou assinala a resposta correta em uma frase.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 05, 1976, p. 16); b) a **múltipla escolha**, “aquelas em que há uma frase incompleta ou uma pergunta e que você deve escolher, entre várias respostas apresentadas, aquela que completa a frase ou responde à pergunta.” (p. 16); c) o “**completamento**, no qual apresenta-se uma frase incompleta e a pessoa escreve a palavra ou as palavras que estão faltando.” (p. 16); d) a **associação ou acasalamento**, em que “você liga duas colunas, com cuidado, para que a coluna da direita corresponda à coluna da esquerda. Geralmente se deixa um elemento a mais em uma das colunas.” (p. 17); e e) a **ordenação**, em que “o aluno arruma por ordem os elementos de um conjunto; indica, pela ordem, o caminho que algum veículo percorre, coloca a numeração de acordo com a ordem alfabética etc.” (p. 17). Além desses, eram também utilizados a **observação** e a **entrevista** (comunicação entre as pessoas), principalmente para avaliar critérios subjetivos como a assiduidade, a participação oral durante as aulas, a conduta em sala de aula, dentre outros (como professores-cursistas, esses critérios eram avaliados pelos Orientadores da Aprendizagem nos encontros

⁴² Na Série 01 – Informações Pedagógicas, o professor-cursista era informado de que poderia fazer até 03 (três) “pós-avaliação”, e nesse intervalo, 02 (duas) “atividades para sanar deficiências”, como segue: pós-avaliação 1 – atividades para sanar deficiências 1 – pós-avaliação 2 – atividades para sanar deficiências 2 – pós-avaliação 3.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 06, 1976, p. 16).

pedagógicos, e enquanto professores na prática de sala de aula, tais critérios eram avaliados na dinâmica com os seus alunos).

Uma das primeiras pesquisas acerca do Projeto Logos II foi realizada por Oliveira e Orivel (1978), como aponta Stahl (1981). Da avaliação produzida por esses autores chegou-se às seguintes considerações:

[...] a concepção do Projeto e seus planos de organização refletem a importância atribuída aos resultados obtidos em outros locais, bem como erros cometidos. Implementação progressiva, atenção conferida aos problemas de organização, avaliação permanente e correções; cuidado com os problemas de custo e de custo/efetividade; atenção especial ao regionalismo e às adaptações locais; direção menos centralizada; maior prioridade à execução do que à busca de perfeição interna; tais são as características indiscutivelmente positivas deste projeto. (OLIVEIRA; ORIVEL, 1978, p. 27 apud STAHL, 1981, p. 31).

O estudo em referência foi concebido na fase inicial do Projeto Logos II, portanto, em plena execução do mesmo. Como os autores se preocuparam basicamente com a demonstração do custo/efetividade do Projeto, chegaram à conclusão de que o Logos II tinha um dispêndio financeiro reduzido (na relação custo *versus* professor habilitado) se comparado a qualquer outro programa para habilitação de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau (STAHL, 1981), o que o tornaria inviável caso a proposta fosse centrada nos moldes do ensino tradicional, visto que sua clientela era esparsa e encontrava-se longe dos centros urbanos, o que dificultaria o deslocamento e aumentaria os custos totais (transporte, hospedagem, alimentação etc.). Nesse sentido, o CETEB (1984) coloca que “Considerando-se os custos do livro didático e o funcionamento das escolas particulares, o custo do LOGOS II chega a ser de seis a doze vezes menor do que o Governo gastaria, caso se tratasse de ensino convencional.” (CETEB, 1984, p. 48).

Há que se considerar também nessa configuração do Projeto Logos II no Brasil, o papel dos núcleos pedagógicos como locais onde aconteciam os encontros pedagógicos, que se davam preferencialmente aos finais de semana. Eles funcionavam como o “ponto de encontro entre cursista e Orientador. Sempre que o cursista precisar realizar pós-avaliação de um módulo, fazer pré-avaliação de outro módulo, receber atividades para sanar deficiências etc. ele deverá comparecer ao Núcleo Pedagógico.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 –

Informações Pedagógicas, Módulo 04, 1976, p. 09). E assim, o “Encontro Pedagógico é o momento em que o cursista comparece ao Núcleo Pedagógico, para realizar tarefas de grupo e tirar suas dúvidas e dificuldades.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 04, 1976, p. 08). Cada encontro tinha duração média de 6h (seis horas), e os cursistas estavam cientes da “necessidade de pontualidade ao Encontro Pedagógico, que se realiza só uma vez por mês, segundo calendário estabelecido, e que será computado como Estágio Supervisionado” (BRASIL, 1987b, p. 20). Diante disso, André e Candau (1984) discorrem que:

Os encontros pedagógicos são reuniões mensais, obrigatórias para todos os professores-cursistas, geralmente realizadas aos sábados ou domingos, para que os professores não falem às suas aulas. Com duração aproximada de 6 a 8 horas, essas reuniões são organizadas de modo que haja um período para estudo e discussão dos módulos, o que é feito usualmente em grupos de 5-6 pessoas; um período de atividades com o grupo todo para fixação do conteúdo dos módulos e para desenvolvimento da sociabilidade; e uma parte final para avaliação do encontro. (ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23).

Ainda nesse particular, percebemos na fala do professor-cursista Pedro Mendes Neto que os encontros pedagógicos, além das funções instrutiva e de suporte, também se configuravam como momentos de descontração⁴³ para os participantes do Projeto:

Pedro Mendes Neto: Era tipo assim um... além de a gente estudar e tirar as dúvidas, era tipo uma recreação, a gente passava o dia lá. Nessa época, passava o dia, almoçava, era tudo dessa forma. Vinha todo mundo, a gente fazia aqueles grupos de estudo e passava o dia todinho, elas tirando as

⁴³ Documento produzido pelo CETEB (1984) destaca que “O encontro pedagógico é importante sob diversos pontos de vista: 1. LEGAL Todo professor titulado tem de, obrigatoriamente, cumprir seu Estágio Supervisionado. No Projeto LOGOS II, a sua frequência ao Encontro Pedagógico é parte do seu Estágio Supervisionado. 2. HUMANO Tendo a oportunidade de viver com os seus colegas e trocar experiências, você cresce em termos humanos e oferece a si mesmo maiores oportunidades. 3. SOCIAL É convivendo com outras pessoas que você tem condições de se realizar. Quando essa convivência é com pessoas que enfrentam os mesmos problemas que os seus, tudo fica mais fácil. 4. CULTURAL Todo mundo fala em cultura. Mas cultura é principalmente o conjunto de valores que você recebe e transmite aos outros. Você tem muito a dar, e também muito a receber. 5. DIDÁTICO No Encontro Pedagógico, você treina técnicas didáticas para aplicar em sua sala de aula. E mais: você troca com seus colegas experiências profissionais e assim, torna-se um melhor professor. 6. RECREATIVO Um bom Encontro Pedagógico é uma festa: descontraída, alegre. Lembre-se: o Encontro Pedagógico é um encontro de amigos.” (CETEB, 1984, p. 31).

dúvidas daqueles que tinham dúvidas, aqueles que não tinham, aqueles que tinham mais afinidade com a coisa também ajudava as Orientadoras a tirar as dúvidas dos outros. Passava aquele dia de recreação, se ajudando. (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Posto isso, os encontros pedagógicos caracterizavam-se como uma ocasião para o desenvolvimento de atividades diversificadas: estudo em grupo, compartilhamento e esclarecimento de dúvidas, resolução de atividades que o cursista não conseguira responder sozinho ou que o módulo tivesse indicado para ser realizado no núcleo pedagógico, discussões sobre o desempenho de cada um no decorrer do Curso, relatos de experiências vivenciadas em sala de aula, dentre outros⁴⁴. Tratava-se de um importante momento de interação pedagógica e social dos professores-cursistas entre si e destes com os Orientadores de Aprendizagem, seus instrutores. Podemos destacar, além do mais, a relevância dada pelo professor-cursista Pedro Mendes Neto ao caráter recreativo associado aos encontros pedagógicos. Como já discutimos, a quase unanimidade dos professores-cursistas do Logos II estava submetida a longas jornadas de trabalho (na escola, em casa e na roça), seguramente com pouco ou nenhum tempo para participar de atividades de lazer nas comunidades em que viviam, o que transformava os encontros pedagógicos também em uma valiosa e prazerosa oportunidade de socialização, de comunicação e de troca de experiências, como endossado pelo CETEB (1984, p. 33) sobre a “importância crescente que os encontros pedagógicos foram adquirindo como fator de socialização e de intercâmbio de experiências, tendo em vista que a maior parte da aprendizagem no curso é feita de modo individual e isolado, na própria residência do aluno.”

Consideramos necessário esclarecer, além disso, que apesar de o módulo informar que “Sempre que o cursista precisar realizar pós-avaliação de um módulo, fazer pré-avaliação de outro módulo, receber atividades para sanar deficiências etc. ele deverá comparecer ao Núcleo Pedagógico.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo

⁴⁴ Conforme informações do CETEB (1984, p. 30): “O dia-a-dia de um NP é muito variado: num mesmo momento, podem ver-se ali alunos estudando num canto, outros aguardando a sua vez para serem atendidos individualmente, outros com versando com o OSD, esclarecendo pontos específicos de determinado módulo. Há alguns que estão revendo, em grupo, seus planos de ensino, suas sessões de microensino ou, simplesmente, buscando material para estudo.” Por “NP” leia-se “Núcleo Pedagógico” e por “OSD” leia-se “Orientador supervisor Docente” (que ao longo do Projeto ficou unificado pela figura do Orientador da Aprendizagem – OA).

04, 1976, p. 08), o texto das Informações Pedagógicas orienta que para realizar essas atividades em específico (pré e pós-avaliação, atividades para sanar deficiências, dentre outras) o professor-cursista deveria procurar o núcleo pedagógico preferencialmente no decorrer da semana, reservando os finais de semana para os encontros pedagógicos⁴⁵ (atividades em grupo). Vejamos:

O seu Orientador da Aprendizagem com certeza já lhe entregou o calendário dos Encontros, isto é, os dias certos em que você deverá participar dos Encontros Pedagógicos.

Repare que esses dias caem sempre em sábados e domingos.

E nos dias do Encontro Pedagógico, o cursista **não deverá fazer** pré e pós-avaliações.

Os testes de pré e pós-avaliações devem ser realizados durante a semana, isto é, de 3ª a 6ª feira.

Os testes de pré e pós-avalições só poderão ser aplicados nos Encontros Pedagógicos quando o cursista não tiver condições de ir ao Núcleo mais de **uma** vez por semana. (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 04, 1976, p. 09, grifos do texto).

A indicação do comparecimento do professor-cursista ao núcleo pedagógico no meio da semana parece-nos um tanto incoerente com a matriz da proposta do Projeto Logos II no quesito em que relaciona dentre as suas vantagens o fato de não retirar o professor de sala de aula durante a realização do Curso, o que seria inevitável caso ele precisasse comparecer ao núcleo pedagógico entre a terça-feira e a sexta-feira, como citado. É possível que os professores-cursistas que morassem próximos aos núcleos partilhassem dessa prática, tornando-a, inclusive, comum, mas como sabemos que as longas distâncias que separavam os cursistas dos núcleos pedagógicos sintetizavam a realidade da maioria dos professores em formação, inferimos que praticamente todas as atividades do Curso (exceção feita ao estudo modularizado individual) eram de fato realizadas aos finais de semana, particularmente aos domingos, nos encontros pedagógicos.

Um dos Orientadores da Aprendizagem que entrevistamos, a Orientadora da Aprendizagem Raimunda Silva Moura Barbosa, relatou que o Núcleo Pedagógico de Picos

⁴⁵ Todos os colaboradores que entrevistamos, tanto os Orientadores da Aprendizagem quanto os professores-cursistas, informaram que os encontros pedagógicos ocorriam sempre aos domingos.

dava suporte a diversas cidades circunvizinhas, e delas os professores-cursistas se deslocavam para receber atendimento em Picos:

Raimunda Silva Moura Barbosa: Eu tinha gente de São José, de Francisco Santos, de Monsenhor Hipólito, da Bocaina. [...] Ao redor de Picos, e esses prefeitos inclusive colaboravam também com o deslocamento desses cursistas até aqui... e daqui de Picos. Porque foi uma parceria com os prefeitos das microrregiões fizeram com o de Picos, que lá não tinham e eles queriam aperfeiçoar os professores deles e não podiam instalar um núcleo lá nas cidades deles, e eles fizeram uma parceria com o prefeito daqui e a gente ficou recebendo. Tinha deles que fazia questão que até a gente fosse atender lá na localidade, mas eu nunca fui, eles se quisessem que deslocassem os cursistas deles. E assim foram... terminou ainda... eu ainda cheguei a concluir 05 (cinco) turmas. (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Pela fala da Orientadora Raimunda Silva Moura Barbosa, que reflete na realidade piauiense uma característica geral do Projeto Logos II no país, podemos ratificar a assertiva de que os professores-cursistas precisavam se deslocar a longas distâncias, muitas vezes saindo do próprio município onde residiam, para serem recebidos no núcleo pedagógico mais próximo em outra cidade, o que em alguns casos era facilitado pelos prefeitos que, não tendo inicialmente condições de instalar núcleos pedagógicos em seus próprios municípios, chegavam a patrocinar o deslocamento dos professores em formação. Entretanto, o CETEB (1984), ao discutir sobre as funções dos entes governamentais envolvidos na administração do Logos II no país, ao citar o Piauí, diz que foram implantados núcleos pedagógicos em “todos os 114 Municípios do Estado, com distâncias que variavam de 30 a 910 quilômetros, percorridas em meios de transporte precários, pela equipe da gerência regional.” (CETEB, 1984, p. 40), o que nos faz pensar que no decorrer da execução do Projeto, os municípios que a princípio não contavam com núcleos pedagógicos, passaram a tê-los posteriormente.

Apesar de as evidências apresentadas nos trazerem os esclarecimentos acerca de quais e de como eram desenvolvidas as atividades nos encontros pedagógicos, conforme informações de treinamento constantes do Manual do Orientador Supervisor Docente (BRASIL, 1987b), os Orientadores deveriam explicar aos professores-cursistas, dentre outras, as seguintes informações:

4.7 – Esclarecer que **é muito raro o cursista atingir**, na Pré-Avaliação, o total de pontos estabelecidos no módulo, o que significa que ele precisa estudar o módulo para dominar os objetivos propostos.

4.8 – Esclarecer que **somente aqueles raros cursistas** que, por sua formação e experiência, atingirem o total de pontos exigidos na Pré-avaliação, estarão dispensados do estudo módulo. (BRASIL, 1987b, p. 20, grifos nossos).

Das orientações elencadas, parece-nos incontestável o caráter antididático das instruções propostas, que colaboravam para a sustentação de um comportamento que desestimulava o aprendizado e quase que desautorizava as capacidades individuais, e assim todos os esforços ao longo de anos no exercício do magistério dos professores leigos. “Esclarecimentos” dessa natureza poderiam não somente desencorajar os professores-cursistas, mas de alguma forma apená-los ao fracasso. Não estamos nos eximindo de reconhecer que a maioria dos cursistas do Logos II possuía baixa escolaridade e todas as dificuldades dela decorrentes, entretanto, mais do que prejudicar, era papel dos Orientadores da Aprendizagem incentivar os professores em formação, e felizmente foi o que fizeram, pois dentre os cursistas que entrevistamos, foi destacado o trabalho valoroso dos Orientadores da Aprendizagem que os assistiam, como aqui já demonstramos, por exemplo, na fala do professor-cursista Geraldo Magela Bezerra. E quanto à especificidade da “Pré-avaliação”, citada nos “esclarecimentos”, vejamos o que nos diz a professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos:

Francisca Lúcia dos Santos: E eu fazia prova sem estudar, tinha o direito também. Porque, digamos que hoje eu esteja fazendo de Ciências. Eu fiz a prova de Ciências, e nisso eu queria a “pré”, tinha a “pré”. Era uma prova, ela me dava aquela “pré”, ela corrigia... se eu passasse, aquele módulo eu não estudava mais, eu já pegava outro na frente. E foi justamente por isso que eu terminei rápido, porque quase todas as vezes que eu vinha, toda semana, eu pedia uma “pré” de uma matéria. Eu ia tentar a sorte, e passava, tranquilo, e já pedia outra, então com 01 ano e 03 meses eu terminei todas as avaliações e fiz o encontro pedagógico e as aulas práticas. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

A fala da professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos é exemplar de como os professores-cursistas do Projeto Logos II poderiam, por esforço e dedicação próprios (auxiliados pelos Orientadores, quando necessário), ser bem sucedidos e, inclusive, anteciparem a finalização do Curso, não apenas computando a lista dos “raros cursistas”, mas daqueles que, diante da oportunidade de formação, deram o melhor de si, que foi o que certamente fez a imensa maioria dos professores participantes do Projeto Logos II.

Em um projeto com a dimensão do Logos II, cujo público inicial se aproximava de 46.000 (quarenta e seis mil) professores leigos, já se poderia presumir que uma parcela dos inscritos não iria concluir o Curso, e desse modo temos que “a média de evasão através de todos os Municípios e etapas de implementação é de 37%, índice um pouco mais elevado do que o que foi estabelecido pelo Projeto, que é de 30%.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 59; BRASIL, 1987a, p. 33)⁴⁶. Testemunhamos, assim, que o número de evadidos no Projeto Logos II foi alto, ainda que o núcleo pedagógico adotasse o procedimento de entrevistar o “cursista que há mais de 30 dias não comparece ao NP, com o objetivo de incentivá-lo a não abandonar o Curso” (BRASIL, 1987a, p. 41), e apesar de o relatório da PUC/RJ-FINEP (1980) não mencionar as razões das desistências, indica que 40% dos evadidos deixaram o Curso por motivos diretamente ligados ao Projeto, enquanto que 60% o deixaram por razões externas a ele. Em todo caso, se pensarmos em alguns pontos aqui já abordados acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores para a realização do Curso, como a manutenção financeira de parte da sua própria formação (os cursistas, eles mesmos, custeavam o deslocamento aos núcleos e as despesas com a alimentação nos dias dos encontros pedagógicos), a pouca escolarização e o baixo nível de leitura dos cursistas, as grandes distâncias entre suas residências e os núcleos pedagógicos, o contato com uma nova metodologia de ensino que requeria deles um elevado nível de autonomia e o pouco tempo para se dedicar aos estudos em função do exercício de outras atividades além da docência

⁴⁶ Vale salientar que, do plano de desenvolvimento do Projeto Logos II, a fim de situá-lo ao nível de núcleo pedagógico, unidade da federação e também nacionalmente, três indicadores foram apontados: 1) ao final de 30 (trinta meses) os 204 (duzentos e quatro) módulos deveriam estar concluídos (Ex.: no 1º mês – 03 módulos concluídos, no 12º mês – 12 módulos concluídos e no 24º mês – 156 módulos concluídos. (BRASIL, 1987a); 2) “o índice máximo de evasão para cada núcleo e, conseqüentemente para UF e Projeto é 30%” (BRASIL, 1987a, p. 33); 3) o treinamento das habilidades de microensino (habilidades docentes): 02 (duas) habilidades até o 18º mês, 04 habilidades até o 24º mês e as 05 (cinco) habilidades totais do Curso até o 30º mês (BRASIL, 1987a).

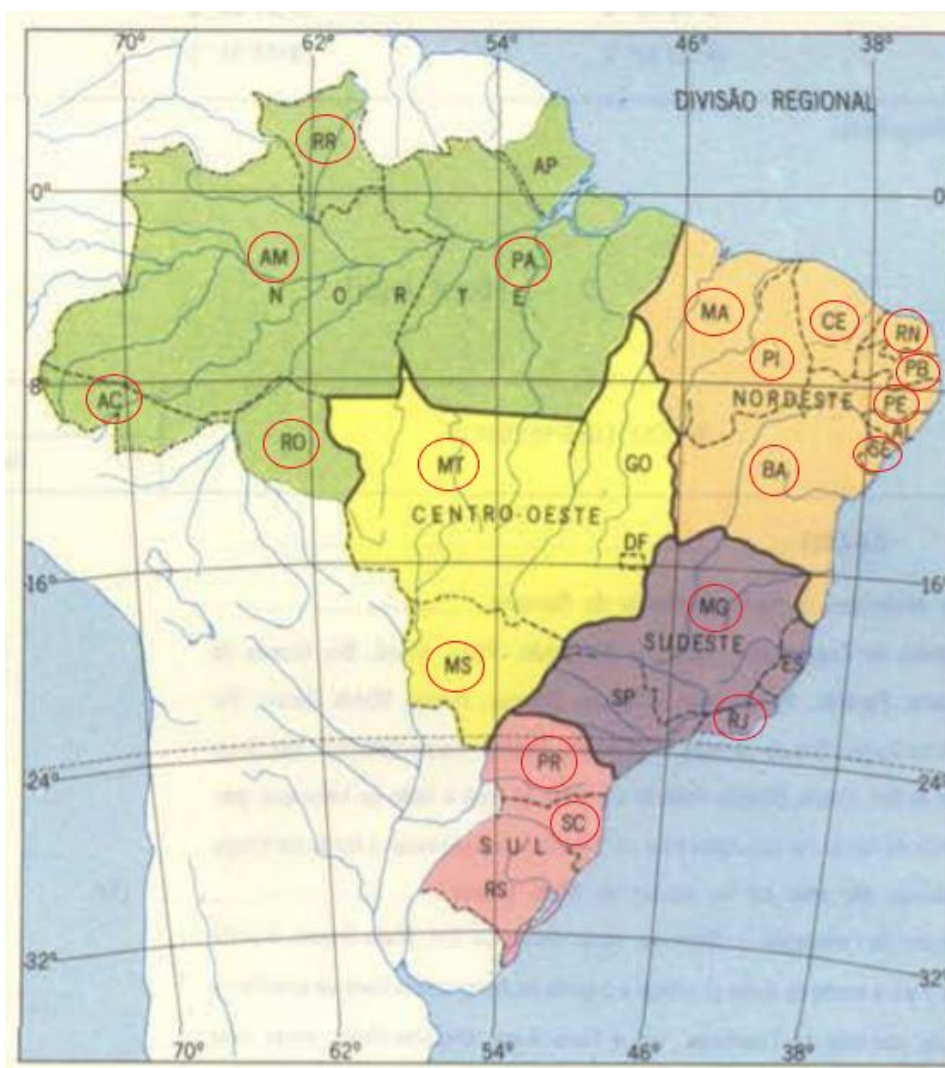
(que envolvem questões tanto endógenas quanto exógenas ao Logos II), é possível delinear essas causas como algumas prováveis dessa evasão⁴⁷.

Do processo expansionista do Projeto Logos II no território nacional (1979-1980), identificamos em um módulo da década de 80 (PROJETO LOGOS II, Série 28 – Recreação e Jogos, Módulo 04, 1983), o único ao qual tivemos acesso dentro dessa década, a relação dos estados brasileiros participantes do Projeto, os quais perfaziam um total de 18 (dezoito), a saber: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Sergipe⁴⁸. Stahl (1981, p. 26) contabiliza, além dos estados ora elencados, o funcionamento do Projeto Logos II também no Pará, totalizando, assim, em 19 (dezenove) os estados brasileiros participantes do Projeto. Na Figura 3 visualizamos, marcados com um círculo na cor vermelha, os estados anteriormente relacionados que aderiram ao Logos II, particularmente no início da década de 80, quando o Projeto já saía da fase piloto e se expandia pela maior parte do país:

⁴⁷ Apesar de termos encontrado um percentual geral sobre a evasão no Projeto Logos II, não localizamos dados sobre o índice de reprovações possíveis. O estabelecimento/levantamento desses dados pode ter sido dificultado pela da extensão territorial do Projeto e também pelo elevado número de participantes.

⁴⁸ Nos módulos a que tivemos acesso no formato PDF, todos da década de 70, estavam destacados somente os estados participantes do projeto-piloto, como já referimos: Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte e Rondônia.

Figura 3 – Estados brasileiros que aderiram ao Projeto Logos II na década de 80



Fonte: Extraído de BRASIL (1980, p. 24-25), com marcações da pesquisadora.

Pela Figura 3 vemos que todas as regiões do Brasil (a Figura 3 apresenta a divisão regional do país em 1980) participaram da implantação do Projeto Logos II. Na região Norte, apenas o estado do Amapá não participou; no Centro Oeste, Goiás e o Distrito Federal ficaram de fora; no Sul, somente o Rio Grande do Sul; no Sudeste, temos São Paulo e o Espírito Santo que não se integraram; e na região Nordeste, unicamente o estado de Alagoas não adotou o Logos II. Não conhecemos ao certo as motivações dos estados não participantes quanto a não aquiescência e à implementação do Projeto Logos II, mas julgamos necessário considerar que muitos deles já desenvolviam outros projetos para a formação de professores leigos, como listamos conforme Stahl (1986); e também porque para que o Logos II fosse executado nas demais unidades da federação, a adesão deveria ocorrer “sempre em função de

diagnóstico prévio e da manifestação de interesse, acompanhada da viabilidade técnica” (BRASIL, 1975, n. p.), ou seja, cada estado, e respectivos municípios, deveriam primeiramente tencionar a instalação do Projeto e, manifestado o interesse, discutir sua exequibilidade, o que envolvia fatores de ordem financeira e de pessoal, como a disponibilização e a manutenção dos núcleos pedagógicos, a contratação de apoios técnico e administrativo, dentre outros.

A seguir, situaremos o Piauí como participante do Projeto Logos II desde a sua implantação no território nacional, ocasião em que daremos ênfase às suas peculiaridades no estado tomando por base o contexto geral de sua execução, mantendo a aproximação necessária com o que ocorria no Brasil em relação ao Curso.

3.3 O Piauí como campo de experiência do Projeto Logos II

O Piauí, um dos primeiros estados do Brasil a adotar a Lei de 1971⁴⁹, procurou cumprir o estabelecido em relação ao processo de formação de professores, bem como em atender à demanda crescente de alunos. O DSU/MEC trabalhava com a expectativa de beneficiar pelo menos 280.000 (duzentos e oitenta mil) alunos das quatro primeiras séries do 1º Grau no estado, com a formação de professores leigos por meio do Projeto Logos II (BRASIL, 1975).

O ano de 1976 marcou, pois, o início da execução do Projeto Logos II no Piauí. Nosso estado passou a integrar, juntamente com a Paraíba e o território de Rondônia, o projeto-piloto (1975-1979), trazendo a vantagem das experiências técnicas, didáticas e administrativas oriundas do Projeto Logos I. Os estados do Paraná e do Rio Grande do Norte também foram incluídos na primeira fase do Logos II (projeto-piloto) – o que beneficiaria 1.836.000 (um milhão e oitocentos e trinta e seis mil) alunos, somando-se os cinco estados

⁴⁹ O então governador do Piauí, Alberto Tavares Silva, em Mensagem ao Poder Legislativo do estado no ano de 1971, enfatizou: “Tendo participado, ativamente, através dos seus técnicos, dos estudos sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, integrou-se o Estado, desde o primeiro momento, no espírito da Lei n.º 5.692, de 11.08.71, já se podendo registrar um apreciável acervo de providências adotadas pela Secretaria de Educação e Cultura, com vistas à implantação gradativa daquela lei.” (PIAUI – Silva, 1971, p. 9). Além da mensagem, temos o Parecer 18/72: “Aprecia Plano prévio de Implantação de ensino de 1º e 2º graus. Apresenta sugestões e faz reparos à sua elaboração. Relator – Cons. Pe. Raimundo José Airesmoraes.” (BRITO, 1985, p. 52) e o Parecer 83/72: “Aprova o Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, no período de 1972 a 1975. Relator – Cons. Itamar de Sousa Brito.” (BRITO, 1985, p. 60), que ratificam a implantação da nova Lei no Piauí.

participantes: Piauí, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia – valorizando a diversidade regional do país e com a expectativa de alcançar todo o território nacional (BRASIL, 1975). E nesse particular, evidenciamos que “O critério de escolha dessas unidades deveu-se ao alto índice de professores leigos existentes nesses locais e em face das dificuldades de comunicação, acesso e infra-estrutura, o que se prestava mais propriamente para o experimento, pelas dificuldades.” (BRASIL, 1975, p. 7).

Em pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Financiadora de Estudos e Projetos (PUC/RJ-FINEP), em 1980, para avaliar a atuação do projeto Logos II, coloca-se que o Piauí foi escolhido pelas seguintes razões:

a abrangência do Projeto neste Estado, que envolve todos os 114 municípios; (2) as peculiaridades da clientela do Projeto nesta região, constituída basicamente de professores que atuam na zona rural; (3) o enfoque numa região bastante carente, de modo que se seus resultados fossem positivos, o seriam provavelmente em qualquer outra região; (4) a possibilidade de acesso aos dados. (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 1).

Pelos critérios ora conhecidos, havia uma demonstração transparente da necessidade de execução de projetos como o Logos II no Piauí, à época já conhecido nacionalmente pela precariedade de suas condições econômicas, o que conseqüentemente repercutia no setor educacional e revelava uma escassez de professores qualificados, sobretudo na zona rural.

A experimentação de uma fase inicial, ou projeto-piloto, pretendia garantir a segurança mínima para a efetivação do Projeto Logos II, que por suas peculiaridades, como a do ensino a distância utilizando-se de módulos, trazia também outros desafios, como a operacionalização administrativa e técnica do suporte pessoal nos estados e nos municípios, além do próprio caráter científico da metodologia adotada, que deveria passar por avaliações constantes a fim de atender as diversidades regionais presentes no vasto território nacional.

Ademais, a garantia de execução do projeto-piloto estava igualmente atrelada aos recursos financeiros que deveriam ser despendidos, e para tanto foi disponibilizado pelo DSU/MEC (com participação dos estados e municípios envolvidos), entre 1975 e 1979, o valor de Cr\$ 63.465.548,00 para atender aproximadamente 46.000 (quarenta e seis mil)

professores-cursistas no país⁵⁰. Esses “Cr\$ 63.465.548,00, divididos por 46.000 cursistas, durante dois anos, nos dá um custo/aluno de Cr\$ 1.379,68. Logo, o cursista/ano custará ao DSU/MEC Cr\$ 689,84, obtendo habilitação profissional para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau.” (BRASIL, 1975, n. p.). Considerando a média de duração do Curso em torno de 02 (dois) anos, conforme previsto inicialmente pelo DSU/MEC⁵¹, o Projeto Logos II poderia ser considerado como de baixo custo (o que atendia à decisão política planejada) e, portanto, rentável, tanto em função do investimento financeiro de pequena monta (principalmente se comparado ao modelo de formação presencial comumente realizado nos grandes centros urbanos para os quais os professores leigos precisariam se deslocar), quanto pelos benefícios que traria com a formação pedagógica de elevado número de professores leigos (regularização da profissão docente, ampliação de conhecimentos técnicos e didáticos, potencial para a melhoria da qualidade da prática docente etc.). Quanto ao Piauí:

Para a realização de todas as suas atividades, o Projeto Logos II conta, no Piauí, com recursos do DSU/MEC, da Secretaria de Educação e das Prefeituras Municipais. Anualmente, o DSU/MEC destina recursos financeiros para a complementação do pessoal da Gerência e de orientadores e supervisores docentes, para gastos com material e equipamento e outros serviços (passagens, diárias etc.). O montante de recursos destinados ao Projeto em 1979 foi de Cr\$ 4.183.000,00 e em 1980 de Cr\$ 4.635.000,00. (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 30).

Na verificação quantitativa entre os anos destacados (1979 e 1980), percebemos pouca diferença em relação ao valor investido de um ano para o outro, mas como previa o Projeto, a Secretaria Estadual de Educação e as Prefeituras apoiavam financeiramente o Logos II de diversas formas, e arcavam com despesas que iam desde a instalação dos núcleos

⁵⁰ Conforme o CETEB (1984), até o ano de 1981 foram investidos Cr\$ 131.130.000,00 (cento e trinta e um milhões e cento e trinta mil cruzeiros) no Projeto Logos II. “Desse total, 67% se destinou à impressão de módulos e 19% a pagamento de pessoal, permanente ou eventual, incluindo os elaboradores de módulos. As despesas com diárias, passagens e encargos sociais correspondem a 4%. E os restantes 10% foram gastos com todas as demais despesas, tais como: administração, material de consumo, outros serviços gráficos.” (CETEB, 1984, p. 45).

⁵¹ Apesar de a estimativa ter sido realizada de acordo com a previsão de duração do Curso feita pelo Departamento de Ensino Supletivo, ou seja, 02 (dois) anos, salientamos que essa previsão girava em torno de 28 (vinte e oito) a 30 (trinta) meses, conforme Gondim (1982), mas dependeria em grande parte do desempenho individual dos cursistas.

pedagógicos, até à complementação salarial dos Orientadores da Aprendizagem (AO) e dos Orientadores Supervisores Docentes (OSD, ou simplesmente Supervisores Docentes). Mas apesar disso, o mesmo relatório da PUC/RJ-FINEP que nos trouxe esses valores destinados ao Logos II no Piauí, também nos diz que não havia por parte da Gerência Regional “um controle e nem uma estimativa dos gastos realizados pelo Estado e pelas Prefeituras com o Projeto Logos II no Piauí.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 31), o que para nós parece significar que talvez não estivessem previstas as despesas futuras com o Projeto no estado (após o projeto-piloto), visto que no 1980 iniciou-se a quarta fase de execução, com recursos já programados.

No Piauí, o projeto-piloto do Logos II estava previsto para ocorrer em cinco etapas⁵², com duração de quatro anos (1975 a 1979), e pretendia formar 7.000 (sete mil) professores leigos⁵³. Para tal, contou com 10 (dez) núcleos de apoio aos cursistas (núcleos pedagógicos), sendo 03 (três) deles na capital, Teresina, e os demais no interior do estado: 01 (um) em Campo Maior, 01 (um) em Picos, 01 (um) em Piracuruca, 01 (um) em Oeiras, 01 (um) em Floriano e 02 (dois) em Parnaíba⁵⁴. A primeira (maio – 75/77), a segunda (agosto – 75/77) e a terceira etapas (março – 76/78) ofereceriam 1.500 (uma mil e quinhentas) vagas cada uma; a quarta etapa (agosto 76/78) e a quinta (março – 77/79), 1.250 (uma mil e duzentas e cinquenta) vagas, respectivamente⁵⁵. Em cada uma das etapas estava prevista a atuação de 10 (dez) Orientadores da Aprendizagem⁵⁶ (01 Orientador para cada 150 professores-cursistas) e

⁵² Como veremos adiante, na prática, o Projeto inicialmente se desenvolveu no Piauí em quatro etapas, o que reflete um aspecto geral do Logos II no país, apesar de a previsão ter sido em cinco etapas: “Tanto o ritmo como a complexidade do Projeto em sua operacionalização podem explicar a redução do número de etapas determinadas para o projeto-piloto, que previa 5 etapas até o final de 1979, verificando-se que só em meados de 1980 estava sendo concluída a 3ª e iniciando-se a 4ª etapa.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 20).

⁵³ Lembramos com Rodrigues (1999, p. 46) que: “Em 1974/75 o PROCARTA diagnosticou, no Piauí, sete mil professores leigos.”

⁵⁴ Conforme BRASIL (1975, p. 23), nesse período (1975 a 1979), 51 (cinquenta e um) municípios piauienses incorporaram o Logos II, os quais aparecem elencados na “Figura 4 – Projeto-piloto do Logos II no Piauí: 1976”.

⁵⁵ Nos demais estados participantes, a quantidade prevista de professores-cursistas na fase piloto do Projeto Logos II era: Paraíba – 10.000; Paraná – 18.000; Rio Grande do Norte – 10.000 e Rondônia – 900. Todos eles, acrescentado o Piauí, somavam 45.900 (quarenta e cinco mil e novecentos) professores-cursistas (BRASIL, 1975, p. 8).

⁵⁶ O Orientador da Aprendizagem: “Orienta os cursistas no atingimento dos objetivos de ensino pretendidos, através de assistência individual ou em grupo, sempre que necessário.” (BRASIL, 1975, p. 43). Conforme PUC/RJ-FINEP (1980, p. 67): “Para exercer a função de OA e SD ou de OSD, o Projeto exige do candidato: formação pedagógica a nível de 2º grau, no mínimo; comprovação de experiência docente mínima de 2 anos em uma ou mais das quatro primeiras séries do 1º grau; residência no Município sede do Núcleo Pedagógico sob sua responsabilidade; vínculo empregatício com o Estado ou Município; participação, com aproveitamento, do treinamento a ser ministrado pela Gerência e dedicação exclusiva ao LOGOS II.”

05 (cinco) Supervisores Docentes⁵⁷ (01 Supervisor para cada 300 professores-cursistas), que compunham o pessoal previamente capacitado para auxiliar os professores-cursistas (BRASIL, 1975).

Faz-se necessário observar também o que a Professora Elina de Campos⁵⁸, Coordenadora da Área de Pesquisa e Planejamento do CETEB, da Coordenação de Recursos Humanos do DSU/Brasília-DF, em comunicação realizada por ocasião do Seminário Nacional “Teleducação na formação profissional”, ocorrido entre 27 de junho e 02 de julho de 1977, relatou:

Tendo em vista clientela tão expressiva a ser atendida, o Departamento de Ensino Supletivo do MEC adotou a estratégia de funcionalização gradativa, selecionando para um primeiro passo cinco unidades da Federação: Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Piauí e Território Federal de Rondônia buscando atingir aproximadamente quarenta e seis mil professores, em efetivo exercício **no período inicialmente 75/79 e depois transferido para 76/80**. (BRASIL, 1978a, p. 240-241, grifos nossos).

A Figura 4 permite uma visão espacial dos municípios piauienses incorporados pelo projeto-piloto do Logos II no Piauí em 1976. Pelo mapa, não pudemos deixar de notar que os municípios do Centro e do Norte do estado predominaram em relação aos do Sul quando da implantação do projeto-piloto, todavia, não localizamos informações que justificassem tal distribuição, o que nos leva a considerar como razão o fato de os municípios das regiões

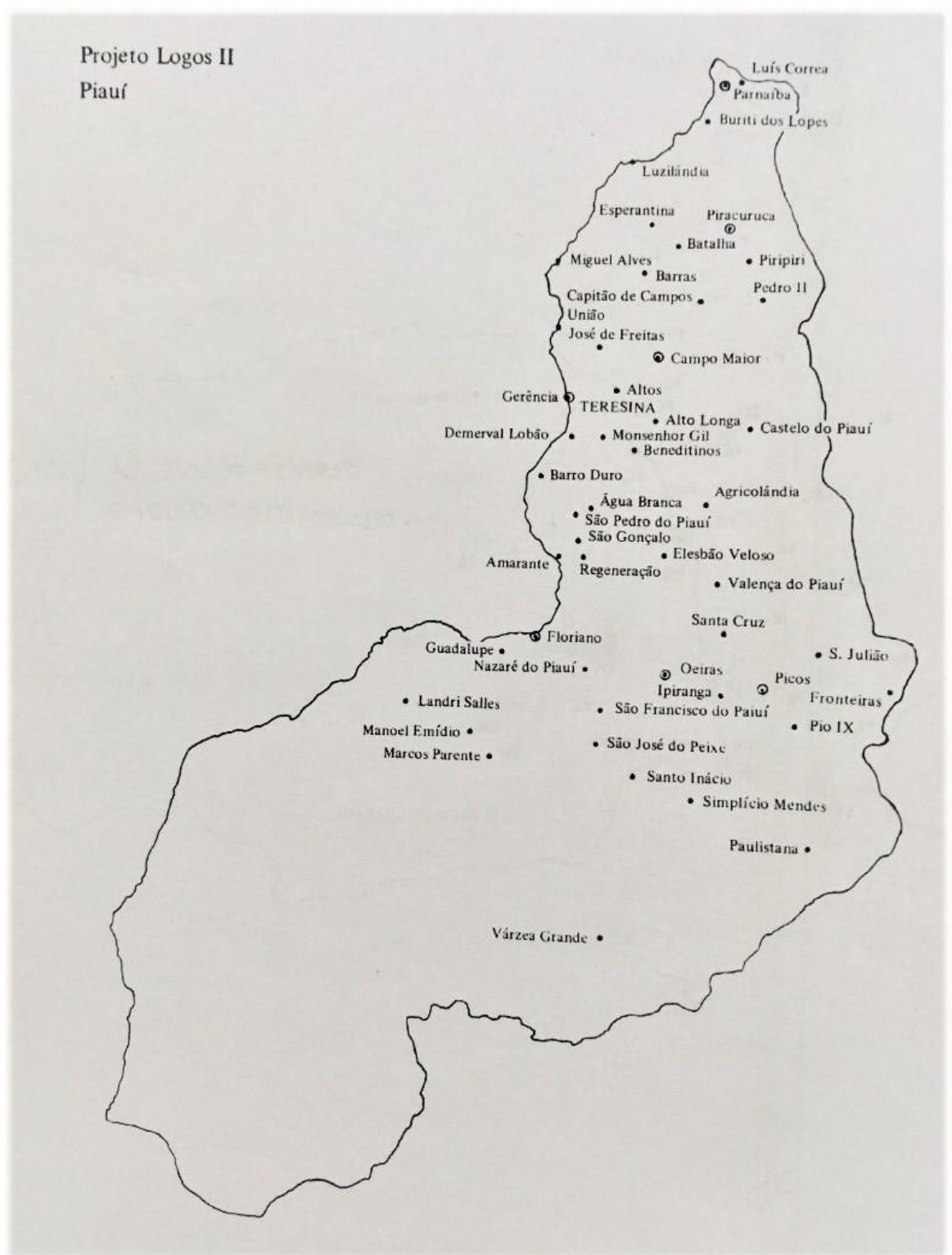
⁵⁷ O Supervisor Docente: “Supervisiona a ação dos cursistas, registra dificuldades, aplica avaliação e indica tendências, tudo em função do material didático aplicado.” (BRASIL, 1975, p. 43). Suas funções podem ser agrupadas em cinco principais: “a primeira, de organizar a aprendizagem; a segunda, de planejar e executar os encontros pedagógicos; a terceira, de supervisionar, através de treinamento específico, a prática de microensino; a quarta, de exercer as funções administrativas do NP e em relação às gerências regionais e aos financiadores do LOGOS II; a quinta, de agir como líder e agente de envolvimento da comunidade.” (CETEB, 1984, p. 24). No transcurso da execução do Projeto Logos II, verificamos que as figuras do Orientador da Aprendizagem (OA) e do Orientador Supervisor Docente (OSD) tornaram-se uma só, do que identificamos permanecer somente os Orientadores da Aprendizagem. Sobre o assunto, temos o relatório “Logos II – Registro de uma experiência”, produzido e divulgado em 1984 pelo CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília), que nos diz o seguinte: “Nas fases iniciais do Projeto as funções de orientação e supervisão foram concebidas separadamente. O orientador cuidaria fundamentalmente do NP e o supervisor teria como missão visitar as salas de aula e participar ativamente do processo de acompanhamento “in loco” dos cursistas. As funções específicas do supervisor viram-se logo bloqueadas pelas circunstâncias da prática e pelas dificuldades de um só supervisor atender a cerca de 300 salas de aula durante o ano, o que daria menos de uma visita por ano a cada cursista, sem falar das dificuldades de viagens constantes em regiões de difícil acesso.” (CETEB, 1984, p. 24).

⁵⁸ Informação também compartilhada pelo relatório da PUC/RJ-FINEP (1980), segundo o qual o Projeto Logos II teve início efetivo no Piauí a partir de 1976.

Centro e Norte apresentarem, historicamente, um maior nível de desenvolvimento socioeconômico, o que daria, por exemplo, maiores condições para a instalação de núcleos pedagógicos⁵⁹. É fato, contudo, que com a expansão do Logos II no Piauí nos anos seguintes a 1979, os 114 (cento e catorze) municípios do estado foram todos incorporados ao Projeto.

⁵⁹ Nunes e Abreu (1995), ao abordarem os processos de constituição e desenvolvimento da organização socioespacial do Piauí, ainda quando da predominância das elites agrárias no estado, nos falam sobre os fatores de desenvolvimento da região mais ao norte: “Começou a despontar, [...] uma diferença significativa que vai se estabelecer, pode-se dizer, até os dias de hoje, entre o norte e o sul do Piauí. Para se ter idéia desse contraste na forma de povoamento com características “menos rurais”, é bastante observar que das vilas existentes, até então, a grande maioria se situava do centro para o norte da agora Província. Aí se encontrava a Vila da Parnaíba, que, por sua proximidade com o litoral, ensejava a ligação do Piauí com outras Províncias e com o Reino. Nesta Vila da Parnaíba a vida intelectual, social e política era bastante diferenciada da vida das outras vilas piauienses. Foi o contato, a comunicação com agentes do Ceará, da Bahia e de outras Províncias e mesmo do Reino que fez dessa vila um universo urbano “sofisticado”, se comparado ao restante da Província, fértil de “idéias progressistas”, dentre elas a da separação do Brasil de Portugal. Também é no norte que estava a vila de Piracuruca, uma “passagem” natural entre o litoral e o Piauí e o restante da Província, a qual era bastante povoada. Campo Maior, como já havia sido dito, foi elevada a vila ainda no século dezoito. Amarante, que ficava no limite entre o que se considera norte e sul do Piauí, foi uma florescente vila que teve no comércio seu propulsor urbano. Às margens do Parnaíba, possibilitava, através do rio, intenso movimento de pessoas e mercadorias, descendo e subindo em direção ao mar.” (NUNES; ABREU, 1995, p. 94-95).

Figura 4 – Projeto-piloto do Logos II no Piauí: 1976



Fonte: BRASIL (1975, n.p.).

Nesse período, no país, foram treinados, em Brasília, os Gerentes Regionais de cada unidade federada participante, num total de 05 (cinco) e, por meio das gerências regionais, foram treinados também 74 (setenta e quatro) Orientadores da Aprendizagem (OA), 37 (trinta e sete) Orientadores Supervisores Docentes (OSD), 18 (dezoito) elaboradores regionais de material de reforçamento de aprendizagem e 28 (vinte e oito) elaboradores de material de ensino que iriam compor a equipe central de elaboradores de material. Nesse intervalo, seriam distribuídos mais de nove milhões de módulos de ensino para aproximadamente quarenta e seis mil professores-cursistas no Brasil (BRASIL, 1975). Com isso, estava montada a estrutura pessoal e material para a execução do Projeto Logos II no Brasil e, conseqüentemente, no Piauí.

No tocante ao Piauí, “a gerente do Projeto foi a coordenadora do LOGOS I, o que provavelmente contribuiu para ser indicada, pelo Secretário de Educação, para gerenciar o Projeto.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 31). E em relação aos colaboradores que auxiliaram técnica e administrativamente o Logos II no estado, temos que “Os demais componentes da equipe de coordenação foram contratados por indicação da gerente e são todos vinculados à Secretaria de Educação.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 32). Nesse sentido, sublinhamos que apesar de a escolha do pessoal para operacionalizar o Projeto no Piauí ter se dado por indicação, e não por seleção pública mediante edital, houve o intuito de se buscar dentre os escolhidos, servidores que detivessem experiências administrativas e pedagógicas similares àquelas pretendidas pelo Logos II, como foi o caso da gerente regional (que coordenou o Logos I), ou que estivessem ligados à Secretaria de Educação do Estado.

A equipe regional do Logos II no Piauí era bastante ampla, e abrangia grande soma de colaboradores, a saber: a **Gerente Regional**, como sendo a responsável pelo Logos II no estado; a **Equipe de Coordenação Pedagógica** (01 Subgerente, 01 Coordenador de Orientação, 01 Coordenador de Supervisão, 01 Subcoordenador de Orientação e 01 Subcoordenador de Supervisão), encarregada de orientar os responsáveis pelos núcleos pedagógicos; a **Equipe de Estatística** (01 responsável e 01 auxiliar), que levantava e trabalhava com os dados dos núcleos pedagógicos; a **Equipe de Acompanhamento Financeiro** (01 responsável e 01 auxiliar), que respondia pela parte financeira do Projeto; a **Equipe de Desempenho das Etapas** (01 responsável e 01 auxiliar), que trabalhava com documentos e arquivos; a **Equipe de Fluxo de Informação** (01 responsável), incumbida de despachar documentos da Gerência; a **Equipe de Itinerância** (02 Orientadores Supervisores

Docentes), que era formada por eventuais substitutos dos Orientadores da Aprendizagem (OA) ou dos Supervisores Docentes (SD), e detinha o conhecimento necessário para reconhecer eventuais necessidades de correção no material didático (módulos de ensino); a **Equipe de Apoio Administrativo**, que tratava de demandas administrativas diversas (02 datilógrafos, 01 motorista e 02 serventes) e a **Equipe de Material Didático** (01 responsável e 02 auxiliares), que tinha a tarefa de encaminhar o material didático aos núcleos pedagógicos (PIAUÍ/SE/DSU, 1980 apud GONDIM, 1982).

Gondim (1982) destaca, também, dentre as particularidades do Projeto Logos II no Piauí, o fato de que “não existe uma equipe destinada exclusivamente ao controle e avaliação do Projeto. Essa tarefa está distribuída entre várias equipes, conforme depoimento da Gerente Regional do Piauí.” (GONDIM, 1982, p. 31). Nesse sentido, acreditamos que a carência de uma equipe que fosse designada especificamente para o controle e a avaliação do Projeto Logos II no Piauí tenha reflexo direto na modesta quantidade de material avaliativo/analítico sobre o Curso no estado. Entendemos que, incumbidas de outras atividades, as equipes então estabelecidas certamente não dispunham de pessoal suficiente, quantitativa e tecnicamente, para atender a essa demanda apreciativa⁶⁰.

Ainda nos reportando à autora ora referenciada, encontramos que a fase inicial do Logos II no Piauí “na 1ª e 2ª etapas atendeu a 2.750 alunos; na 3ª etapa, a 1.919 alunos; na 4ª etapa o atendimento atinge 2.600 alunos.” (GONDIM, 1982, p. 3-4). Os alunos ou professores aos quais a autora faz referência são os professores leigos, os quais o próprio Projeto passou a chamar de professores-cursistas, denominação que também temos adotado neste trabalho. Vejamos a Tabela 11, que nos auxilia na visualização dos números aqui discutidos:

⁶⁰ Acreditamos que o Projeto Logos II no Piauí não escapou das dificuldades de avaliação que também foram apontadas em relação ao Projeto como um todo. O relatório apresentado pela PUC/RJ-FINEP (1980, p. 19) quanto à avaliação do Projeto Logos II, indica que “A principal dificuldade refere-se à complexidade e à dimensão do Projeto Logos II, inicialmente em execução em 5 unidades federadas e atualmente em mais 14 unidades exigindo controle e avaliação cuidadosos, em função do armazenamento das principais informações referentes aos cursistas, seu ritmo de estudo, suas diferenças, suas características pessoais e referentes aos custos.”

Tabela 11 – Projeto Logos II: fase de execução no Piauí (1975-1979)

PERÍODO	NÚMEROS ESTIMADOS	NÚMEROS LEVANTADOS
Maio 75/77 (1ª etapa)	1.500	2.750
Agosto 75/77 (2ª etapa)	1.500	
Março 76/78 (3ª etapa)	1.500	1.919
Agosto 76/78 (4ª etapa)	1.250	2.600
Março 77/79 (5ª etapa)	1.250	-
TOTAL	7.000	7.269

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1975), GONDIM (1982).

Pelo exposto, observamos que o somatório dos professores-cursistas piauienses matriculados na fase inicial do Logos II contemplou 7.269 (sete mil e duzentos e sessenta e nove) professores leigos, portanto, um quantitativo maior em relação ao previsto para aquele período, que era de 7.000 (sete mil). Verificamos, além disso, que em alguns intervalos de tempo houve divergência numérica para mais entre a oferta de vagas e o número de professores-cursistas matriculados, o que pode ser considerado normal, visto se tratar de previsões de execução do Protejo, o que não veio a interferir no atendimento aos professores, ao contrário, o quantitativo foi superior ao esperado. Nesse quesito também colocamos que, apesar de o Projeto Logos II no Piauí ter começado de fato no ano 1976, as projeções apontadas na Tabela 11, que previam o início para 1975, não alteraram a efetivação do Curso.

No que toca ao cenário que retrata a fase de execução e de abrangência do Projeto Logos II no Piauí, apresentamos a Tabela 12, que dimensiona o quantitativo de municípios piauienses desde a década de 70, quando do início do Projeto (que se deu em 1976), ao começo da década de 2000, quando da finalização do Logos II no estado (ocorrido em 2001):

Tabela 12 – Evolução do número de municípios no Piauí por década: 1970 a 2000

ANO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS
1970	114
1980	114
1990	118
2000	223

Fonte: Elaborado pela autora a partir de PIAUÍ (2003, p. 19-24), BRASIL (2006, p. 18).

Pelas informações demonstradas, percebemos que nas décadas de 70 e 80, período de maior ação do Projeto Logos II no Piauí, a quantidade de municípios no estado permaneceu a

mesma, ou seja, 114 (cento e catorze), número que não sofreu grandes alterações na década seguinte, a de 1990, cujo somatório era de 118 (cento e dezoito) municípios, apenas 04 (quatro) a mais em comparação às duas décadas anteriores. A ampliação dessa soma foi realmente expressiva na década de 2000, na qual o número de municípios piauienses subiu de 118 (cento e dezoito) para 223 (duzentos e vinte e três), um aumento de 105 (cento e cinco) cidades em apenas 10 (dez) anos. Todavia, o início da década de 2000 marca também o fim da execução do Projeto Logos II no Piauí, ocasião em que poucos municípios permaneceram com o funcionamento do Curso, a exemplo de: Hugo Napoleão, José de Freitas, Lagoa Alegre, Prata do Piauí, São Miguel do Tapuio e Várzea Branca, até o ano de 2000, e Valença do Piauí, até o ano de 2001.

Diversos documentos oficiais atestam a implantação e o funcionamento do Logos II no Piauí, como o Parecer 34/75, relatado pelo Conselheiro José Gayoso Freitas, que “Aprova o Plano de Aplicação dos recursos oriundos de convênio a ser firmado entre o MEC/DESU e a Secretaria da Educação para operacionalização de ação conjunta, na implementação do Projeto Logos II.” (BRITO, 1985, p. 80), e o Parecer 55/75, relatado pelo Conselheiro Itamar Sousa Brito e que “Aprova o Projeto Logos II do Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura na forma do documento anexo e com as cautelas deste Parecer.” (BRITO, 1985, p. 83), corroborados pela Mensagem à Assembleia Legislativa do ano de 1976 (referente às ações realizadas nos mais diversos setores do Estado em relação ao ano de 1975), quando o então Governador Dirceu Mendes Arcoverde declarou que: “Para solucionar o problema da qualificação de professores leigos, assinei Convênio com o MEC/DESU para a execução do Projeto Logos – II, que se propõe atender, no período de 1976/1979, a 7.500 professores.” (PIAUI – Arcoverde, 1976, p. 07).

Certamente a projeção feita pelo governador Dirceu Arcoverde era um tanto otimista no que concerne a “solucionar o problema da qualificação de professores leigos”, ainda que sua estimativa em atender a 7.500 (sete mil e quinhentos) professores até 1979 estivesse próxima dos números levantados no período, como demonstramos na Tabela 11 (7.269 professores até 1979). Provavelmente o administrador estadual estava apostando no que considerava um alto investimento realizado no campo educacional no ano em cena: “Destaco ainda a prioridade do Governo para o setor de Educação, que apresentou um dispêndio de Cr\$ 142 milhões, ou seja, uma extraordinária participação de 25% do total da despesa e ainda um incremento de 47% sobre o exercício de 1974.” (PIAUI – Arcoverde, 1976, p. 09).

Apesar de o aspecto financeiro não ser o único fator mensurado no atingimento de metas educacionais, o quantitativo monetário envolvido na assinatura do Convênio com o DSU/MEC em 1975, seguramente oportunizou a implantação e a execução do Projeto Logos II no Piauí, que desde sua fase inicial (Projeto Logos I), possibilitou aos professores leigos do estado a formação necessária ao exercício regular da profissão docente.

Outros dados importantes são apresentados pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde em 1977 (relativo ao ano de 1976), no tocante às ações promovidas para a valorização do Ensino Supletivo, segundo o qual: “A atuação do Logos II, em 1976, se estendeu a 20 núcleos, compreendendo 58 municípios do Piauí. Envolveu 2.752 alunos matriculados, 30 docentes, 04 técnicos e 03 administradores.” (PIAUI – Arcoverde, 1977, p. 107). Esses números demonstram, pouco mais de um ano após o início do Curso, que o mesmo estava se desenvolvendo conforme o planejado em relação ao alcance numérico de professores-cursistas.

Fato semelhante ocorreu no ano seguinte (1978, com dados referentes a 1977), quando Dirceu Arcoverde divulgou, sobre o Ensino Supletivo, que dentre os programas realizados, houve o “Funcionamento do Logos II (qualificação profissional de 2º Grau) para professores não titulados na Capital e em 79 municípios, com matrícula de 4.664 alunos.” (PIAUI – Arcoverde, 1978, p. 51), o que na época correspondeu a um aumento de mais de 1.900 (um mil e novecentos) alunos (professores-cursistas) matriculados e a inclusão de mais 21 (vinte e um) municípios no Projeto, entre os anos de 1976 e 1977.

No ano de 1980, quando foram divulgadas as ações referentes a 1979, o Governador Lucídio Portella⁶¹ evidenciou, dentro dos programas relacionados ao Ensino Supletivo, que o “Projeto Logos II – oferece curso a nível de 2º grau para habilitação ao exercício do magistério nas quatro primeiras séries do ensino do 1º grau de professores não titulados. Atua

⁶¹ Na gestão do governador Lucídio Portella Nunes (15/03/1979 a 15/03/1983), Mendes (2012) nos dá a conhecer sobre outros programas e projetos no setor educacional implantados no Piauí no mesmo período em que o Logos II passou a se expandir no estado. O autor referido nos informa que “alguns segmentos da educação tiveram atendimento diferenciado, como foi o caso da Educação Rural que em seu governo ganhou coordenação própria (CODER) que passou a executar o EDURURAL, conseguindo edificar 35 salas de aulas, recuperando outras 15 unidades todas na zona rural, além de qualificar 1.000 professores leigos, 100 supervisores e 220 professores habilitados; do PROMUNICÍPIO que implantou planos de Trabalho de Supervisão em 95 Órgãos Municipais de Educação – OME’S (hoje Secretarias Municipais), bem como edificou 6 unidades escolares de 1º grau, ampliou 5, recuperou e modificou outras 27; do PRONASEC-RURAL que possibilitou a qualificação em treinamento de 3.200 professores municipais, 230 supervisores e 320 professores leigos. Produziu cartilhas adaptadas ao meio rural; do POLONORDESTE que oferecia assistências técnica e financeira às unidades escolares, implantou 24 Escolas de produção nas áreas de caprinocultura, ovinocultura, suinocultura e hortas caseiras e escolares.” (MENDES, 2012, p. 235).

em todos os 114 municípios do Estado, com 2.009 alunos matriculados em 59 núcleos pedagógicos.” (PIAUI – Portella, 1980, p. 47). Pelos quantitativos apresentados, as expectativas do governador Dirceu Mendes Arcoverde para os anos de 1976 a 1979 foram em muito superadas, visto que foram matriculados 9.425 (nove mil e quatrocentos e vinte e cinco) professores leigos no Projeto Logos II, quando o número esperado por ele era atender a 7.500 (sete mil e quinhentos) professores no período de 1976/1979, como aqui apontado. Já em 1985, quando o governo de Hugo Napoleão divulgou as ações no âmbito da educação piauiense concernentes ao ano de 1984, especificou a “aquisição de material didático para atendimento a 1.000 novos cursistas do Projeto Logos II.” (PIAUI – Napoleão, 1985, p. 60), o que amplia de 9.425 (nove mil e quatrocentos e vinte e cinco) para 10.425⁶² (dez mil e quatrocentos e vinte e cinco) professores-cursistas matriculados no Projeto Logos II no Piauí até 1984.

Para a caracterização do professor-cursista do Logos II no Piauí, podemos tomar ainda por base o estudo realizado pela PUC/RJ-FINEP (1980), que aqui já temos referenciado, no qual foi aplicado um questionário a 772 (setecentos e setenta e dois) professores-cursistas da 1ª, 2ª e 3ª etapas do Logos II no estado (os da 4ª etapa não foram incluídos porque a mesma não havia iniciado na data da pesquisa), com o objetivo de identificá-los em termos de faixa etária, sexo, atividades diárias, nível de escolaridade, vida profissional, turmas que lecionavam e salários. Das respostas dadas, foi averiguado que: “O maior percentual de cursistas (30%) está na faixa etária de 26 a 30 anos, sendo 90% do sexo feminino. São em geral casados (73%) e 40% têm entre um e três filhos menores de 14 anos. Cuidam em geral, de 4 a 6 pessoas, sendo que 10% cuidam de mais de 9 pessoas.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 39). Isto é, tratava-se de um público jovem e feminino, majoritariamente compromissado com a constituição familiar, por vezes numerosa e, portanto, que se dedicava tanto às tarefas próprias do magistério quanto às atividades domésticas.

Acerca do nível de escolaridade, esse estudo revelou que “mais da metade dos cursistas, ou seja, 53%, só estudaram até a 4ª série do 1º grau. É, no entanto, razoável o número dos que têm ginásio completo (26%) ou incompleto (15%).” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 39). Assim, mesmo com o Projeto Logos II em pleno andamento, a carência de professores

⁶² Esse número representa o somatório de matrículas de professores-cursistas no Projeto Logos II entre anos de 1976 a 1984 (2.752 + 4.664 + 2.009 + 1.000 = 10.425), como referido pelas mensagens governamentais que apresentamos.

qualificados no estado contava com uma soma elevada de profissionais não titulados exercendo a função do magistério, situação também referendada por Gondim (1982), com base em PIAUÍ/S.E./PRONASEC (1980):

Apenas 9% dos professores em exercício no Piauí possuem curso pedagógico, a maioria concluído através do Projeto Logos II, 14,3% dos professores estão cursando o pedagógico, seja no Logos II, seja no Curso regular ou Parcelado. A grande maioria (53,42%) possui ginásio incompleto ou primário completo. E uma parcela considerável (17,72%) possui apenas o primário incompleto. (PIAUÍ/S.E./PRONASEC, 1980, p. 2 apud GONDIM, 1982, p. 4).

Cogitando uma aproximação de dados na relação entre esses dois estudos, que se deram ambos no início da década de 1980, vejamos a Tabela 13:

Tabela 13 – Escolaridade dos cursistas do Projeto Logos II no Piauí: 1980

PUC/RJ-FINEP (1980)	PERCENTUAL
Até a 4ª série	53%
Ginásio completo	26%
Ginásio incompleto	15%
Outros níveis de escolaridade*	6%
Total	100%
PIAUÍ/S.E./PRONASEC (1980) apud GONDIM, (1982)	PERCENTUAL
Primário incompleto	17,72%
Ginásio incompleto ou primário completo	53,42%
Curso Pedagógico	9%
Outros níveis de escolaridade**	19,86%
Total	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de PUC/RJ-FINEP (1980, p. 39), PIAUÍ/S.E./PRONASEC (1980, p. 2) apud GONDIM (1982, p. 4).

*Alcancamos essa estimativa considerando o somatório dos percentuais dados menos 100%.

**Esse percentual pode ser menor, se considerarmos a informação de que 14,3% dos professores estariam cursando o Pedagógico.

Pelo exposto do relatório da PUC/RJ-FINEP (1980), se somarmos a escolaridade dos cursistas “até a 4ª série ou 53%” mais “Ginásio incompleto ou 15%”, teremos um percentual de 68% dos professores-cursistas do Logos II no Piauí com nível de escolaridade inferior ao 2º Grau, que era a formação pretendida pelo Projeto Logos II. Quanto aos dados apresentados por Gondim (1982), a partir de PIAUÍ/S.E./PRONASEC (1980), considerando a escolaridade

dos cursistas “Primário incompleto ou 17,72%” mais “Ginásio incompleto ou primário completo ou 53,42%”, contaremos com 71,14% dos professores-cursistas do Logos II no Piauí com nível de escolaridade inferior ao 2º Grau. Ou seja, os números levantados, 68% e 71,14%, são muito próximos (diferença em torno de 3,14% entre um e outro) no sentido de demonstrar e caracterizar o nível de escolaridade dos cursistas do Logos II no Piauí, do que reafirmamos a importância da viabilização de cursos para os professores leigos, como o ofertado pelo Projeto Logos II, a fim de propiciar a esses profissionais da educação os conhecimentos e as aptidões que deveriam ser utilizados em sala de aula com alunos das quatro primeiras séries do 1º Grau.

Sobre a vida profissional dos cursistas do Logos II no Piauí, o levantamento da PUC/RJ-FINEP (1980) nos diz que 25% possuíam de 01 (um) a 05 (cinco) anos de experiência no magistério e 37% tinham entre 05 (cinco) e 10 (dez) anos, o que indica que os professores, em boa parte, já detinham a prática de sala de aula, apesar de, somente por ocasião do Logos II, estarem concretizando a formação profissional. A maioria lecionava em turmas unisseriadas (56%), mas o número daqueles que ensinavam em turmas multisseriadas era considerado grande: 40%. Além disso, “metade dos cursistas trabalha em escolas municipais, enquanto 43% pertencem a escolas estaduais. Apenas 4% trabalham em escolas particulares ou federais. Quanto ao vínculo empregatício, constatou-se que 73% dos cursistas são contratados, 15% são efetivos, e os restantes são recibados ou temporários.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 40).

As faixas salariais dos professores-cursistas do Logos II no Piauí estão indicadas na Figura 5:

Figura 5 – Faixas salariais dos cursistas do Logos II no Piauí:1980

TABELA 5

Faixas Salariais em que se situam os Cursistas
do LOGOS II do Piauí

FAIXA SALARIAL (Cr\$)	f	%
até 1.000	205	26,6
1.000 -- 1.999	105	13,6
2.000 -- 2.999	119	15,4
3.000 -- 3.999	216	28,0
acima de 4.000	38	4,9
em branco	89	11,5
TOTAL	772	100,0

Fonte: PUC/RJ-FINEP (1980, p. 40).

Visualizando a Figura 5, na coluna do meio (f) está relacionado o quantitativo de professores, conforme a faixa salarial, tomando-se por base os 772 (setecentos e setenta e dois) que colaboraram com o estudo da PUC/RJ-FINEP (1980). Desses, a maioria (216 cursistas ou 28%) recebia entre Cr\$ 3.000,00 e Cr\$ 3.999,00, que era a segunda melhor faixa salarial, e estava quantitativamente seguida pelos que recebiam um valor que correspondia à pior faixa salarial (205 cursistas ou 26,6%), ou seja, os que percebiam até Cr\$ 1.000,00⁶³. Ratificando esse dado quanto à pior faixa salarial, um relatório do CETEB (1984) informa que dos depoimentos obtidos para a produção de registros das experiências do Logos II, estados como “Rio Grande do Norte e Piauí, a situação típica continua sendo a de professores percebendo menos de meio salário mínimo, com uma variação que vai de Cr\$ 1.000,00 a Cr\$ 5.000,00.” (CETEB, 1984, p. 22).

Diante disso, em uma discussão sobre a remuneração dos professores rurais piauienses nas décadas de 70 e 80, a professora Marli Clementino Gonçalves (2017) comparou o valor do salário mínimo e o valor percebido por professores leigos rurais do Piauí, e colocou nos dados referentes a 1980 (mesmo ano do relatório da PUC/RJ-FINEP ora discutido) que no mês de maio o valor do salário mínimo era de Cr\$ 4.149,60 e no mês de

⁶³ Conforme atualização de valores pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), que é utilizado pelo Banco Central do Brasil como medidor oficial da inflação do país, o valor de Cr\$ 1.000,00 em 1980, equivaleria hoje a R\$ 253,95. Para maiores informações, acessar o Portal FEE (Fundação de Economia e Estatística), disponível no endereço eletrônico: <https://arquivofee.rs.gov.br/servicos/atualizacao-valores/>.

junho era de Cr\$ 5.788,80, enquanto o valor do salário do professor leigo era de Cr\$ 426,97 (em ambos os meses): “o valor recebido pelo professor leigo no período foi sempre inferior ao valor do salário mínimo estipulado nacionalmente.” (GONÇALVES, 2017, p. 217). Tal discrepância numérica, que por si só figurava como um desabono a essa classe de trabalhadores, solidifica o que foi exposto pelo estudo da PUC/RJ-FINEP (1980), segundo o qual mais de 1/4 dos professores-cursistas piauienses do Logos II recebiam até Cr\$ 1.000,00 como provento⁶⁴.

Em continuidade à verificação dos dados da Figura 5, apenas 38 (trinta e oito) professores, ou 4,9% do total, detinham o maior salário (acima de Cr\$ 4.000,00) dentre os cursistas do Projeto Logos II no Piauí, oscilando os demais valores entre Cr\$ 1.000,00 e Cr\$ 1.999,00 (105 cursistas ou 13,6%) e entre Cr\$ 2.000,00 e Cr\$ 2.999,00 (119 cursistas ou 15,4%), além de 89 (oitenta e nove) deles, ou 11,5%, cujos dados não aparecem. Ao contrário do que supomos inicialmente, em que conjecturamos que a diferença salarial entre os professores se daria por fatores como “nível de formação”, “tempo serviço” e “carga horária efetiva”, as informações salariais aqui trazidas indicaram que “os respondentes efetivos têm salário relativamente menor que os contratados. Como consequência, pode-se estimar que os respondentes municipais têm um salário relativamente inferior aos respondentes estaduais, já que os efetivos são tipicamente ligados à prefeitura e os contratados ao estado.” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 41).

Posto isso, os elementos numéricos trazidos acerca do vínculo empregatício dos cursistas do Logos II no Piauí (PUC/RJ-FINEP, 1980) remete-nos mais uma vez ao dado de que pelo menos 73% dos cursistas (ou seja, a imensa maioria) figuravam como contratados, e que por essa condição o relatório revelou serem eles melhor remunerados, enquanto os efetivos, que eram a minoria, pois somavam apenas 15%, percebiam salários menores, o que para nós reafirma a existência do clientelismo político na escolha de pessoas para ocuparem a função docente nas escolas públicas piauienses no período englobado por nosso estudo (que

⁶⁴ Rodrigues (1999, p. 37-38) nos informa que: “O estabelecimento de políticas estaduais de educação para o magistério e para o magistério leigo rural, no Piauí, teve marco decisivo a partir da implantação do Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus, em 1974 embora Decreto do Governo Estadual de 1971 já estabelecesse parâmetros para a remuneração do magistério primário estadual. Este Decreto define duas categorias de leigos para efeito de remuneração: uma, composta pelos professores que tinham curso normal regional e curso de emergência; outra, pelos que não tinham curso algum de qualificação, estipulando vencimentos na ordem de 100% e 75% do salário mínimo regional, respectivamente.”

não foge a uma espécie de inclinação político-administrativa nacionalmente enraizada na educação brasileira).

Face ao exposto, do levantamento realizado por Rodrigues (1999), e dos documentos investigados, como as mensagens governamentais das décadas de 70, 80 e 90⁶⁵, além dos relatórios oficiais aos quais tivemos acesso por ocasião da implantação, da execução e da avaliação do Projeto Logos II no estado, conhecemos que a quantidade de professores leigos no Piauí entre as décadas de 70 e 90 (como apresentamos na Tabela 7), estava estimada em 22.553 (vinte e dois mil e quinhentos e cinquenta e três) (RODRIGUES, 1999), e destes, 10.425 (dez mil e quatrocentos e vinte e cinco) foram matriculados no Projeto Logos II no estado até meados da década de 1980 – soma essa que representa os números de professores leigos matriculados no Curso conforme as mensagens governamentais de 1977, 1978, 1980 e 1984, como já referimos (o que corresponde a $2.752 + 4.664 + 2.009 + 1.000 = 10.425$).

A partir desse levantamento, e considerando que o estudo da PUC/RJ-FINEP (1980) apontou que o índice de evasão no Logos II girou em torno de 37%, estimamos que esse percentual no Piauí corresponde a aproximadamente 3.857 (três mil e oitocentos e cinquenta e sete) professores matriculados que não concluíram o Curso, sendo o número dos que concluíram em torno de 6.568 (seis mil e quinhentos e sessenta e oito), o que sinaliza um índice de aproveitamento de 63% dentre os matriculados (10.425) no Logos II no estado até 1984. É notório o elevado número de professores leigos que não concluíram a formação pelo Projeto, entretanto, não podemos omitir os esforços empreendidos pela esfera governamental para que os professores leigos piauienses tivessem acesso à formação pedagógica pelo Logos II, considerando as características do modelo adotado (ensino a distância, disponibilização gratuita dos módulos de ensino, treinamento de pessoal docente para o acompanhamento dos professores-cursistas, estabelecimento de núcleos pedagógicos etc.). Nada obstante, devemos salientar ainda mais, a persistência e a dedicação dos professores-cursistas frente às adversidades encontradas durante a realização do Curso (tripla jornada de trabalho, longas distâncias entre os núcleos pedagógicos e a residência dos cursistas, meios de transporte

⁶⁵ É importante referirmos que o cenário atual com o qual convivemos em virtude da Pandemia da Covid-19, que nos impôs o isolamento social desde meados do mês de março de 2020, impossibilitou o nosso retorno ao Arquivo Público Estadual, bem como a outros locais de pesquisa, como bibliotecas, a fim de que pudéssemos expandir o campo de investigação documental e angariar novos dados e fontes para compor o nosso estudo. As mensagens governamentais que consultamos são referentes aos seguintes anos: 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1977, 1978, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, 1988, 1989, 1992, 1993, 1994 e 1996, e as informações sobre o Logos II no Piauí aparecem somente até o ano de 1984.

precários, condições financeiras escassas etc.), cuja superação foi determinante para o alcance da titulação pretendida pelo Projeto e, conseqüentemente, para o exercício regular da profissão docente de 1ª a 4ª séries pelos professores piauienses.

Após o conhecimento do Projeto Logos I e do Projeto Logos II, passando pelo cenário geral no qual o Projeto Logos II foi planejado e executado no Brasil, além da forma como se desenvolveu no Piauí, veremos, no capítulo que segue, como se deu a formação de professores leigos que utilizava módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II.

4 PROJETO LOGOS II: OS MÓDULOS DE ENSINO COMO RECURSO DIDÁTICO

Para a consecução deste capítulo propomos o conhecimento dos aspectos teóricos que arquitetam o ensino a distância globalmente e, de modo particular, no Brasil, para, prioritariamente, alcançarmos as décadas de 70 e 80, que marcaram o período de maior ação frente à implantação e à execução do Projeto Logos II no Brasil e no Piauí, foco da nossa investigação. Na sequência, abordamos o modo como a Educação a Distância estava configurada em relação ao momento em que se colocava em prática a Lei n.º 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º Graus, e logo após trabalhamos a dimensão da relevância da utilização de módulos de ensino como recurso didático indispensável à formação de professores leigos no Projeto Logos II, apresentando os seus aspectos estruturais.

4.1 Apontamentos sobre a Educação a Distância

A cronologia inicial que se aventa sobre a EaD⁶⁶ em termos globais remonta ao século XVIII, como relata Nunes (2009):

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. (NUNES, 2009, p. 2).

Cursos como o de taquigrafia, o de contabilidade e os preparatórios para concursos públicos começaram a surgir pela Europa e pela América do Norte nesse período, e para a

⁶⁶ Conheçamos a evolução da Educação a Distância conforme Moore e Kearsley (2007, p. 25, grifos dos autores): “A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas *universidades abertas*. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line, em classes e universidades *virtuais*, baseadas em tecnologias da internet”. Estamos em acordo com Moore e Kearsley (2007) acerca dessa classificação e a adotaremos como parâmetro em nosso texto.

realização dos estudos, vimos a concretização da primeira forma conhecida de utilização de um recurso de ensino na modalidade de Educação a Distância, o material impresso, que teve na correspondência a sua mediadora. De acordo com Moore e Kearsley (2007),

as pessoas que desejassem estudar em casa ou no trabalho poderiam, pela primeira vez, obter instrução de um professor a distância. Isso ocorria por causa da invenção de uma nova tecnologia – serviços postais baratos e confiáveis, resultando em grande parte da expansão das redes ferroviárias. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25).

Os primeiros educadores por correspondência vislumbraram na EaD a oportunidade de fazer com que o ensino chegasse àqueles que não eram atendidos pela educação formal, ou porque residiam em regiões de difícil acesso ou porque não poderiam renunciar ao ambiente de sua residência ou de seu local de trabalho para a realização dos estudos⁶⁷. Nesse contexto, a partir da metade do século XIX, é possível notarmos que a industrialização modificou os modos de vida das pessoas (saiu-se de uma produção artesanal para uma de grande produção e de competitividade comercial), e mudanças ocorridas nas condições tecnológicas, profissionais e sociais exigiram também transformações estruturais em relação às novas necessidades educacionais, como a da profissionalização e a do crescente acesso à escolarização formal. Conforme Peters (2012) surgiram, nesse período, muitas escolas por correspondência em países como a Inglaterra, a França e a Alemanha (o que rapidamente se espalhou por praticamente toda a Europa e demais continentes), que “Tornaram-se importantes porque ofereciam instrução àquelas pessoas que eram deixadas de lado pelo sistema educacional, dentre elas pessoas bem dotadas que queriam ascender socialmente a fim de melhorar suas condições de vida e sua qualidade de vida.” (PETERS, 2012, p. 30).

Em período mais recente (meados do século XX), no qual um dos principais eventos históricos certamente foi o estapido da Segunda Guerra Mundial, assistimos à aceleração de programas que se utilizaram da EaD para capacitar pessoas em um espaço curto de tempo e em larga escala, a exemplo do USAFI (*United States Armed Force Institute* – Instituto das

⁶⁷ Sobre o assunto, Nunes (2009, p. 2) enfatiza que: “Sua clientela tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino.”

Forças Armadas dos Estados Unidos), criado em 1943, nos Estados Unidos, que “oferecia mais de 200 cursos por correspondência cobrindo disciplinas dos cursos elementar e médio, de nível superior, técnicos e vocacionais, abarcando cerca de 500 mil alunos.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 31).

O ensino a distância por correspondência (utilização de material instrucional impresso) tinha a inconveniência de reduzir a interação entre o aluno e o tutor/instrutor/professor, e muito mais ainda dos alunos entre si (o que era praticamente inexistente). A dinâmica do processo educacional se dava do seguinte modo: “tarefas são corrigidas a intervalos regulares, e geralmente o aluno decide quando se submeter a um exame final [...]. Esses cursos geralmente estão relacionados com uma forma de estudo individual e autodirigido.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 50). Essa autonomia do aluno poderia delongar a sua formação, inclusive pela relativa demora na comunicação entre uma correspondência e outra, entretanto, o ensino por correspondência demonstrou sua capacidade de atender grandes contingentes de alunos, assistindo às pessoas geograficamente distantes ou inseridas em contextos diferenciados, propiciando o acesso ao ensino àqueles que sentiam dificuldades de inclusão no sistema educacional convencional.

No processo evolutivo da EaD novas tecnologias foram sendo testadas e implementadas. A educação via rádio tornou-se, depois do ensino por correspondência, o segundo meio de transmissão a distância do saber. Para Souza (2006, p. 244-245), “Entre 1931 e 1932 quase todos os países ocidentais da Europa já haviam feito ensaios de radiofonia escolar sob dois aspectos: articulando o rádio à educação escolar ou utilizando a emissão radiofônica como forma de educação suplementar.” Nesse mesmo período, a Inglaterra, por exemplo, “chegou a conectar 3.343 escolas de ensino primário a uma rede educativa que promovia cursos via rádio com recepção organizada e orientada por professores. Também se propagava a emissão de educação suplementar através de cursos educativos para públicos variados.” (ESPINHEIRA, 1934, p. 105, apud SOUZA, 2006, p. 245).

A princípio como grande difusor de informações, e posteriormente como veículo educativo, o rádio serviu-se da vantagem de atuar como agente comunicador das massas. Para Souza (2006, p. 244), “Os usos do rádio para fins educacionais permearam e permeiam, ainda hoje, o universo de possibilidades deste e de outros meios de comunicação de massa [...]”. Todavia, as potencialidades do rádio, envoltas por características como a da ampla cobertura (longo alcance) e a da utilização de uma linguagem acessível e de fácil compreensão, não o

sustentou como uma tecnologia de divulgação da educação como imaginado, visto que, seguidamente, o uso do rádio com interesses comerciais (centrados principalmente nas propagandas veiculadas por empresas que pagavam anúncios) e de entretenimento mudou seu curso de instrumento educativo, tornando-o preferencialmente uma fonte de lazer. De acordo com Lustosa (2014):

A história do rádio encontra-se imbricada nas transformações das tecnologias da informação. O seu futuro foi questionado basicamente em dois momentos históricos, o primeiro na década de 1950 e o segundo no momento atual, em tempos de pós-modernidade. A invenção da televisão apresentava a novidade da imagem, e não era qualquer imagem, era parceira do som e com movimentos em tempo real. (LUSTOSA, 2014, p. 30).

Nesse sentido, a partir da década de 50, em que se verificava a associação do material impresso com o rádio, vimos despontar um novo aliado do ensino a distância: a televisão. Para Nunes (2009, p. 7), “O avanço da televisão foi lento, especialmente para os padrões de hoje, mas foi sendo consolidado também como meio educacional. De meados da década de 1960 até o início de 1980, tivemos o reinado da televisão educativa.” A comunicação que se fazia por meio da televisão, que combinava som e imagem, era atrativa e inovadora, e dispunha da comodidade do lar ou do próprio local de trabalho para sua consecução⁶⁸.

Barreto (2009) nos fala que em todo o mundo há muito tempo se concretizam experiências com a Educação a Distância que vão

desde a utilização do sistema postal, quando os alunos recebiam em casa as aulas impressas pelo correio, até o uso de meios de comunicação como rádio e televisão. Para ilustrar esse fato, a Universidade de Wisconsin adotava, em

⁶⁸ “Em julho de 1982 muitos noticiários mundiais fizeram um breve anúncio da maior formatura universitária em toda a história. Estudantes da República Popular da China estavam se graduando em uma só instituição: a Universidade Chinesa por Televisão. Para alguns a relevância da notícia estava simplesmente no enorme número de graduados, mas para outros emergia do fato de que esta universidade, a maior do mundo, não formava seus estudantes nas salas de aula tradicionais e no “campus” universitário, mas em seus próprios lares ou centros de aprendizagem informal em seus lugares de trabalho. Era uma indicação de que uma tecnologia moderna como a TV fora ligada a um sistema de educação a distância para formar os estudantes universitários tão necessários para a modernização da China.” (BORDENAVE, 1987, p. 18).

1958, programas de rádio, de televisão e teleconferências. E na China, em 1979, a ‘Radio e TV Universities’ oferecia aos alunos programas de rádio, serviço de tutoria e impressos variados. Países tão distintos, com culturas tão diferenciadas, já haviam descoberto a importância do investimento na educação a distância. (BARRETO, 2009, p. 450).

Moore e Kearsley (2007) consideram importante que os investimentos em EaD utilizando a televisão precisariam ser muito bem articulados, tendo em vista os altos custos que demandavam. Disso depreendemos que o material impresso a ser utilizado como suporte educacional deveria ter relação estreita e direta com todo o curso ofertado pela televisão, mas não poderia ser mais atraente do que a própria TV, pois deixaria praticamente sem sentido a sua utilização. A TV teria o papel de suprir as demandas que o material impresso não conseguisse, como a da sensação de proximidade percebida pelos sons e imagens, e os programas necessitariam ser produzidos objetivando sua longa duração (uso prolongado), por isso seria pertinente que versassem sobre os conteúdos considerados mais relevantes ou indispensáveis dentre os assuntos a serem estudados.

Assim, é notável considerar que a educação, e desse modo, a EaD, poderia se dar por diversos meios (correspondência, rádio e TV), ou como veículo principal de ensino ou como apoio, encurtando principalmente distâncias, por transpor barreiras físicas e sociais, em função do largo alcance territorial, economizando nos deslocamentos (tanto em termos de distância quanto de tempo). Permite, ainda, a comodidade do estudo em local e horário conforme a disponibilidade do estudante e de acordo com seu ritmo de aprendizagem, além de que o investimento financeiro para a aquisição do material impresso de estudo costuma ser baixo e em muitos casos é totalmente gratuito.

Quanto ao Brasil, o conhecimento que temos sobre a Educação a Distância (EaD) no país data do final século XIX, quando constatamos que “pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados não por estabelecimentos de ensino, mas por professores particulares.” (ALVES, 2009, p. 9). Todavia, tem-se adotado o ano de 1904 como o marco de referência oficial, quando foram instaladas no país as “Escolas Internacionais”, uma organização norte-americana que lançou cursos por correspondência, com enfoque no ensino profissionalizante (HERMIDA; BONFIM, 2006; ALVES, 2009).

Conforme Palhares (2009), dentre todas as fases atravessadas pela EaD, a da correspondência, além de ser a primeira, foi a mais longa. Para o autor:

Não é apenas o tipo de material didático utilizado, geralmente material impresso, suficiente para caracterizar a modalidade como sendo ‘por correspondência’. Portanto, o que justifica essa denominação é o processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor ser realizado por meio de cartas. Remessa de lições, trabalhos e provas, da escola para o aluno, ou vice-versa, e até pagamentos realizados totalmente por meio de serviços disponibilizados pelo correio completam a melhor definição dessa metodologia. (PALHARES, 2009, p. 48).

E quanto a essa colocação, entendemos que no nosso país o uso da correspondência nunca foi extinto totalmente, ainda que a partir de meados da década de 90 do século XX a *internet* tenha alterado o modo pelo qual o aluno passou a ter acesso aos materiais de estudo, e a EaD por correspondência estivesse (está) praticamente limitada ao envio de materiais didáticos impressos. Sobre o assunto, Peters (2012, p. 75) diz que “O modelo de educação por correspondência ainda é usado amplamente, apesar do interesse mundial na informatização da educação a distância. [...] Muito frequentemente ele também representa uma parte substancial do ensino e dá forma até ao núcleo pedagógico destes sistemas de ensino-aprendizagem.”

No Brasil, o ensino por correspondência atraía principalmente aquelas pessoas interessadas em realizar um curso profissionalizante (técnico em rádio e televisão, eletricidade, marcenaria etc.) com a perspectiva do aprendizado de uma profissão (com aquisição de certificado) para consequente inserção no mercado de trabalho. Os cursos eram livres e quase nenhuma documentação era exigida do aluno para a efetivação de sua matrícula (basicamente o preenchimento de uma ficha com os dados pessoais, o endereço e uma fotografia). Toda a comunicação era feita por meio de cartas (empresa de Correios), desde o esclarecimento de dúvidas acerca dos assuntos estudados, até ao pagamento das mensalidades dos cursos, o que tornava o processo relativamente demorado, demandando do aluno elevado grau de autonomia nos estudos. Em 1939, a título de exemplo, com a criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), que até hoje funciona, mas agora oferecendo também formação *on-line*, as pessoas tiveram a oportunidade de fazer cursos por correspondência, como o de mecânica, de eletrônica e de fotografia, dentre outros, como apontam Dias e Leite (2010).

Seguidamente, o rádio passou a ser o segundo meio pelo qual se fez a Educação a Distância no Brasil⁶⁹. As experiências com o rádio no país, notadamente nas décadas de 60 e 70, “tiveram caráter maciçamente instrucional, com oferta de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho.” (DEL BIANCO, 2009, p. 56). Para citar alguns exemplos, em 1923 foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada e que pretendia a educação popular; e em 1934 foi instalada por Edgard Roquette-Pinto, o pai da radiodifusão no país, no Rio de Janeiro, a Rádio-Escola Municipal, que além das transmissões de aula via rádio também utilizava a correspondência para fazer contato com os alunos. Podemos citar, ainda, em 1943, a Escola Rádio-Postal, utilizada pela Igreja Adventista para estudos bíblicos; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que em 1946, em São Paulo e no Rio de Janeiro, desenvolveu a Universidade do Ar, visto que as transmissões ocorriam via rádio; assim como a Igreja Católica, no estado do Rio Grande do Norte, que em 1961 deu início ao Movimento de Educação de Base (MEB)⁷⁰ (ALVES, 2007; DEL BIANCO, 2009). Temos também como ilustração o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)⁷¹, vinculado ao Governo

⁶⁹ É importante destacar que a utilização de um novo recurso tecnológico não implica a extinção e/ou substituição do anterior. Ao contrário, ao longo dos tempos a EaD tem utilizado as mais diversas tecnologias de forma concomitante, sempre buscando o aperfeiçoamento das mesmas, bem como a melhor maneira de empregá-las no processo de ensino-aprendizagem.

⁷⁰ Conforme Del Bianco (2009, p. 59): “Idealizado pela Igreja Católica em 1961, o MEB representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural. O MEB adotou a concepção pedagógica humanista baseada nos princípios filosóficos da ação libertadora do educador Paulo Freire. Os cursos eram formulados em sintonia com a realidade das comunidades com base em dados obtidos por levantamento das condições de vida da população a ser atendida. A intenção era observar valores, recursos e problemas da comunidade e tomá-los como ponto de partida para desenvolver habilidades de cálculo, linguística, assim como conhecimento sobre saúde, cooperação e trabalho agrícola”. Conforme Moura (2003, p. 71): “No Piauí, de 1960-1965 o MEB atendeu 12.178 pessoas que diariamente ouviam aulas pelo rádio, agrupadas em casa, transformadas em escolas radiofônicas, recebendo orientação de um monitor e visitas periódicas de um supervisor.”

⁷¹ “O MOBREAL foi criado em 15 de dezembro de 1967 pela Lei n.º 5.379. Reestruturado em 1970 procurou-se garantir o alcance de seus objetivos através de uma avaliação prévia das prioridades educacionais, sociais e econômicas da sociedade brasileira. Esse estudo concluiu ser aquela a ocasião mais favorável ao lançamento de um vasto PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. Além disso, determinou as diversas possibilidades e estratégias de modo a assegurar ao movimento que se iniciava, viabilidade e pronta deflagração. Os principais objetivos do MOBREAL são a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes e adultos. Por muito tempo, uma grande parcela da população brasileira ficou marcada pela falta de perspectivas devido ao ônus de uma herança negativa que a atingiu em fases anteriores à do atual desenvolvimento do país. Em sua plena dimensão social, portanto, o MOBREAL pode ser considerado como um instrumento que permitirá a promoção social dos alunos, desenvolvendo, além do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO, o de EDUCAÇÃO INTEGRADA equivalente ao antigo primário, em forma compacta, para os já alfabetizados em seus postos. Atualmente, o MOBREAL dirige seus esforços para que várias entidades com ele colaborem no sentido de um mais rápido atingimento de seus objetivos. Ao iniciar suas atividades o MOBREAL estabeleceu prioridades nas quais baseou sua ação: atendimento imediato à população urbana

Federal (décadas de 1970 e 1980), que mesmo sob muitas críticas⁷² oriundas do insucesso dos seus resultados, como em virtude das metodologias de ensino empregadas e das furtivas ideologias políticas ramificadas, também utilizou o rádio como meio de difusão da proposta de erradicar o analfabetismo no Brasil. Além do curso MOBREAL, Preti (2009) e Del Bianco (2009) citam como relevante o Projeto Minerva (década de 1970), que era transmitido via rádio e oferecia Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial⁷³ e Supletivo de 1º Grau.

Na publicação “Análise dos principais problemas da educação brasileira”, organizado pelo Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO (Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Recursos Hídricos-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Instituto de Planejamento/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no ano de 1978, nos é revelado que:

O que se verifica na verdade é que nos anos mais recentes vários programas de larga escala foram lançados como o Programa de Alfabetização Funcional e Educação Integrada do MOBREAL, o projeto Minerva do Serviço Rádio Educativo Nacional, através de aulas radiofônicas com recepção organizada ou não, o projeto João da Silva da FCBTVE de suplência a nível das 4 primeiras séries de 1º Grau, o programa de instalação dos Centros de Estudos Supletivos com cursos de Suplência a nível de 1º e 2º Graus, utilizando metodologias variadas, o projeto Acesso de Exames Profissionalizantes, o programa de implantação de Centros de Estudos Profissionalizantes e Unidades Móveis de ensino profissional, além de uma série de ações mais localizadas e menos abrangentes de iniciativa pública ou particular, sem que seus resultados venham sendo realmente acompanhados e avaliados. A tendência que se observa, no entanto, é a expansão destes programas sem que seus resultados sejam devidamente validados. Esta

analfabeta; atendimento prioritário da faixa etária de 15 a 35 anos; ênfase no Programa de Alfabetização sobre o de Educação Integrada.” (BRASIL, 1973a, p. 12).

⁷² Como em: Pederiva (2015) e Prado e Quillici Neto (2019).

⁷³ “Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo.” (MENEZES; SANTOS, 2001, n.p.).

situação parece evidenciar muito mais um culto da novidade do que uma preocupação para encontrar cientificamente as melhores formas para a educação de adultos. (BRASIL, 1978b, p. 34).

Conforme esse documento, o que se percebe é que as ações de diversos projetos e programas implementados no país pela iniciativa pública e/ou particular, de alcance mais local ou de abrangência nacional, não tiveram o acompanhamento necessário das metodologias utilizadas, bem como de suas implicações para o setor educacional, particularmente o da educação de adultos. A falta de supervisão configurava-se, pois, como uma fragilidade na execução desses projetos e programas, tendo em vista que os seus resultados deveriam ser avaliados como forma não somente de planejamento para ações futuras, mas principalmente para a validação de sua eficiência e dos ganhos reais deles decorrentes.

Apesar da facilidade de difusão da informação de modo imediato, o ensino a distância que utilizou o rádio como principal mecanismo de aprendizagem não obteve, por parte do governo brasileiro, avaliação condizente com a grandeza de sua proposta. A falta de atendimento sistematizado aos ouvintes/alunos e a desconsideração das diferenças regionais, o que certamente culminou em elevados índices de evasão, são aspectos que precisam ser levados em conta na apreciação daquilo que pode ser considerado como a parte negativa dessa experiência no país⁷⁴.

Ainda na perspectiva do rádio, indicamos que a audiência em tempo real trazia consigo a desvantagem da efemeridade da informação, ou seja, o ouvinte/aluno só tinha acesso às aulas no exato momento em que elas estavam sendo transmitidas, e não havia a possibilidade de voltar a audição para o esclarecimento de alguma dúvida ou para realizar uma consulta, como o permite, por exemplo, o material impresso (ressalte-se que em muitos

⁷⁴ É importante salientar, conforme Lustosa (2014, p. 31) que “Nos anos de 1930, o rádio expandiu-se pelo Brasil, veiculando informação e transmissão musical, em todas as vias. A exemplo da Europa e dos Estados Unidos, o governo brasileiro, na época de Getúlio Vargas, utilizou a tecnologia para propagar sua imagem, suas ideias e seus feitos. Nesse sentido, combinando propaganda política e espaço publicitário, o rádio teria nos anos de 1930 e 1940 sua fase áurea, com uma programação diversificada, que incluía programas de humor, entretenimento e as novelas de rádio. No entanto, na década seguinte, de 1950, ocorreu a invenção da televisão, o que fez a radiofonia se reinventar para competir com o mais novo e atraente meio de comunicação.” Mas não somente a inserção de uma nova tecnologia (a televisão) enfraqueceu o prestígio até então conquistado pelo rádio: “Depois desse período de experiências e da consolidação do veículo, nas décadas seguintes, o Brasil mergulha num período tenebroso. Primeiro com o Estado Novo, de Getúlio Vargas, depois com a Ditadura Militar, em 1964. Neste período, o rádio não podia ‘falar’, a censura dominou todos os veículos informativos – jornais, emissoras de rádio e televisão.” (SOUZA; SOUZA, 2007, p. 4-5).

cursos via rádio o ouvinte/aluno tinha como suporte apostilas impressas) e o ensino face a face (presencial), sem contar que o processo de interação entre locutor e interlocutor era praticamente nulo. Contudo, o rádio trazia a vantagem da ampla cobertura do sinal, alcançando os lugares mais remotos do país, além do baixo custo de transmissão⁷⁵.

Seguidamente, a televisão também se consolidou no Brasil como um importante veículo de educação em massa. “Desde 1961, ‘proto-telecursos’ eram realizados na televisão brasileira, e isso contribuiu para aumentar gradativamente o grau de qualidade desse tipo de programa a partir da implementação, no final daquela década, das TVs públicas no Rio (TVE) e em São Paulo (Cultura).” (BARRETO, 2009, p. 450)⁷⁶.

Marcou esse período a criação da Fundação João Batista do Amaral (TV Rio) em 1961 (tendo durado até 1964), cuja programação era reservada para a educação por meio da televisão, sendo o principal objetivo de seu proprietário “comercializar os telecursos junto a outras emissoras de rádio e televisão, bem como junto ao governo federal e à iniciativa privada” (DIAS, *on-line*). Como um “projeto da telescola, foi dirigido por Alfredina de Paiva e Sousa, tendo o governo e a iniciativa privada mantido uma rede de telepostos conectados à emissora e às suas afiliadas” (DIAS, *on-line*). Em 1967 foi criado o Centro Brasileiro de TV Educativa (depois nacionalmente conhecida como TVE e posteriormente como TV Brasil), sob forma de fundação, por meio da Lei n.º 5.198, que determinava: “Art. 3º O Centro terá por finalidade a produção, aquisição e distribuição de material audio-visual destinado à radiodifusão educativa.” (BRASIL, 1967b), o que oficializava nacionalmente a Educação a Distância mediada pela televisão no país, posicionando-a como mais um recurso educacional aliado da democratização do ensino e da promoção de oportunidades de estudo.

⁷⁵ “Até o final dos anos 80, as emissoras comerciais eram obrigadas a veicular programação educativa no horário de 20h às 20h30. Na década de 1990 houve um acordo tácito com radiodifusores no sentido de flexibilizar o horário de transmissão.” (DEL BIANCO, 2009, p. 57).

⁷⁶ O Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967, em seu Art. 13 definiu: “A televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates.” (BRASIL, 1967c). Nesse mesmo período, em fins da década de 60, o “Ministério das Comunicações baixava portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder à transmissão de programas educativos [...] No início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas educacionais, significando um grande retrocesso.” (ALVES, 2009, p. 10).

Em continuidade, foi implantado no Rio Grande do Norte o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares)⁷⁷. Resultante de um convênio firmado entre o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), a Secretaria Estadual de Educação e o Governo do Estado do Rio Grande do Norte no final da década de 60, o SACI

utilizava o formato de telenovela. Inicialmente, fornecia aulas pré-gravadas, transmitidas via satélite, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e professores leigos, do então ensino primário no estado do Rio Grande do Norte – onde foi implantado um projeto piloto. Em 1976, registrou um total de 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios. (MENEZES; SANTOS, 2001, n.p.).

O Projeto SACI utilizou-se de um sistema educacional com recursos tecnológicos avançados para a época, a educação por satélite, via TV (e também via rádio), e foi pensado dentro da veia ideológica de novas percepções e de novos recursos tecnológicos visando à melhoria da qualidade do ensino, capacitando professores e oferecendo as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau. Configurou-se como um projeto de difícil realização e permanência, particularmente pelos altos custos de manutenção, razão pela qual foi interrompido em 1978⁷⁸.

⁷⁷ Quando de sua elaboração, o Projeto SACI compartilhava dos seguintes objetivos gerais: “1.1) Estudar, em condições de controle parcial (reproduzindo assim as possibilidades de controle em sistemas mais amplos), a eficiência de uma programação de aprendizagem por Rádio, TV e Material de Acompanhamento; 1.2) Desenvolver técnicas de programação de televisão e rádio aplicação à educação para diferentes níveis formais; 1.3) Testar a utilização de satélite artificial como elemento de distribuição de sinal em um sistema de teleducação; 1.4) Verificar o grau de aceitação do emprego de novas tecnologias no sistema de ensino formal; 1.5) Com base em avaliação formativa, aperfeiçoar ou criar condições de aperfeiçoamento da programação de modo a adequá-lo às necessidades da clientela; 1.6) Testar técnicas de abordagem para obtenção de apoio e contribuição das comunidades para a realização do experimento; 1.7) Desenvolver e testar métodos e rotinas para a instalação, operação e manutenção dos equipamentos de solo usados no Experimento; 1.8) Oferecer melhores condições educacionais a uma fração considerável da população escolar localizada na área do Experimento; 1.9) Analisar os resultados em termos de custo/benefício e custo/efetividade, comparando-os com os dados correntes do sistema tradicional.” (BRASIL, 1973b, p. 4-5).

⁷⁸ Na opinião de Paiva (2013, p. 290-291, grifos da autora): “O fato do Rio Grande do Norte, Estado pobre, receber a mais moderna tecnologia de comunicações, ademais, aplicadas à educação, causou um grande impacto junto à população. Embora as escolhinhas fossem instaladas em locais quase inacessíveis, sem energia elétrica, muitas vezes sem estradas e trilhas somente por carroçáveis, já possuíam televisão, mesmo que movidas à bateria, salas de aula multisseriadas e professores sem formação adequada. Utilizando como pretexto tornar o ensino brasileiro mais produtivo, eficiente e racional, além de reformas e projetos citados, introduzem a tecnologia de comunicação em larga escala, revestindo a educação de *tecnocratismo* dito científico. Entretanto, apesar de instalado no Rio Grande do Norte, respaldado por tecnologias avançadas, o SACI EXERN fracassou.

Ainda como expressão da educação realizada por meio da televisão no Brasil, temos o Telecurso 2º Grau (1978), promovido e veiculado pelas Organizações Globo, à época na pessoa do empresário Roberto Marinho. De acordo com Barreto (2009), tratava-se de uma iniciativa que:

Profissionalizou e criou um corpo estável de roteiristas, professores, pedagogos, enfim, equipe multidisciplinar com cultura e dinâmica próprias para realização de um projeto educacional por esse meio de comunicação. [...] Mais precisamente em janeiro de 1978, a Fundação Roberto Marinho firmou uma parceria com a Fundação Padre Anchieta para a realização do Telecurso 2º Grau. Os resultados dos exames supletivos do final daquele ano comprovaram que os índices de aprovação dos alunos do Telecurso foram bem superiores aos dos alunos que seguiram os métodos tradicionais, como cursinhos, preparação individual, programas de rádio etc. (BARRETO, 2009, p. 451).

O Telecurso 2º Grau atraiu telespectadores de todo o país e auxiliou as pessoas que precisavam concluir seus estudos e que por diversas razões estavam afastadas da educação regular (formal), homens e mulheres trabalhadores dos mais diversificados setores produtivos, donas de casa e jovens sequiosos por conhecimento formavam o público desse programa. A iniciativa particular (Rede Globo e Banco Bradesco) e o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, garantiram a operacionalização do Telecurso 2º Grau (cujos moldes já haviam sido testados com o Telecurso 1º Grau). Esse empreendimento deu margem à elaboração e à implementação de outros programas que utilizaram a televisão como instrumento educacional, a exemplo de o “Salto para o Futuro”⁷⁹ e do “Telecurso 2000”⁸⁰, ambos da década de 1990.

Contribuíram para esse fracasso a forma acrítica de empregar a tecnologia nos processos educativos, a supervalorização da racionalidade técnica, em detrimento da realidade social local, o desconhecimento dessa realidade, a imposição autoritária de uma programação, sem levar em consideração o sistema social a que se propunha atuar. O grupo criador do experimento *não viu nada disso*. O interesse estava voltado para a *modernização* do sistema escolar, promovendo o uso da tecnologia educacional e dos meios de comunicação, particularmente a televisão, canalizando seu potencial para reforçar o ideário institucional e capitalista, vigentes.”

⁷⁹ “O *Salto para o Futuro* é um programa de educação a distância produzido pela TVE Brasil, cujo objetivo é a formação continuada e o aperfeiçoamento de docentes que trabalham em educação, além de alunos dos cursos de magistério. Segundo dados divulgados pelo MEC, o programa ‘Salto para o Futuro’ atinge mais de 250 mil profissionais docentes anualmente, em todo o Brasil.” (BARRETO, 2009, p. 451). “Dando continuidade à proposta do ‘Salto para o Futuro’, no dia 4 de março de 1996 entrou no ar, em todo o país, a TV Escola. De

Nesse contexto particularizado da Educação a Distância no Brasil, temos a década de 70⁸¹ como o período em que o Projeto Logos II teve seu início e também como uma ocasião na qual constatamos que muitos esforços foram envidados no país para a expansão da EaD, principalmente quanto à institucionalização e à criação de órgãos que dessem sustentação à modalidade. Sobre essa questão podemos mencionar, em 1971, a instituição, por um grupo de profissionais da radiodifusão, da Associação Brasileira de Teleducção (ABT) que, conforme Alves (2009, p. 11), “Congregou, logo de início, os mais importantes brasileiros e estrangeiros que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação, realizando a série dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional e editando a revista *Tecnologia Educacional*.” Em 1973 efetivou-se a fundação do IPAE (Instituto de Pesquisas e Administração da Educação), “que foi o responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância (1989) e pelos Congressos Brasileiros de Educação a

acordo com a Secretaria de Educação a Distância, do MEC, a TV Escola foi criada para capacitar, atualizar, aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública dos ensinos fundamental e médio. As escolas públicas com mais de 100 alunos receberam um aparelho de televisão, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS para iniciar as gravações, além das grades de programação.” (BARRETO, 2009, p. 452). Em pleno funcionamento, mas agora nos moldes da EaD que utiliza a *internet* como principal veículo de comunicação e transmissão, o “Salto para o Futuro” pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://tvbrasil.hec.com.br/saltoparaofuturo>.

⁸⁰ “Telecurso 2000, uma parceria entre a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e a Fundação Roberto Marinho. O primeiro programa foi ao ar no dia 2 de janeiro de 1995 pela Rede Globo e por emissoras educativas. [...] Nesse novo programa educacional ocorreu uma revolução: o Telecurso deixou apenas de veicular as aulas e distribuir livros, passando a ter uma modalidade presencial, isto é, implementando sua metodologia em redes de ensino públicas ou privadas, convencionais ou alternativas. Nasceu, assim, a ‘telessala’, local onde os alunos do Telecurso se reuniam e, animados por um professor-orientador, eram contextualizados nas matérias por aulas transmitidas pela televisão e aprofundavam seu aprendizado por meio de livros e debates em sala de aula.” (BARRETO, 2009, p. 451-452). Nos dias atuais o programa chama-se apenas “Telecurso” e pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.telecurso.org.br/>.

⁸¹ Ainda sobre a década de 70, a exemplo da criação da Open University na Inglaterra, o Brasil cogitou um projeto de lei para a criação de uma instituição de ensino superior na modalidade a distância. “A primeira proposição levou o n.º 962, em 1972, tendo sido arquivada de maneira unânime e definitiva após haver o reconhecimento do ‘inegável’ mérito.” (ALVES, 2009, p. 12). Dois anos depois, em 1974, “surge efetivamente a iniciativa de ser instituída a universidade aberta, por meio do projeto de lei n.º 1.878. A proposta dizia que “entende-se por universidade aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância””. (ALVES, 2009, p. 12). Lembramos, nesse contexto, que dentre as conclusões do Projeto Logos I (BRASIL, 1974, grifo nosso), havia menção à perspectiva de criação da Universidade Aberta no Brasil, como segue: “O DSU/MEC prepara-se para lançar o Logos II, dessa vez a nível de 2º grau, habilitando professores leigos. Não vamos acelerar a marcha, mas pretendemos, gradativamente, ir atingindo a todas as regiões do País, procurando, não importa o tempo necessário, habilitar todos os professores leigos em exercício nas primeiras séries do 1º grau. **Depois, outras etapas serão tentadas, até plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta.**” Entretanto, tal objetivo só foi alcançado na década de 2000. Conforme Mota (2009, p. 300), “o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) enfatizará a qualificação de professores e o desenvolvimento de conteúdos digitais de qualidade pela modalidade de educação a distância. Em 2007, a UAB ofertou, via 49 instituições públicas de ensino superior, 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, apoiadas em 289 pólos municipais participantes, permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade no país.”

Distância (1993).” (ALVES, 2009, p. 11), posteriormente deixados a cargo da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), criada em 1995, cujas contribuições para reflexões sobre a importância e a exequibilidade da EaD no Brasil e no mundo têm colocado o país em destaque no cenário educacional concernente a essa modalidade, não somente pelos encontros internacionais que realiza anualmente, mas também pela produção científica gerada, que está diretamente atrelada à realização de congressos, conferências, seminários e edição de revistas científicas.

Dessa sintetização sobre a EaD globalmente e no Brasil, especialmente, em que identificamos e situamos o entendimento sobre as tecnologias mais utilizadas no país quando da implantação e execução do Projeto Logos II (1976 e anos posteriores), assim como do período que o antecedeu, verificamos que o ensino a distância acontecia por três meios principais: correspondência (material impresso), rádio e televisão, a partir dos quais a iniciativa privada, os governos e as instituições religiosas fizeram uso da EaD para oferecer cursos de formação geral (ensino regular) e de formação profissional à sociedade⁸².

No item seguinte, nos concentraremos no modo como a EaD estava configurada no Brasil em relação ao momento em que se assistia à implementação da Lei n.º 5.692/71.

4.2 A Educação a Distância no Brasil com a Lei n.º 5.692/71: o Ensino Supletivo

Ao considerarmos que a educação no Brasil, desde o Império e ainda mesmo com a instauração da Primeira República, personificou o privilégio das elites em detrimento das camadas populares, não nos causa estranheza que a educação de jovens e adultos (na relação *versus* série destoante), em particular, tenha demorado a entrar na pauta das preocupações do governo brasileiro. Conforme Haddad (1987):

⁸² As fases mais recentes da EaD: 3ª Geração – uma “Abordagem Sistêmica”, 4ª Geração – “Teleconferência” e 5ª Geração – “Aulas Virtuais Baseadas no Computador e na *Internet*”, conforme Moore e Kearsley (2007), como apresentamos na Nota 66, não serão aqui detalhadas porque nos afastaria do escopo de nossa investigação, visto que estamos tratando da modalidade EaD no contexto da realização do Projeto Logos II, que apesar de ter se estendido até o ano de 2001 no Piauí, utilizou principalmente módulos de ensino (material instrucional impresso) para a sua realização (podemos destacar também os encontros presenciais ou encontros em núcleos pedagógicos, além de aulas práticas – sessões de microensino). Ressaltamos que apesar da expansão da tecnologia associada ao uso da *internet* ser uma realidade evidente no Brasil principalmente a partir da década de 90, esse recurso não foi empregado no Projeto Logos II.

Chegaríamos ao censo de 1920, 30 anos após o estabelecimento da República no País, com 72% da população acima de 5 anos analfabeta. Até este período, a preocupação com a educação de adultos praticamente não se distingue como pensamento próprio, separado das preocupações gerais com a escolaridade básica da população infantil. Tal preocupação, na verdade, apenas se formalizaria na década de 40, quando o espaço específico da educação de adultos se delineou. (HADDAD, 1987, p. 10).

O direito de todos e o dever do Estado frente à educação afirmado pela Constituição de 1934⁸³, cujo ensino primário integral deveria ser gratuito e de frequência obrigatória, estendeu condições análogas ao ensino para adultos, como prevê a alínea “a” do Art. 50, no qual são arroladas as competências da União para com a educação, dentre as quais: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.” (BRASIL, 1934). Nesse âmbito, Haddad (1987) indica que no ano de 1947 foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que “tinha por finalidade a orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.” (HADDAD, 1987, p. 12). Nos anos posteriores conheceu-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁸⁴, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958⁸⁵.

⁸³ Constituição de 1934: “Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL, 1934).

⁸⁴ O Decreto n.º 38.955, de 27 de março de 1956, dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), como segue: “Art. 1º A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) instituída em 9 de maio de 1952 pelo então Ministério da Educação e Saúde, com sede no Rio de Janeiro e jurisdição em todo Território Nacional subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura, tem por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro. Art. 2º Destina-se essa Campanha a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem.” (BRASIL, 1956).

⁸⁵ O Decreto n.º 47.251, de 17 de novembro de 1959, que dispõe sobre as campanhas nacionais de educação do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências, em seu Art. 5º diz que: “A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo terá por objetivos: o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas; a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.” (BRASIL, 1959). As outras “duas campanhas” às quais o texto faz referência são a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural. A primeira, conforme o Art. 3º do referido decreto: “A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá por objetivos: a) a escolarização, em nível primário,

Quanto ao Piauí, Moura (2003) informa que:

Antes da Lei n.º 5.692/71, no Piauí, o Ensino Supletivo era conhecido como: Curso Primário Noturno, frequentado por adultos em geral; Cursos de Aprendizagem, ministrado pelas Empresas; Serviço Nacional da Indústria – SENAI, Serviço Nacional do Comércio – SENAC e Exames de Madureza. O Curso Primário Noturno e os Exames de Madureza ofereciam Supletivo em formação geral, sem caráter profissionalizante, enquanto os Cursos de Aprendizagem se voltavam para a profissionalização dos adolescentes. Antes da implantação da referida Lei, as atividades relacionadas ao então Ensino Supletivo na Secretaria Estadual de Educação eram executadas por uma Divisão de Adolescentes e Adultos – DAA. Com o advento da Lei n.º 5.692/71, a Secretaria passa por uma reestruturação e cria o Departamento de Educação Especial e Complementar, DECOM – pela Lei Delegada n.º 66, de 21 de outubro de 1971. Esse Departamento era responsável pelo Ensino Supletivo destinado a atender jovens e adultos que se encontravam fora da faixa etária permitida por lei (7 a 14 anos). (MOURA, 2003, p. 72-73).

Nesse seguimento, no que concerne à educação de jovens e adultos, lançou-se o MOBREAL no ano de 1967 (vide Nota 71) e promulgou-se a Lei Federal n.º 5.692/71, que regulamentou o Ensino Supletivo. No nosso estado, o MOBREAL teve uma intensa atuação no início da década de 70: “Do total de 13.047 alunos matriculados, de setembro de 1970 a fevereiro de 1971, foram alfabetizados 5.000, o que representa um percentual de alunos alfabetizados de 38,3%. Já no período de abril de 1971 a setembro de 1971 o percentual subiu para 50% da quantidade de alunos matriculados (89.248).” (MOURA, 2003, p. 73-74).

O § 2º do Art. 25 da Lei n.º 5.692/71 dispunha que: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes, ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (BRASIL, 1971a). A matéria legal, ainda que não tenha utilizado os termos “Educação a Distância”, “EaD” ou “ensino a distância” de modo explícito, nos autoriza a inferir que o texto tratava dessa modalidade de ensino, principalmente em função dos recursos sugeridos para a sua expansão: “rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação...”, que poderiam ser

onde fôr mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base.” (BRASIL, 1959). E a segunda, a CNER, conforme a Nota 84 e o Art. 4º desse Decreto (n.º 47.251, de 17 de novembro de 1959): “A Campanha Nacional de Educação Rural terá por objetivos: a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos professores primários leigos das áreas rurais.” (BRASIL, 1959).

empregados como alternativas educacionais quando não fosse possível a realização dos estudos em classes regulares, por exemplo.

O artigo em referência integra o Capítulo IV (Do Ensino Supletivo), apresentado pela Lei n.º 5.692/71, cuja finalidade era (Art. 24): a) “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971a). No capítulo seguinte (Capítulo V – Dos Professores e Especialistas), temos: “Art. 32 O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971a).

Nesse contexto do Art. 32, pelas próprias peculiaridades do público que compunha a demanda de Ensino Supletivo, os professores deveriam possuir formação condigna com as expectativas de formação desses jovens e adultos, a exemplo do que foi percebido a partir da década de 60⁸⁶, quando uma atenção maior passou a ser dada ao ensino de jovens e adultos, particularmente em relação à mudança de visão e de atitude dos educadores acerca dos modos de ensinar a esse grupo específico. O entendimento de que o adulto não poderia ser orientado com os mesmos conteúdos formais da escola primária com os quais as crianças eram instruídas, revelou-se como uma nova forma do pensar pedagógico, segundo o qual os jovens e adultos deveriam ser reconhecidos como indivíduos dotados de experiências e de vivências que precisariam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no âmbito dessa legislação, o Art. 51 (Capítulo VI – Do Financiamento) determinava que:

⁸⁶ Um pouco antes do início da década de 60, em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. No evento, expressou-se o seguinte: “Este Congresso se destina a um exame, em conjunto, por parte dos educadores, do Govêrno, das entidades leigas e religiosas, dos problemas de educação dos adolescentes e adultos e, também, a uma mobilização de forças para a arrancada seguinte que, por certo, será mais intensa e mais ampla que as anteriores, dadas as exigências do país, que são cada vez maiores e cada dia mais abrangedoras.” Este trecho faz parte do discurso de abertura do referido Congresso e pode ser consultado acessando-se o link: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/discursos/1958/48.pdf/view>.

Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que **instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal**". Parágrafo único. As entidades particulares que recebem subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, **instalando postos de rádio ou televisão educativos**. (BRASIL, 1971a, grifos nossos).

Desse modo, a Lei n.º 5.692/71 demandava que tanto o poder público quanto a iniciativa privada estivessem incumbidos de garantir aos estudantes do Ensino Supletivo os recursos e os meios necessários ao seu pleno desenvolvimento, e para isso poderiam contar com a modalidade de Educação a Distância, que conferia a possibilidade de utilização de material impresso, além do emprego do rádio e da televisão como recursos educacionais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o relator informa que logo após a Lei n.º 5.692/71 o Ensino Supletivo teve produção normativa sobre o assunto atestada pelo Conselho Federal de Educação, em que se ressalta o Parecer n.º 699/72-CFE, do Conselheiro Valnir Chagas, no qual são destacadas quatro funções do Ensino Supletivo:

A **suplência** (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização), a **aprendizagem** e a **qualificação**. (CURY, 2000, p. 20-21, grifos do autor).

Reiterando aqui o que avocamos sobre o Parecer n.º 699/72-CFE no capítulo anterior, temos que a função **suplência** objetivava suprir a escolarização dos adolescentes e dos adultos que não houvessem concluído os estudos na idade correlata, como previa o Art. 24, alínea "a", da Lei n.º 5.692/71 (Art. 24, "a": suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.); o

suprimento⁸⁷ harmonizava-se com a concepção de uma educação permanente, irmanada ao constante progresso nos estudos (Lei n.º 5.692/71, Art. 24, alínea “b”): proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.); a **aprendizagem**⁸⁸ tratava-se da função responsável pela “formação metódica do trabalho, a cargo das empresas e das instituições por estas criadas e mantidas.” (HADDAD, 1987, p. 20); e a **qualificação** correspondia à função “encarregada da profissionalização, sem preocupação com a educação geral. Atende ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho” (HADDAD, 1987, p. 20) e baseia-se em cursos, e não somente em exames. Nesse contexto, o caráter de supletividade do ensino caracterizava-se por ser mais flexível em relação ao ensino regular (tradicional), além de permitir a aceleração dos estudos como uma nova possibilidade de escolarização que testemunhava a oferta de oportunidades educacionais e profissionais aos brasileiros⁸⁹.

⁸⁷ “Conhecido e cada vez mais reclamado sob denominações como as de “reciclagem”, “educação continuada”, “educação permanente” e outras, todas muito em voga, o suprimento atende a um imperativo que se torna premente no mundo moderno. A complexidade crescente que assumem as formas de vida e trabalho, impondo mudanças que se operam em rápidas sucessões, exige de todos uma constante atualização e “repetida volta à escola”. Tal escola já não há de ser tradicional ou mesmo regular, na concepção mais dinâmica em que agora se estrutura, porém algo inteiramente aberto, em que alguns já vislumbram a própria educação do futuro. Continua o Parecer 699: “Se, por motivos dessa ordem, a função suprimento aparece como a mais característica do ensino supletivo, ela tenderá a ser mais abrangente... o suprimento vai do 1º Grau à pós-graduação universitária e da formação geral ao aperfeiçoamento profissional, num feliz encontro das “duas culturas” secularmente estanques””. (BRASIL, 1983, p. 69).

⁸⁸ O Art. 27 da Lei n.º 5.692/71 reza que: “Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas”. (BRASIL, 1971a). “O Parecer 699/72-CFE especifica que “a aprendizagem é a “formação metódica no trabalho”, a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas”. No mesmo parágrafo, tem-se que “tão logo, porém, se tornou claro o alcance e o sentido atribuídos ao novo capítulo, a resistência fez-se entusiasmo a traduzir-se numa colaboração que se torna cada vez mais fecunda”. No parágrafo seguinte cita-se que “a aprendizagem – palavra que aqui empregamos na acepção legal estrita – surgiu oficialmente nos primeiros anos da década de 40, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, mais tarde do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).” (BRASIL, 1983, p. 71).

⁸⁹ Nesse aspecto, corroboramos com o entendimento de que “O Ensino Supletivo não foi criado para livrar crianças, adolescentes e adultos da escola; foi criado para trazer à escola aqueles que não tiveram oportunidade de frequentá-la na idade prevista. É importante destacar que o Ensino Supletivo preenche lacunas de escolarização, encaminha o educando para cursos regulares e pode propiciar em nível de terminalidade, a formação profissional. Possibilita ainda a perspectiva de intercomplementaridade entre ele mesmo, Supletivo e Ensino Regular, corrigindo, algumas vezes deficiências entre um subsistema e outro. Por todas essas razões não se deve pensar o Ensino Supletivo como “facilitador” da obtenção de certificados de escolarização. Não se pode confundir a proposta e seus princípios com uma prática desvirtuada por uma minoria.” (DUARTE, 1979, p. 16, apud HADDAD, 1987, p. 116-117).

Dados referentes ao ano de 1981, que tratam da relação entre o Ensino Supletivo (função **suplência**) e o ensino regular noturno (cursos regulares noturnos) no Brasil, apontam que dentre os estados informantes mais o Distrito Federal, quando consideramos o 1º Grau, o Acre e o Distrito Federal apresentaram um acréscimo 138,9% (2.613 matrículas no ensino regular noturno e 6.243 matrículas no Ensino Supletivo) e 175,7% (18.283 matrículas no ensino regular noturno e 32.128 no Ensino Supletivo), respectivamente, de matrículas no Ensino Supletivo em comparação ao ensino regular noturno, enquanto que nos demais estados prevaleceu o ensino regular noturno (BRASIL, 1983). E nesse aspecto relativo às matrículas no 1º Grau, o Piauí figurou como destaque, visto que nesse período o estado contou com 42.584 (quarenta e duas mil e quinhentas e oitenta e quatro) matrículas no Ensino Supletivo (o percentual alcançado atingiu o total de 760%) e somente 5.603 (cinco mil e seiscentas e três) matrículas no ensino regular noturno (BRASIL, 1983). Sobre o 2º Grau, dentre os estados informantes, prevaleceu o número de matrículas no ensino regular noturno em relação ao Ensino Supletivo. E tomando os dois níveis de ensino, saliente-se que não há registros dos estados do Amazonas, do Ceará, do Maranhão e do Mato Grosso (BRASIL, 1983). Essas informações podem ser melhor visualizadas na Figura 6:

Figura 6 – Função suplência: 1º e 2º Graus

2. FUNÇÃO SUPLÊNCIA
2.8. ENSINO SUPLETIVO E REGULAR NOTURNO

Unidades da Federação	Matrícula no Regular Noturno e Supletivo, 1981					
	Nível de 1º Grau			Nível de 2º Grau		
	Regular	Supletivo		Regular	Supletivo	
Matrícula		% Sobre o Regular	Matrícula		% Sobre o Regular	
RO	9595	2590	55,1	6808	620	9,1
AC	2613	6243	138,9	2444	553	22,6
AM .....	...	...	...	...	...	...
RR (1) .	1514	1161	76,7	1214	309	25,5
PA (1) .	...	18329	...	-	-	-
AP	4819	1845	38,3	-	-	-
MA .....	...	...	...	...	...	...
PI	5603	42584	760,0	...	...	...
CE .....	...	...	...	...	...	...
RN	24750	18253	73,7	17769	891	5,0
PB .....	...	...	...	16667	...	...
PE	1227673	17913	1,5	...	...	...
AL .....	...	9292	...	18240	437	2,4
SE .....	...	(1)2619	...	-	-	-
BA .....	...	71596	...	39204	1284	3,3
MG (3) .	1870610	112420	...	76971	1217	...
ES	14234	4469	31,4	24783	(2)450	1,8
RJ (4) .	...	...	...	-	-	-
SP	480795	207588	43,2	426846	77812	18,2
PR (5) .	1496338	112322	7,5	165895	98549	59,4
SC	22937	5060	22,1	64759	1542	2,4
RS	82201	28262	34,4	117642	1913	1,6
MS	37974	11343	29,9	24259	...	...
MT (6) .	...	...	...	...	...	...
GO (7) .	...	22929	...	...	376	...
DF	18283	32128	175,7	20101	7788	38,7

(1) Dados de 1982; (2) Apenas Rede Estadual; (3) Apenas Rede Estadual, dados de 1980, sem definição se é noturno, de acordo com o solicitado; (4) Não ha regular noturno; (5) Não identifica, no regular, se é noturno; (6) Não veio a folha correspondente; (7) Não dispõe de dados do noturno do ensino regular.

Fonte: BRASIL (1983, p. 68).

Na função **suprimento** alguns dos cursos que prevaleceram no Piauí foram: Treinamento sobre a Legislação do Ensino Supletivo (40h), Treinamento para Secretários de Unidades Escolares (144h) e Treinamento sobre a Metodologia do Ensino Personalizado (40h), cuja clientela era de Técnicos do DSU (Departamento de Ensino Supletivo), de

Secretários e de Pessoal do Supletivo (BRASIL, 1983). Na função **qualificação**, destacaram-se os cursos de Bombeiro Hidráulico (200h), Eletricista Instalador (200h), Motorista (aproximadamente 40 dias), Serralheiro de Alumínio (200h), Datilógrafo e Auxiliar de Escritório⁹⁰ (esses dois últimos sem informações sobre a carga horária e em todos eles sem informações sobre a faixa etária do público-alvo, os quais aparecem generalizados apenas como “alunos”) (BRASIL, 1983). Quanto à função **aprendizagem**, o Piauí não aparece dentre os estados informantes (BRASIL, 1983)⁹¹.

Como já pontuamos, dentre as particularidades do Projeto Logos está o fato de se tratar de Ensino Supletivo. Nele, a função **suplência** se torna evidente diante da possibilidade de os professores-cursistas terminarem os estudos de 1º e 2º Graus (Logos I e Logos II, respectivamente) – inseridos também na qualidade de adultos que não concluíram a escolaridade formal básica na idade própria; enquanto que a função **suprimento**, que traz como particularidade o aperfeiçoamento e a atualização dos estudos, oportunizou o acesso à função **qualificação** (para o trabalho), caracterizada pela profissionalização após a conclusão dos estudos de 1º Grau, como possibilitou o Logos I, e também de 2º Grau, como viabilizou o Logos II; não se enquadrando o Projeto Logos na função **aprendizagem** pelas próprias peculiaridades dessa função, como mencionamos na Nota 88 e aqui reiteramos: “a aprendizagem – palavra que aqui empregamos na acepção legal estrita – surgiu oficialmente nos primeiros anos da década de 40, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, mais tarde do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).” (BRASIL, 1983, p. 71).

Dessas colocações, compreendemos que a Educação a Distância no Brasil com a Lei n.º 5.692/71 teve no Ensino Supletivo a sua representatividade. Em termos de 2º Grau, que nos interessa especificamente porque o Logos II habilitava o professor-cursista nesse nível de ensino (para lecionar até a 4ª série do 1º Grau), identificamos que a Educação a Distância foi a

⁹⁰ Além desses, entre os anos de 1977 e 1981, aparecem nos exames de suplência profissionalizante no Piauí: Administração (Assistente), Contabilidade (Técnico), Desenhista de Arquitetura, Eletricidade (Auxiliar), Eletricidade (Auxiliar Técnico), Eletricidade (Técnico), Eletrônica, Eletromecânica (Técnico), Enfermagem (Auxiliar), Enfermagem (Técnico), Fiação (Técnico), Mecânica (Técnico), Patologia, Patologia Clínica (Auxiliar), Secretariado, Secretariado Unidade Escolar, Telecomunicações (Técnico), Telefonista e Transações Imobiliárias (BRASIL, 1983, Anexo II, n.p.).

⁹¹ Mesmo trazendo dados muitas vezes incompletos (ou até mesmo dado nenhum), o Anexo 3 do documento divulgado sobre a XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação dos Territórios e do Distrito Federal sobre o Ensino Supletivo no Brasil (BRASIL, 1983), nos permite acessar parcialmente a realidade da educação brasileira no início da década de 80 no tocante ao Ensino Supletivo e as particularidades de suas principais funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

modalidade que proporcionou o funcionamento do Ensino Supletivo de 2º Grau. Como resultado de pesquisas e estudos elaborados a partir de 1971 acerca do Ensino Supletivo de 2º Grau, Haddad; Siqueira; Freitas (1989, p. 63) informam que “O ensino de 2º Grau – função suplência – é oferecido atualmente através de Cursos, Centros de Estudos Supletivos (CES), Educação à distância e Exames.”

O oferecimento de diversas formas de aprendizagem traz consigo a multiplicidade do processo de ensino e também de avaliação. Algumas delas proporcionavam a aprendizagem ao longo do próprio processo de ensino e a avaliação se colocava como consequência (e baseada) deste, noutras a avaliação ocorria fora do processo de ensino e o aluno era avaliado apenas pelos conhecimentos que adquiria de modo independente. Nesse período (início da década de 70 até o final da década de 80), os Cursos Supletivos tanto possibilitavam a terminalidade do 2º Grau como preparavam para os Exames Supletivos⁹². Conforme Haddad; Siqueira; Freitas (1989, p. 64), “a oferta pública de Cursos Supletivos de 2º Grau é muito escassa e recente. Na maior parte dos estados brasileiros ou não há oferta de cursos ou ela é efetuada pela rede privada de ensino, majoritária ou exclusivamente”, dando-se o mesmo com os cursinhos preparatórios para os Exames Supletivos, quase que inteiramente controlados pelas instituições particulares de ensino, por serem considerados cursos livres.

Apesar da concorrência crescente do ensino privado, o que era facilitada ou pela desassistência do poder público à educação nacional, ou pela própria incapacidade da esfera governamental (os Estados, de modo mais específico) em atender à demanda crescente de estudantes nesse nível de ensino, destacavam-se no país os Centros de Estudos Supletivos (CES), que eram

unidades escolares mantidas pelas redes públicas estaduais de ensino que oferecem instrução personalizada através de módulos didáticos. Sua implementação no Brasil ocorreu a partir de 1974 como decorrência da política então adotada pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, priorizando esta modalidade de suplência. Alegava-se na ocasião que os CES permitiriam um atendimento em larga escala com baixo custo, reduzindo a elevada demanda pelos Exames Supletivos. Considerava-se

⁹² “Regra geral, os Cursos Supletivos de 2º Grau com avaliação no processo possuem um ano e meio de duração [...], subdivididos em três semestres letivos, cada um deles correspondendo a uma série do ensino regular. A matrícula é admitida a jovens e adultos com idade superior a 19 anos que tenham concluído o 1º Grau pela via regular ou supletiva. Quase sempre o curso é seriado, adotando a metodologia de ensino direto e exigindo porcentagem mínima de frequência obrigatória.” (HADDAD; SIQUEIRA; FREITAS, 1989, p. 63).

ainda que instrução personalizada consistia em uma metodologia mais adequada à aprendizagem do adulto, por ser mais flexível na forma de organização e respeitar o ritmo de aprendizagem do educando. (HADDAD; SIQUEIRA; FREITAS, 1989, p. 64).

Dessa forma, os Centros de Estudos Supletivos traziam como propriedades uma “metodologia de instrução personalizada, frequência não obrigatória e avaliação no processo de aprendizagem, podendo o aluno utilizá-lo também como meio de preparo para os Exames Supletivos.” (HADDAD; SIQUEIRA; FREITAS, 1989, p. 64). Propriedades essas que se aproximam em muito da proposta do Projeto Logos II, exceção feita à questão da frequência, que apesar de não ser regular, era obrigatória no Curso (pelo menos uma vez ao mês), visto ser a ocasião em que os professores-cursistas se dirigiam aos núcleos pedagógicos mais próximos de suas residências, tanto para o esclarecimento de dúvidas advindas dos estudos dos módulos de ensino, como para a realização dos exames que lhes garantiriam a terminalidade de um módulo e a conseqüente evolução nos estudos.

Em consonância com as especificidades do Ensino Supletivo que temos delineado, ressaltamos a existência de

três modalidades de educação supletiva à distância para o 2º Grau: via rádio, TV e instrução personalizada através de módulos de ensino. No caso do rádio e da TV, prevalece o caráter de preparação para os Exames Supletivos de educação geral, embora haja casos em que os estudantes de recepção organizada ou controlada em telepostos sejam avaliados no processo de aprendizagem ou através de exames especiais, destinados a esta clientela. Já o ensino personalizado se caracteriza pela avaliação no processo, embora possa ser utilizado como meio de preparo para os Exames Supletivos. (HADDAD; SIQUEIRA; FREITAS, 1989, p. 64).

Nesse universo, a utilização do rádio educativo⁹³ como um meio de comunicação ganhou destaque em âmbito nacional com o curso Supletivo de Primeiro Grau (SPG), criado

⁹³ Conforme Marlene Blois (2003, n.p., grifos nossos), o Rádio Educativo ao longo dos seus 80 anos (considerando os dias atuais esse número de anos é maior, visto a publicação da autora ser do ano de 2003) de vida apresenta seis fases distintas em sua evolução: “**Fase Pioneira**, que teve como marco o próprio advento da radiodifusão no país e se pautou na ideologia de sua implantação, incluindo a inauguração da Rádio Sociedade, em 20 de abril de 1923, e estendendo-se, até 1928, com a criação de Rádio-Escolas. **Segunda Fase**, entre 1929-

em 1981, produzido pelo Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette Pinto (subordinado à FUNTEVÊ – Fundo de Financiamento da TV Educativa), caracterizado por ter baixo custo de funcionamento e por ser transmitido em diversos horários durante todo o dia, o que permitia um maior alcance ao público interessado. A Figura 7 traz um levantamento do desenvolvimento dos cursos Supletivos de Primeiro Grau no ano de 1982, a exemplo do Projeto Minerva, e cita também outros projetos via rádio que se desenvolveram no país nesse período.

1940, consolidando a ideologia inicial com a implantação das Rádio-Escolas e a criação das primeiras redes educativas, ao mesmo tempo em que o rádio delineava sua forma de atuação e abria caminhos para mudanças. **Terceira Fase**, entre 1941-1966, tendo como característica a interiorização e extensão da ação do eixo Rio-São Paulo, o que possibilitou a consolidação e a diversificação de sua ação educativa, criando novos impulsos para mudanças. **Quarta Fase**, entre 1967-1979, quando o rádio educativo, não fugindo ao que se passava na área da comunicação, fruto do momento político por que passava o país, foi marcado por ações centralizadoras de utilização do rádio para fins educativos pelo Estado. A criação de centros produtores regionais e a introdução de uma postura científica norteando todas as fases do processo (diagnóstico/planejamento/produção/veiculação/recepção) de ofertas educativas via rádio, fizeram o diferencial deste período, que nos colocava em igualdade com outros países mais avançados quanto à teleducação via rádio. **Quinta Fase**, iniciada em 79, assinalou a conjugação de meios massivos à Educação e se consolidou com a inauguração de FM educativas, com a interação das emissoras em um sistema, com novos espaços se abrindo para a atuação do rádio. O fim do SINRED/Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa encerrou esta fase de tão grandes ganhos para o Rádio Educativo. **Sexta Fase**, a fase atual do Rádio Educativo, teve seu início em 95 com o término das ações do SINRED. Consolida o compromisso de radialistas com a Educação, ampliando-se as ofertas radiofônicas educativas, agora também pelas rádios comunitárias. O rádio segue acompanhando a tecnologia do seu tempo, tanto em suas práticas de produção quanto nas de transmissão, surgindo emissoras educativas na Internet.”

Figura 7 – Dos cursos supletivos na função suplência: RÁDIO (1982)

2.2. DOS CURSOS SUPLETIVOS NA FUNÇÃO SUPLÊNCIA

2.2.2. DOS CURSOS POR

a) RÁDIO

Acompanhamento do Desenvolvimento do Projeto SPG (MINERVA)

Unidades da Federação	Não acompanha	Possui recepção organizada? Em quantos radiopostos?	Acompanha				Clientela dos radiopostos 1982	Outro Projeto pelo rádio
			Avaliação do Desempenho do Aluno		Outros			
			Nos radiopostos	Exames Específicos	Dentro do calendário da SEC			
RO ..	-	(1)-	-	-	-	-	-	-
AC ..	-	46	x	-	-	-	1294	Projeto Seringueiro
AM ..	-	não	-	-	x	-	-	-
FR ..	-	15	x	-	-	-	432	-
PA ..	-	24	-	x	-	-	733	-
AP ..	-	20	-	x	-	-	375	-
MA ..	-	51	x	x	x	-	1622	-
PI ..	-	-	-	-	-	-	-	-
CE ..	-	112	-	x	-	-	2741	-
RN ..	-	75	x	-	x	-	3145	-
FB ..	-	88	-	-	x	-	-	-
FE ..	-	91	x	-	-	No processo	1140	-
AL ..	-	60	x	-	-	...	-	-
SE ..	-	69	x	x	-	-	3986	-
BA ..	x	-	-	-	-	-	-	-
MG ..	-	40	-	-	x	-	1060	-
ES ..	-	47	x	x	-	-	4250	SSG (para 2º grau)
RJ ..	-	...	-	-	x	-	229	-
SP ..	-	322	-	-	x	-	10000	-
PR ..	x	-	-	-	-	-	-	-
SC ..	x	-	-	-	-	-	-	-
RS ...	x	-	-	-	-	-	-	Preparados aos Exames Supletivos de 1º Grau, Língua Inglesa e 2º Grau Educação para o Trabalho, Programas Culturais
MS...	-	...	-	x	-	-	943	-
MT...	-	13	x	x	-	-	800	-
GO ...	-	37	-	x	-	-	2826	-
DF ...	-	56	-	x	-	-	2207	SSG via rádio (2º grau 11 radiopostos com 346 alunos)

(1) Há centros controladores.

Fonte: BRASIL (1983, p. 44).

O primeiro dado que observamos diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Minerva⁹⁴, o qual só não foi realizado nos estados da Bahia, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Seguidamente, daqueles que fizeram o acompanhamento, somente o Amazonas não possuía recepção organizada em radiopostos, e os estados do Rio de Janeiro e do Mato Grosso do Sul não prestaram informações sobre esse quesito. Dentre os estados com maior número de radiopostos (mais de 100), temos apenas São Paulo e Ceará; entre 50 (cinquenta) e 100 (cem) radiopostos são sete as unidades federativas: Alagoas, Distrito Federal, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe; e abaixo de 50 (cinquenta) radiopostos são oito os estados: Acre, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará e Roraima. No seio desses dados destacamos o fato de praticamente todos os estados do Nordeste concentrarem uma média de 50 (cinquenta) a 100 (cem) radiopostos em cada unidade federada, o que colocava a região em situação relativamente privilegiada, quando verificamos, por exemplo, que somente o estado de São Paulo (332 radiopostos) possuía mais radiopostos do que a soma de todos aqueles abaixo de 50 (cinquenta) radiopostos (242 radiopostos no total).

Outro item importante a ser considerado na Figura 7 é o da distribuição da clientela, que se caracteriza pela irregularidade em números absolutos e em relação aos radiopostos, como podemos citar o caso dos estados de São Paulo e do Espírito Santo: “São Paulo apresenta 10.000 alunos para 4.250 do Espírito Santo, que possui o segundo maior número – mas, por radioposto, em média, São Paulo apresenta 31 alunos, para 90 no Espírito Santo. O total registrado é de 36.459 alunos em radiopostos.” (BRASIL, 1983, p. 43). O Piauí não notificou nem a quantidade de radiopostos e nem a da clientela atendida, assim, na Figura 7 não aparecem dados sobre o nosso estado. Entretanto, quando da implantação do Projeto Minerva no Piauí, Moura (2003) nos informa, acerca dos anos de 1971/1972, que o referido Projeto objetivava preparar os candidatos para prestar os exames de Madureza de 1º Grau: “Os alunos assistiam às aulas organizadas em salas denominadas rádio-postos; esse projeto atuava, portanto, por meio do Serviço de Rádio Difusão Educativa, instalando, nesse período, 36 rádio-postos, sendo 23 em Teresina, 9 em Parnaíba e 4 em Floriano, atendendo a 1.753 alunos.” (MOURA, 2003, p. 76), contando, ao final de 1972, com “85 rádio-postos em 25 municípios do Estado, efetivando a matrícula de 3.904 alunos.” (MOURA, 2003, p. 77).

⁹⁴ Vide Nota 30 deste trabalho que trata sobre o Projeto Minerva.

Essa verificação acerca da capacidade de alcance exemplificado pelo Projeto Minerva serviu como reflexão e referência para a sua continuidade, assim como a de outros projetos concomitantes a ele, como o do Projeto Seringueiro, criado em 1981 com o objetivo de alfabetizar e difundir noções de saúde preventiva aos trabalhadores da Floresta Amazônica, do SSG (Supletivo de Segundo Grau), os de preparação para os Exames Supletivos de 1º Grau, Língua Inglesa, 2º Grau, Educação para o Trabalho e Programas Especiais, como aparecem no item “Outro Projeto pelo rádio”, da Figura 7. Havendo somente o registro de 36.459 (trinta e seis mil e quatrocentos e cinquenta e nove) alunos em radiopostos, é possível inferirmos que uma parcela muito pequena da população brasileira era beneficiada pela educação via rádio, apesar do seu longo alcance territorial, visto o fato de o Censo de 1980 ter contabilizado 20.027.948 (vinte milhões e vinte e sete mil e novecentos e quarenta e oito) de domicílios (BRASIL, 1983) com aparelhos de rádio, o que nos faz notar uma profunda defasagem entre os que poderiam utilizar o rádio educativo e aqueles que o faziam efetivamente. Acreditamos que a autonomia de estudos, associada à relativa liberdade de permanência nos cursos ou frequência aos telepostos que essa modalidade permitia, tenha contribuído para a contabilização de um número tão reduzido de alunos atendidos nos telepostos em relação à população que tinha acesso ao rádio. Inferimos, ainda, que muitos deles partiam direto para a realização dos Exames de Supletivos, já que para isso não havia a obrigatoriedade de uma preparação prévia no ensino oficial.

A TV, que também foi utilizada no Brasil como um meio de comunicação da Educação a Distância no âmbito do Ensino Supletivo na vigência da Lei n.º 5.692/71, tem nos cursos SPG (Supletivo de Primeiro Grau ou Telecurso de 1º Grau) e SSG (Supletivo de Segundo Grau ou Telecurso 2º Grau) os seus principais representantes. Nesse tocante, vejamos, primeiramente, conforme d’Almeida (1988) que:

O pioneirismo em implantar o ensino supletivo via TV coube à FPA – Fundação Padre Anchieta (TV Cultura, São Paulo) que, em 1969, lançou o Projeto “Madureza Ginásial”, em convênio com a Editora Abril, responsável pela publicação do material de apoio. A primeira transmissão atingiu cerca de 20.000 estudantes, a maioria na faixa etária entre 16 e 25 anos, dos quais cinco mil foram aprovados em exames realizados pela Secretaria Estadual de Educação (BRASIL, 1979, p. 22). A partir de 1971, o “Madureza Ginásial” passou a ser transmitido pelas TVs educativas de outros estados. (D’ALMEIDA, 1988, p. 67).

Mais tarde, em 1977, a Fundação Roberto Marinho (FRM), já no início de suas atividades no rádio e na televisão (ligadas à Rede Globo), firmou convênio com a Fundação Padre Anchieta (FPA) para a elaboração do Telecurso de 2º Grau, que apesar de ter recebido o aval do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o funcionamento, não obteve nenhum apoio governamental em sua execução. Logo após, em 1979, foi a vez do projeto Supletivo de Primeiro Grau (SPG), enviado ao MEC para aprovação e financiamento. Com parecer favorável, “Para que o SPG fosse produzido, assinou-se convênio entre a FRM, o MEC e a Universidade de Brasília (UnB). Em março de 1981, o SPG foi levado ao ar pela primeira vez.” (D’ALMEIDA, 1988, p. 67).

Em pouco tempo os Cursos Supletivos pela televisão se espalharam por praticamente todo o país. A Figura 8 apresenta o acompanhamento do desenvolvimento dos telecursos pelos estados brasileiros no ano de 1981:

Figura 8 – Dos cursos supletivos na função suplência: TELEVISÃO (1981)

QUADRO 9

-47-

2.2. DOS CURSOS SUPLETIVOS NA FUNÇÃO SUPLENÇA
2.2.2. DOS CURSOS POR
b) TELEVISÃO

Unidades da Federação	Acompanhamento do Desenvolvimento do TELECURSO														(SPG e SSG)		
	A nível de		Recepção organiza da em nível de		Avaliação								Clientela (1981)		Outro Projeto pela Televisão		
	1° G	2° G	19G	2° G	Tele- portos		Exames especifi- cos		Dentro do cal: da SEC		Outra		19G	2° G			
AC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-
AM	x	x	73	13	x	x	x	-	x	x	-	-	-	2890	850	-	João da Silva
RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PA	x	-	2	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	54	44	-	-
AP	x	-	4	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	170	-	-	-
MA	-	x	-	1	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	230	-	Conquista (1)
PI	...	-	...	-	...	-	...	-	...	-	...	-	...	-	-	-	-
CE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Em elaboração Pro jeto VEREDA (1983)
RN	x	x	16	1	x	-	-	-	x	x	-	-	-	449	38	-	-
PB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PE	x	x	24	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	3560	900	-	-
AL	x	-	4	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	193	-	-	-
SE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BA	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-
MG	x	-	3	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	250	-	-	-
ES	x	x	10	...	x	-	x	x	-	x	-	-	-	4250	605	-	-
RJ	x	-	11	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	229	-	-	-
SP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PR	x	x	6	5	-	-	x	x	-	-	-	-	-	194	91	-	-
SC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A implantar o pró prio TELECURSO de 2º Grau (outubro/ 82)
MT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DF	x	x	1	1	-	x	x	-	-	-	-	-	-	46	141	-	-

(1) Término em 7/82

Fonte: BRASIL (1983, p. 47).

Dentre os estados informantes, consideramos relevante destacar que em 12 (doze) deles não havia qualquer tipo de acompanhamento do funcionamento dos Telecursos de 1° e 2° Graus: Acre, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo. Das 11 (onze) unidades (Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Distrito Federal) que acompanhavam o SPG, foram

identificados 154 (cento e cinquenta e quatro) telepostos de recepção organizada, para os quais os alunos se dirigiam para o acompanhamento dos estudos. O maior número de telepostos concentrava-se no Amazonas (73 ou 47,4% do total), seguindo-se de Pernambuco (24 ou 15,6% do total), Rio Grande do Norte (16 ou 10,4% do total), Rio de Janeiro (11 ou 7,1%) e Espírito Santo (10 ou 6,6% do total) (BRASIL, 1983).

Somente esses cinco últimos estados citados mantinham quase 90% dos telepostos, o que revela uma irregularidade na distribuição da clientela dos Telecursos de 1º Grau (SPG) no país. “O total de alunos registrados em 1982, nos 154 telepostos das 11 unidades é de 12.319, o que dá uma média de 80 estudantes por posto de recepção organizada.” (BRASIL, 1983, p. 46). Entretanto, apesar de parecer uma média razoável, quando observamos os quantitativos por estado, verificamos que somente três deles: Espírito Santo (4.250 alunos ou 34,5% do total), Pernambuco (3.560 alunos ou 28,9% do total) e Amazonas (2.980 alunos ou 24,2% do total), concentravam quase 90% dos alunos em telepostos no Brasil (BRASIL, 1983).

Em relação ao 2º Grau, são apenas seis os estados que fizeram o acompanhamento: Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, mais o Distrito Federal. Juntando todos eles, tínhamos apenas 21 (vinte e um) telepostos, e pelo menos 13 (treze) deles estavam no Amazonas, ou seja, mais de 50% dos telepostos de 2º Grau concentravam-se em um único estado apenas. Considerando que para o ano de 1982 a quantidade de alunos de recepção organizada do 2º Grau (SSG) era de 2.899 (dois mil e oitocentos e noventa e nove), mais uma vez constatamos a irregularidade na distribuição dos telepostos pelos estados informantes. Apenas três unidades federativas concentravam mais de 80% do alunado: Pernambuco (900 alunos ou 31%), Amazonas (850 alunos ou 29,3%) e Espírito Santo (605 alunos ou 20,9%). O estado do Piauí foi o único que não prestou informação alguma sobre os Cursos Supletivos na função suplência – TELEVISÃO. Nesse contexto, “Dado o número de domicílios com aparelho de televisão em 1980, 14.518.877, o total de telepostos, 179, representa 0,001% de aparelhos ligados com recepção organizada.” (BRASIL, 1983, p. 46). Ou seja, em relação à quantidade de aparelhos de televisão existentes nas residências dos brasileiros no início da década de 80, era de se supor que os Telecursos alcançassem, na prática, um grande público, o que acabou não acontecendo, como demonstrado pelos dados que apresentamos.

D'Almeida (1988), ao considerar as experiências dos Cursos Supletivos veiculados pela televisão brasileira entre os anos de 1978 e 1984, conclui, dentre outros posicionamentos, que:

Entre os principais problemas detectados nestas experiências, podemos citar o fato de que os objetivos e conteúdos do programa são fixados unilateralmente pelos planejadores sem conhecimento prévio das necessidades dos destinatários. Não houve nenhuma investigação séria e sistemática das características sócio-econômicas e culturais da população-alvo, de seus hábitos lingüísticos, da situação de ensino e do mercado de trabalho etc. Sem esses dados, fica difícil adequar a mensagem às necessidades reais de clientela. (D'ALMEIDA, 1988, p. 69).

Entendemos, desse modo, que apesar dos esforços implementados para que os cursos via rádio e televisão possibilitassem novas oportunidades educacionais no processo de ensino-aprendizagem como meios difusores de conhecimento e propiciadores de formação, o problema do alcance ao público interessado não seria deslindado exclusivamente pela posse dos recursos tecnológicos (aparelho de rádio e/ou de TV) e/ou da facilidade de acesso aos mesmos. O uso adequado das potencialidades de cada meio de comunicação e de seus recursos didáticos deveriam estar atrelados à qualidade dos materiais instrucionais (materiais impressos auxiliares como apostilas, por exemplo); à garantia de uma recepção limpa (com o menor número de ruídos, principalmente no caso do rádio, e de nitidez, no caso da televisão); à capacitação/qualificação de profissionais especializados em educação de jovens e adultos para atuarem nos postos de auxílio dos Cursos Supletivos de 1º e 2º Graus; e ao respeito às diferenças regionais e aos interesses de formação dos potenciais alunos.

No item a seguir trataremos da instrução personalizada por meio de módulos de ensino como recurso didático na educação supletiva a distância. Entendemos que dentro das possibilidades de formação existentes no período (incluindo-se aqui o rádio e a televisão, como discutido), os módulos de ensino, em face de suas condições de acesso (eram entregues aos professores-cursistas nos núcleos pedagógicos localizados no município onde residiam, ou nos núcleos mais próximos de suas residências) e de aquisição (material gratuito), dada a política adotada, tornou-se material indispensável à formação pedagógica almejada pelo Projeto Logos II em relação aos professores leigos aos quais esteve destinada.

4.3 Os módulos de ensino como recurso didático na formação de professores leigos no Projeto Logos II

No início da década de 70, quando se aventou a proposta do Projeto Logos I, tomado como fase experimental do Projeto Logos II, diversos recursos didáticos foram considerados para a efetivação do processo de formação dos professores leigos (professores-cursistas):

As soluções estudadas para o processo foram várias: rádio, televisão, correspondência, módulo. Da análise dos meios destacou-se o módulo de ensino, como sendo capaz de atingir o professor nos mais distantes pontos do País, sem retirá-lo da sala de aula. O *módulo* apresenta a vantagem de ser uma técnica de ensino personalizado, que, respeitando os ritmos de aprendizado do aluno, ao mesmo tempo eleva os padrões de eficiência esperados. (BRASIL, 1974, p. 12, grifo do texto).

A constatação, pelos idealizadores do Projeto Logos I, de que os módulos de ensino figuravam como o recurso didático mais apropriado à formação de professores leigos foi endossada não somente em razão da eficiência de aprendizagem que girou em torno de 85%, mas também porque “Os objetivos foram plenamente atingidos, e a metodologia do Projeto LOGOS I tecnicamente foi considerada eficiente e própria para utilização em qualquer modalidade de formação ou aperfeiçoamento de professores [...]” (BRASIL, 1975, p. 8). As peculiaridades que circundavam os professores leigos, que quase que invariavelmente constituíam uma clientela dispersa, residente a longas distâncias geográficas dos grandes centros urbanos (os professores-cursistas concentravam-se principalmente na zona rural) e com condições financeiras limitadas (o que inviabilizava o deslocamento de sua residência e também da sala de aula durante o processo de formação) foram determinantes para a utilização dos módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II.

Em trabalho dissertativo que avaliou módulos de ensino do Projeto Logos II em termos de seus elementos e conteúdos, no início da década de 80, a professora Stahl (1981) traz informações sobre os projetos destinados à formação de professores leigos no Brasil que utilizaram módulos de ensino como recurso didático:

Especificamente na formação de professores leigos, além do **Projeto Logos I**, do DSU/MEC e do **Projeto Habilitação de Professores Leigos do Centro de Radiodifusão Educativa da Bahia**, já concluídos; do **Projeto Logos II**, objeto deste estudo; e dos **Projetos Titulação do Professor Leigo, da SEC/RS, Habilitação do Professor Não-Titulado do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná e Habilitação de Professores Leigos da SEC/SE** [...] não foi possível determinar a utilização de módulos instrucionais em nenhum outro programa, possivelmente pela falta de documentação sobre experiências que estejam sendo desenvolvidas em âmbito estadual ou municipal. [...] Apesar da existência de lacunas nas evidências proporcionadas pelo ainda reduzido número de pesquisas realizadas no Brasil, deve ser considerado o grande potencial dos módulos instrucionais para propiciar a individualização do ensino, em todas as áreas do ensino formal, bem como para ampliar as oportunidades de educação permanente que, através de ensino à distância, venham a atender à crescente demanda por educação. (STAHL, 1981, p. 53, grifos nossos).

Apesar de considerada ainda incipiente, a utilização de módulos de ensino como recurso didático na formação de professores leigos nas décadas de 70 e 80 do século XX (período de implantação e expansão do Projeto Logos II) já se configurava como uma alternativa que prometia suprir quase que integralmente a ausência do professor formador, e conseqüentemente de um Centro de Formação (como nos moldes tradicionais), visto que esse material instrucional tinha a característica de ser autossuficiente e, nesse sentido, o atendimento individualizado do ensino modularizado possibilitava a ampliação do número de professores leigos atendidos. Pensamento esse que pode ser ratificado pelas informações apresentadas na série “Preparação do Cursista”, na qual encontramos as seguintes definições sobre módulos de ensino:

O módulo de ensino é um tipo de instrumento que permite o ensino a distância, isto é, permite que você receba o módulo do seu Orientador e o leve para estudar em casa, ou no lugar que você achar melhor. O módulo de ensino apresenta um conjunto de informações ordenadas e atividades que você deve realizar para poder aprender. Este tipo de instrumento se presta para individualizar o ensino, o que quer dizer, ele oferece oportunidade para cada um estudar, de acordo com as suas possibilidades. (PROJETO LOGOS II, Série 00 – Preparação do Cursista, Módulo 02, 1976, p. 10).

Seguindo com a consulta aos módulos de ensino indicados à preparação do cursista, verificamos no Módulo 01 a seguinte instrução: “O Projeto Logos II apresentará a você um curso diferente. Você não terá professores – **estudará sozinho** – usando esse mesmo tipo de material que você está lendo agora: o **Módulo de Ensino.**” (PROJETO LOGOS II, Série 00 – Preparação do Cursista, Módulo 01, 1976, p. 8, grifos do texto), em que o próprio instrumento educacional se autoapresentava, como numa espécie de diálogo (estratégia de comunicação habitual na modalidade de ensino a distância) com o professor-cursista, em uma tentativa evidente de situá-lo, de forma prática e concreta, acerca do material instrucional que seria utilizado no decorrer do Curso. Ressaltamos, nesse quesito, que apesar de o módulo informar ao professor-cursista que ele “não terá professores”, isto não significava que os cursistas não teriam assistência, no decorrer da formação, de profissionais da Educação. Como aqui já referimos, atestamos a figura importantíssima dos Orientadores da Aprendizagem que atendiam aos professores-cursistas nos núcleos pedagógicos, dando a eles o suporte didático-pedagógico necessário para a realização do Logos II, ao tempo em que também avaliavam o seu desempenho.

Os professores-cursistas, desde o primeiro contato com o material instrucional, eram então provocados a confiar na proposta dos módulos de ensino e em suas vantagens dentro do processo de formação. Apresentando-se, pois, como o material instrucional imprescindível do Projeto Logos II, os módulos de ensino eram em essência um instrumento de avaliação, visto que a passagem para uma nova etapa ou série do Curso estava atrelada ao vencimento de uma etapa precedente. A apreensão e a aquisição das habilidades objetivadas em cada módulo eram “garantidas” ao professor-cursista, que utilizava o método da repetição, até que os objetivos pretendidos no módulo respectivo fossem alcançados. Ideia essa também apoiada no conceito apresentado por Stahl, segundo o qual um módulo de ensino é “um conjunto de atividades instrucionais que tem por finalidade ajudar o aluno a alcançar os objetivos especificados.” (STAHL, 1981, p. 36).

Nesses termos, e ampliando essa concepção, entendemos o módulo de ensino como a) **um instrumento educacional** (conteúdos de aprendizagem), cuja materialidade estava concretizada no papel impresso; b) **inserido em um processo**, dado que era um material instrucional que permitia o aperfeiçoamento constante, pois ao se detectar necessidades de melhorias e/ou adaptações nos campos didático e técnico, por exemplo, estas eram encaminhadas para serem avaliadas e realizadas pelas equipes responsáveis; c) **que**

experienciava o foco autoaprendizado, ao tempo em que respeitava o ritmo de estudo e colocava o cursista não como aquele que competia com outros cursistas, mas como um que caminhava para a superação das próprias dificuldades de aprendizagem com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos nos módulos; e d) **permitia o ensino a distância**, uma vez que um dos principais obstáculos a serem ultrapassados para a consecução da formação de professores leigos estava na transposição das barreiras da dispersão e da distância geográfica.

Do que já ponderamos sobre o Projeto Logos II, reiteramos, oportunamente, que dentre as suas particularidades estava o fato de se tratar de Ensino Supletivo. Assim, o currículo foi constituído a partir do Núcleo Comum do 2º Grau, mais a parte especial. Inicialmente, o conteúdo dos módulos da **Educação Geral** tratavam de “Comunicação e Expressão” (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Educação Artística), “Estudos Sociais” (Geografia, História, OSPB e Moral e Cívica) e Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde); e o conteúdo da **Formação Especial** de: História da Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Organização do Trabalho Intelectual, Técnicas de Preparação de Material Didático, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências Físicas e Biológicas, Didática da Educação Artística, Didática da Educação Física, Recreação e Jogos, Técnicas de Estudo, Informações Pedagógicas, Currículos de 1º Grau e Orientação Educacional (BRASIL, 1975).

Os módulos de ensino, que perfaziam inicialmente um total de 197 (cento e noventa e sete): Formação Geral ou Núcleo Comum (1.330h) mais Formação Especial (2.150h), estavam divididos em 28 séries, além do Estágio (2.000h previstas, sendo 500h o mínimo), totalizando 3.480h em todo o Curso, incluindo todos os módulos (BRASIL, 1975). Em geral, os módulos traziam elementos que indicavam aos professores-cursistas o que era esperado alcançar, em termos de conhecimento e de eficiência, em cada um deles; a necessidade ou não de realizar determinadas atividades, considerando, para isso, os conhecimentos que os cursistas já detinham; os diversos modos de realizar as atividades (em separado, em grupo, por observação etc.), dentre outros. Além do estudo por meio de módulos de ensino, os professores-cursistas deveriam participar dos encontros pedagógicos (obrigatórios) nos núcleos pedagógicos (que normalmente ocorriam no último domingo de cada mês e contabilizavam como uma etapa do Estágio Supervisionado) e das sessões de microensino (que correspondiam à outra etapa do Estágio Supervisionado).

Posteriormente, o número aumentou de 197 (cento e noventa e sete) para 204 (duzentos e quatro) módulos, que deveriam ser estudados em um “prazo médio de 28-30 meses” (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 17; STAHL, 1981, p. 29; ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23). Conforme a PUC/RJ-FINEP (1980) e Stahl (1981), a distribuição das séries se dava da seguinte forma:

Informações Pedagógicas; Técnicas de Estudo; Língua Portuguesa; OSPB; Educação Moral e Cívica; Ciências Físicas e Biológicas; Matemática; Literatura Brasileira; História; Educação Artística; Geografia; Programas de Saúde; História da Educação; Organização do Trabalho Intelectual; Didática Geral; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; Estrutura e Funcionamento do 1º Grau; Orientação Educacional; Didática da Linguagem; Didática da Matemática; Didática dos Estudos Sociais; Didática das Ciências Físicas e Biológicas; Currículos do 1º Grau; Didática da Educação Física; Técnica de Preparação de Material Didático; Didática da Educação Artística; Recreação e Jogos; Língua Estrangeira Moderna; Educação Física e Microensino. (PUC/RJ-FINEP, 1980, p. 17-18) (STAHL, 1981, p. 30).

Notamos que das 28 (vinte e oito) séries iniciais, houve um acréscimo para 30 (trinta), passando então a integrar o conjunto de módulos as disciplinas (ou séries): “Língua Estrangeira Moderna” e “Educação Física”, inseridas na Formação Especial, mais o “Microensino” ou Série 31, como aparece na Figura 9 – Mapa Histórico do Cursista do Projeto Logos II. Além dessas, havia ainda uma outra, a Série 00 – “Preparação do Cursista”, que continha 03 (três) módulos, a qual não compunha o currículo, mas era importante porque dava aos professores-cursistas as orientações gerais sobre o Projeto Logos II e os objetivos de formação do Curso. Os dados ora postos podem ser ratificados conforme instrução sobre o currículo do Projeto constante no Manual do Orientador Supervisor Docente:

O curso é composto de 30 séries que correspondem às disciplinas de educação geral e formação especial, e de 340 (trezentos e quarenta) horas de estágio supervisionado.

Todas as séries são desenvolvidas através de módulos de ensino perfazendo um total de 204. O estágio supervisionado é realizado através de sessões de Microensino (ME) e Encontros Pedagógicos (EP).

ME = Treino de habilidades para Magistério.

EP = Momento em que os cursistas se reúnem para trocar experiências e treinar técnicas para aplicar em sala de aula. (BRASIL, 1987b, p. 19)

Como era compromisso do Projeto Logos II a avaliação no processo, inferimos que das experiências com os módulos inicialmente produzidos, buscou-se aprimorar e suprir nas edições seguintes as dificuldades ou faltas notadas *a priori*, a exemplo da introdução da Série “Preparação do Cursista”, que trazia orientações acerca do funcionamento do Curso e norteava o professor-cursista a respeito do material didático que seria utilizado, das estratégias de estudo e de superação de dificuldades, dentre outras; ou ainda do acréscimo do “Microensino”, cujo objetivo de treinamento era permitir que o professor-cursista preparasse e ministrasse microaulas aos colegas de Curso e aos Orientadores da Aprendizagem como simulação do que deveria fazer em sala de aula com os alunos de 1^a a 4^a séries do 1^o Grau.

Na Figura 9 temos uma amostra do “Mapa Histórico do Cursista do Projeto Logos II”, no qual observamos o número das séries e os nomes das disciplinas anteriormente listadas, assim como das etapas que compunham o Estágio Supervisionado (Encontro Pedagógico mais Sessão de Microensino). Vale ressaltar, de imediato, que o campo “Menções” era preenchido a cada exame de conhecimentos, ou seja, assim que o cursista terminava de estudar o módulo e fazia a avaliação correspondente, sendo aprovado, o Orientador da Aprendizagem já fazia a anotação do rendimento alcançado em seu Mapa Histórico, e em seguida o arquivava na pasta do cursista (BRASIL, 1987b):

Figura 9 – Mapa Histórico do Cursista do Projeto Logos II

MAPA HISTÓRICO DO CURSISTA-LOGOS II		UF	ETA-PA	NRNÚCLEO	NR CURSISTA						
		P.1	3								
NOME DO CURSISTA				NOME DO NÚCLEO							
Nº SÉRIE	NOME DAS DISCIPLINAS	MODULOS									
		01 11	02 12	03 13	04 14	05 15	06 16	07 17	08 18	09 19	10 20
		MENCÕES									
01	INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS	87	85	95	84	94	88				
02	TÉCNICAS DE ESTUDOS	100	100	95	94	100	85	100	86		
03	LÍNGUA PORTUGUESA	100	95	85	83	93	88	82	99	85	85
04	OSP B	80	84	89	80	80	80	87	80	80	81
05	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	90	92	95	95						
06	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	93	100	100	80						
07	MATEMÁTICA	85	92	96	84	84	92	88	85	100	80
08	LITERATURA BRASILEIRA	92	90								
09	HISTÓRIA	84	92	88	84	94	85	80	90	90	80
10	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	88	84	85	90	80					
11	GEOGRAFIA	88	80	80	85	92	80	88	95		
12	PROGRAMAS DE SAÚDE	90	83	86	100	94	93	93	80		
13	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	91	82	80	100	85	84	85	100		
14	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO INTELLECTUAL	91	88	100	82	83	82	95	80		
15	DIDÁTICA GERAL	80	90	80	96	90	93				
16	SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	100	80	93	82	80	86				
17	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	80	80								
18	EST E FUNCIONAMENTO DO 1º GRAU	93	90	90	100	92	82				
19	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	84	80	84	95	80	88				
20	DIDÁTICA DA LINGUAGEM	100	93	84	92	82	93				
21	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	95	94	85	86	92	88				
22	DIDÁTICA DOS ESTUDO SOCIAIS	80	100	82							
23	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	80	80	80	84	88	91	92	80		
24	CURRÍCULOS DO 1º GRAU	84	80	83	84	84	86	84	80		
25	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	80	91	84	91	85	88	84	86		
26	TÉCNICA DE PREP. DE MATERIAL DIDÁTICO	84	82	80	100	80	80	82	90		
27	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	84	90								
28	RECREAÇÃO E JOGOS	85	92								
29	EDUCAÇÃO FÍSICA	92	92								
30	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	80	92	100	80	92	100	95	82		
31	MICROENSINO	100	93	83	83	100	100				
32		92	88	80							
33		80	100	80	80	80	80				
34		100	100	100	100	90					

ESTÁGIO SUPERVISIONADO			REGÊNCIA DE CLASSE	DATA DE INÍCIO DO CURSO	DATA DE TÉRMINO DO CURSO
FREQ ENCONTRO PEDAGÓG	FREQ SESSÃO MICROENSINO	TOTAL ESTÁGIO			
180h	320h	0500h	2080h	24/09/77	17/07/80

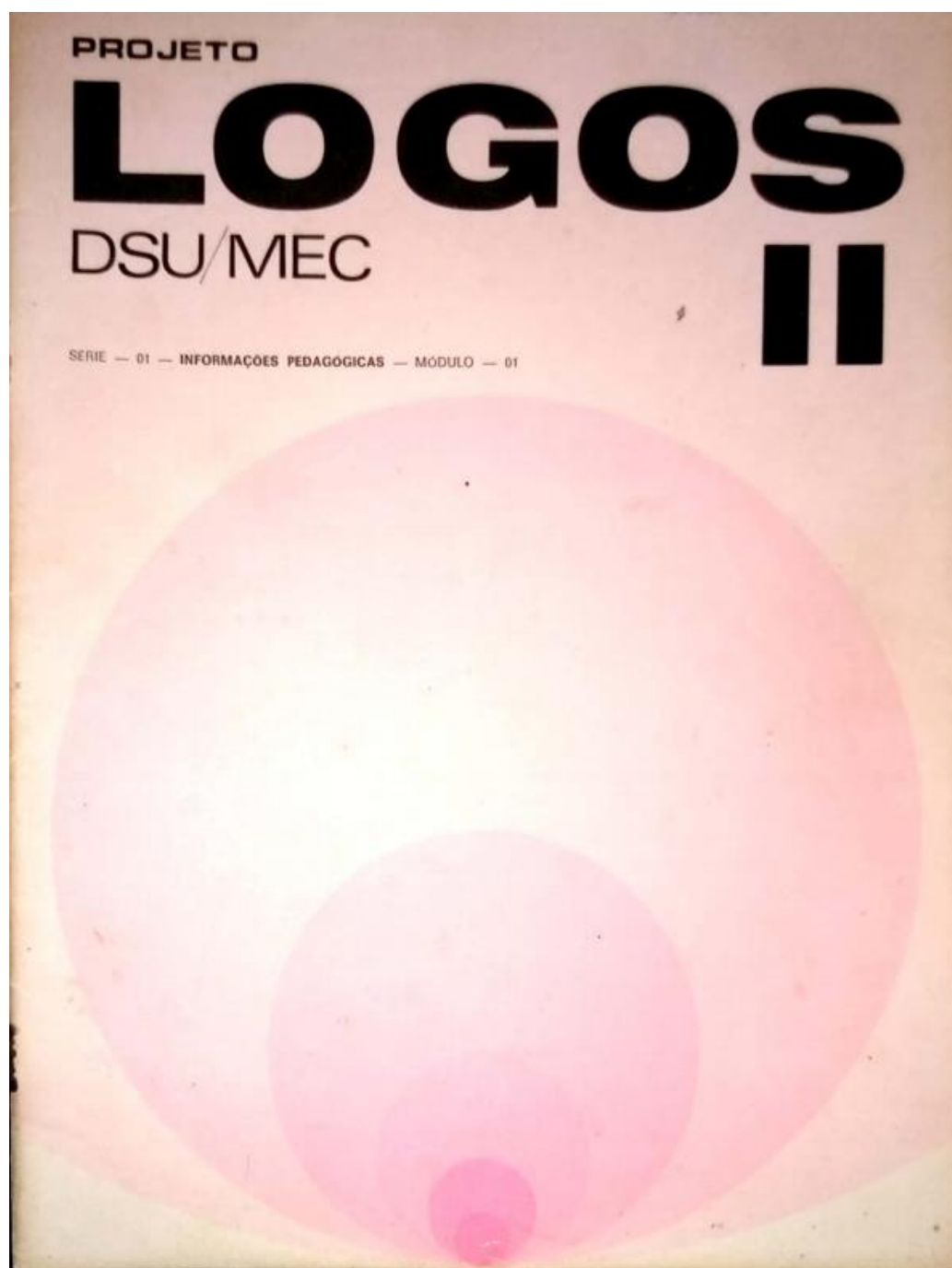
VISTO DO ORIENTADOR E SUPERVISOR DOCENTE	VISTO DO GERENTE REGIONAL

Fonte: Arquivo da GERVE/SEDUC/PI (1980).

Interessa-nos também colocar em relevo a organização que compunha os módulos de ensino para conhecermos seus principais elementos. Concernente à apresentação da estrutura geral, identificamos: 1) **capa**: indica o nome do Curso (Projeto Logos II), os órgãos governamentais aos quais está subordinado (DSU/MEC), a série (com respectivo nome e número) e o número do módulo; 2) **contracapa**: relaciona os órgãos governamentais e as instituições vinculadas ao Curso, a série (com respectivo nome e número, como na capa), o nome do conteudista responsável pela elaboração do módulo, assim como o local, a data e a entidade encarregada pela logística de distribuição dos módulos (CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília); 3) o **Sumário**, com as unidades que compõem o módulo; e 4) a **Bibliografia**, em que são apresentados os autores consultados como referências para a elaboração dos módulos.

Na Figura 10 temos um exemplo de **capa** e na Figura 11, de **contracapa** de módulo de ensino do Projeto Logos II. Já na Figura 12 apresentamos uma amostra de **Sumário**, seguida da Figura 13, um exemplar de **Bibliografia** de módulo de ensino do Projeto Logos II:

Figura 10 – Capa de módulo de ensino do Projeto Logos II



Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01 (1976, n. p.).

Figura 11 – Contracapa de módulo de ensino do Projeto Logos II

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
CONVÊNIO DSU/CETEB**

PROJETO LOGOS II

**SÉRIE — 01
INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS
MÓDULO — 01**

PROF.ª MARLENE GONET

BRASÍLIA, DF, 1976

C E T E B

Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01 (1976, n. p.).

Figura 12 – Sumário de módulo de ensino do Projeto Logos II

SÉRIE — 01 — INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS — MÓDULO — 01

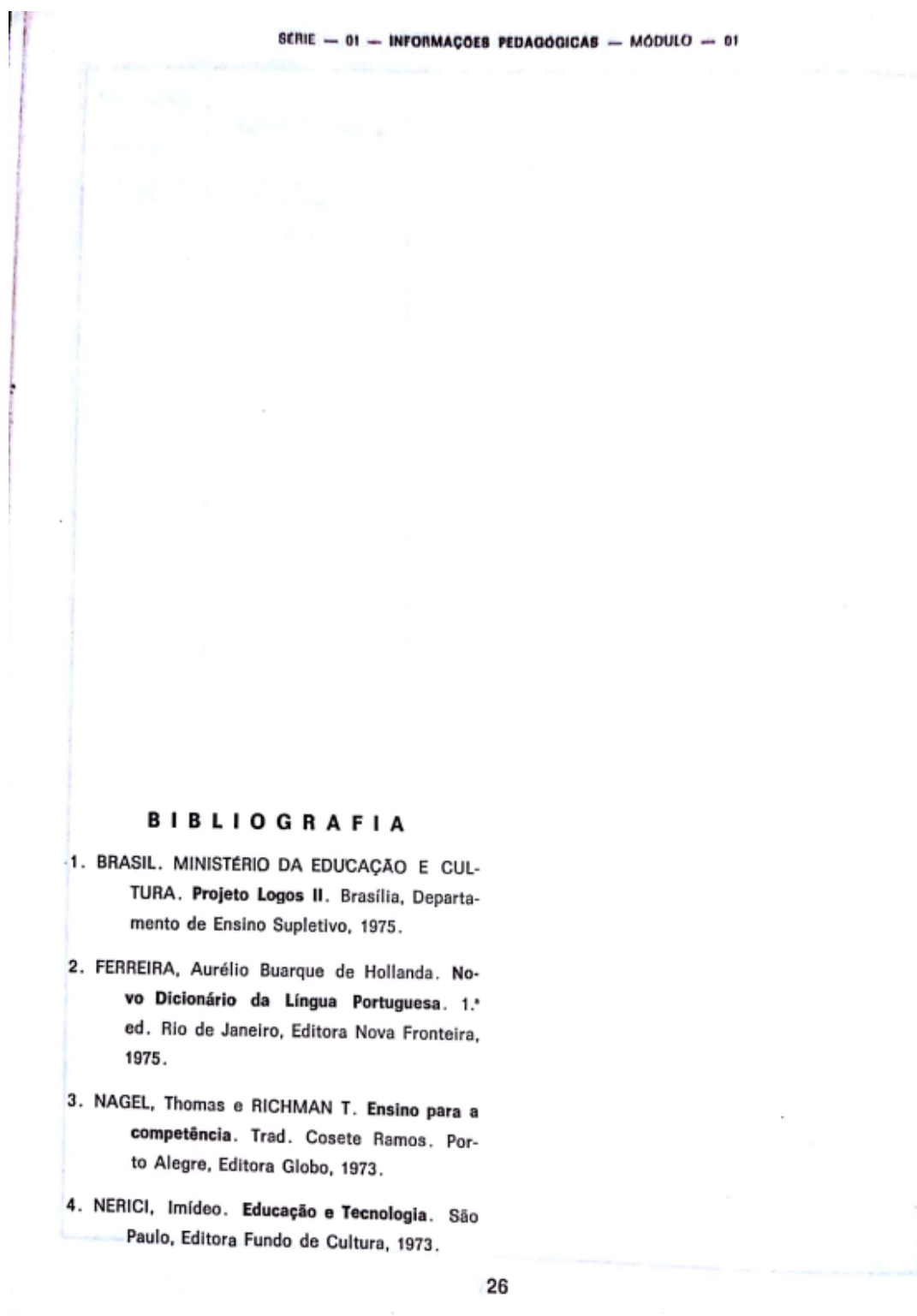
SUMÁRIO

Roteiro	05
ANEXO A — Que é instrumento pedagógico?	07
ANEXO B — Recursos usados no módulo de ensino	12
ANEXO C — Outros Recursos	18
Bibliografia	26

3

Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01 (1976, p. 3).

Figura 13 – Bibliografia de módulo de ensino do Projeto Logos II



Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 03 (1976, p. 26).

No que respeita à parte mais específica da estrutura dos módulos de ensino, discriminamos, dentro do Sumário⁹⁵, o Roteiro⁹⁶, devido à sua relevância (visto que esquematiza os conteúdos constantes nos módulos), composto por: a) **tema**, que aborda o assunto que vai ser estudado no módulo; b) **pré-requisito**, que é a condição para a realização do estudo daquele módulo; c) **duração provável**, que são as horas de estudo previstas que deveriam ser dedicadas ao módulo; d) **meta**, que é o conhecimento a ser alcançado no estudo do módulo; e) **pré-avaliação**, que é um teste feito antes do início do estudo do módulo para verificar a necessidade ou não de o professor-cursista estudar todo o módulo (não era obrigatória); f) **objetivos de ensino**⁹⁷, que trazem a finalidade do módulo em estudo e aquilo que o professor-cursista seria capaz de fazer ao concluir o módulo; g) **atividades de ensino**⁹⁸, que se convertem na resolução dos exercícios de cada módulo, após a leitura/estudo integral do mesmo; h) **pós-avaliação**, que deveria ser realizada após o estudo do módulo e da resolução de todos os exercícios (era obrigatória); e i) **atividades para sanar deficiências**, uma oportunidade a mais que o professor-cursista tinha de realizar novos exercícios, caso não

⁹⁵ Dos 164 (cento e sessenta e quatro) módulos aos quais tivemos acesso, constatamos pelo menos 14 (quatorze) estruturas diferentes de “Sumário”, prevalecendo duas: Roteiro + Anexo (com 58 ocorrências) e Roteiro + Anexo + Bibliografia (com 72 ocorrências). Os demais tipos de “Sumário” encontrados possuem as seguintes estruturas e variam entre 01 (uma) e 07 (sete) ocorrências, no máximo: **a)** Roteiro + Anexo + Leitura Complementar + Glossário + Bibliografia; **b)** Roteiro + Anexo + Glossário + Bibliografia; **c)** Anexo + Glossário + Bibliografia; **d)** Roteiro + Anexo + Leitura Complementar + Autoavaliação + Fontes de Consulta; **e)** Roteiro + Anexo + Autoavaliação + Bibliografia ou Referências Bibliográficas; **f)** Anexo + Bibliografia; **g)** Roteiro + Anexo + Leitura Complementar + Autoavaliação + Bibliografia; **h)** Anexo; **i)** Roteiro + Anexo + Autoavaliação; **j)** Roteiro + Experiência a Realizar + Anexo + Bibliografia; **k)** Roteiro + Anexo + Leitura Complementar + Bibliografia; e **l)** Roteiro + Anexo + Modelo de Planejamento Semanal + Modelo de Plano de Aula + Bibliografia. Verificamos, assim, que o “Roteiro” integra praticamente todas as estruturas de Sumário identificadas, ele só não aparece nas estruturas acima apresentadas nas letras “c”, “f” e “h”.

⁹⁶ “Roteiro do módulo é uma descrição das coisas que o cursista deve conhecer para poder realizar a sua aprendizagem.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 02, 1976, p. 17).

⁹⁷ Em alguns módulos vimos “Objetivos” e em outros “Objetivos de ensino”, mas ambos denotam a mesma função: indicar a finalidade do módulo de ensino.

⁹⁸ O Módulo 02 da série “Informações Pedagógicas”, relaciona os seguintes tipos de atividades de ensino: **“Atividades de informação** – são aquelas que informam aos cursistas as coisas que eles precisam para alcançar os objetivos. Por exemplo: ler um texto, ouvir uma gravação, estudar um mapa, assistir a um filme, observar um aluno etc. **Atividades de organização** – organizar é pôr em ordem. Então, atividades de organização são aquelas que ajudam a pôr em ordem as informações que o cursista recebeu. Por exemplo: organizar uma festa na escola, elaborar mapas, organizar dramatizações etc. **Atividades de adestramento** – consistem em fazer algum exercício que necessite de prática especial. Por exemplo: para conseguir destreza em consultar o dicionário, é preciso treinar bastante; para jogar bem o futebol, é preciso treinar muito, jogando bola etc. **Atividades de construção e produção** – essas se encontram em quase todas as tarefas que o cursista deve fazer, para aprender. Por exemplo: fazer um dado de cartolina, fazer um cartaz, construir uma miniatura de casa, fazer um canteiro de flores etc. **Atividades de expressão criadora** – são as que dão ao cursista a oportunidade de criar, de inventar alguma coisa. Por exemplo: desenhar o por do sol, compor um texto, inventar um problema de matemática, fazer um boneco de massa etc. **Atividades de recreação** – servem para ajudar o cursista a aproveitar bem as horas de lazer, isto é, o tempo de folga. Por exemplo: ouvir música, dançar, assistir a um teatro etc.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 02, 1976, p. 25, grifos nossos).

atingisse o mínimo de pontos esperado para as atividades do módulo: 80 (oitenta) pontos de 100 (cem). Além desses, em alguns módulos aparece outro elemento: **experiência a realizar com antecedência**, que eram instruções a respeito de atividades complementares que iriam auxiliar em outras tarefas a serem realizadas no módulo, como por exemplo, ouvir no rádio ou assistir na TV uma notícia para, posteriormente, fazer um relato dessa experiência. Os itens anteriormente referidos estão sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Roteiro dos módulos de ensino do Projeto Logos II (1976-1979)

ITEM	FINALIDADE
I) Tema	Assunto a ser estudado.
II) Pré-requisito	Condição para o estudo do módulo.
III) Duração provável	Horas dedicadas ao módulo.
IV) Meta	Conhecimento a ser alcançado.
V) Pré-avaliação	Teste prévio para o estudo do módulo.
VI) Objetivos	Finalidade do módulo.
VII) Atividades de ensino	Resolução de exercícios.
VIII) Pós-avaliação	Avaliação após estudos e resolução de exercícios.
IX) Atividades para sanar deficiências	Exercícios extras.
X) Experiência a realizar com antecedência	Atividades complementares aos módulos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de módulos de ensino do Projeto Logos II dos anos de 1976 a 1979.

O Roteiro que vemos aqui exemplificado no Quadro 1 pode ser encontrado nos módulos de ensino do Projeto Logos II da década de 70 (compreendem o intervalo de 1976 a 1979), a partir dos quais notamos que os itens “Tema”, “Duração provável”, “Meta” e “Experiência a realizar com antecedência”, não constavam nos módulos do Projeto Logos I, o que denota que a avaliação do Projeto inicial trouxe para o seguinte, o Logos II, algumas reformulações. Outra alteração que percebemos foi que o item “Atividades para sanar deficiências” passou a ser chamado, ainda em 1977, de “Atividades suplementares”, o que por um ato de revisão e conseqüente exclusão da expressão “sanar deficiências”, excluiu também o constrangimento que a própria palavra “deficiência” poderia vir a remeter: incapacidade, falta, déficit etc., ao passo que o termo “suplementares” reporta-se a uma acepção equivalente a “adicionais”, “aditivos”, como algo a ser acrescentado e, portanto, um “ganho” e não uma “falta”.

As Figuras 14, 15 e 16 apresentam exemplos de roteiros de estudo de módulos do Projeto Logos II indicando os itens que os compunham. Nas Figuras 14 e 15 são identificados

10 (dez) itens, visto o acréscimo do item “Experiência a realizar com antecedência”; e na Figura 16 são apresentados 09 (nove) itens:

Figura 14 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “A” (Parte 01)

SÉRIE — 01 — INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS — MÓDULO — 03

ROTEIRO

I — TEMA: Agrupar para aprender.

II — PRÉ-REQUISITO: Ter concluído os módulos 01, 02 e 03 desta Série.

III — DURAÇÃO PROVÁVEL: 8 horas.

IV — META:

As informações contidas neste módulo pretendem ajudar você a compreender a importância de **agrupar para aprender**, isto é, a importância de estudar em grupo, para melhor aprender.

V — PRÉ-AVALIAÇÃO: A primeira atividade que você vai realizar é responder às questões da PRÉ-AVALIAÇÃO. Ao terminar, deverá entregá-la ao seu Orientador da Aprendizagem para que ele faça a correção.

Se você obtiver, pelo menos, 80 pontos nas questões, poderá passar ao módulo seguinte. Caso contrário realize as atividades deste módulo.

VI — EXPERIÊNCIA A REALIZAR COM ANTECEDÊNCIA:

Para estudar este módulo, você vai precisar treinar bastante a sua capacidade de ouvir alguma coisa e contar com as suas palavras, aquilo que ouviu.

Apresentamos, então, **algumas sugestões** que lhe ajudarão a treinar a habilidade de ouvir e contar o que ouviu.

São as seguintes:

- ouvir um capítulo de novela, pelo rádio, e depois contar a outra pessoa.
- assistir a uma novela ou a um outro programa pela televisão e contar, depois, o que ouviu a uma outra pessoa.
- pedir a alguém que leia para você o texto, intitulado “A Sentença de Salomão”, em seguida, você deverá contar a essa pessoa o que ouviu.

Tente evitar dizer a toda hora: aí, aí então, daí etc.

VII — OBJETIVOS DE ENSINO:

Ao terminar o estudo deste módulo, você deverá ser capaz de:

1. indicar os aspectos a serem considerados para que haja um grupo;
2. identificar as características principais de um grupo;
3. identificar o que é estudar em grupo;

5

Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 03 (1976, p. 5).

Figura 15 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “A” (Parte 02)

SÉRIE — 01 — INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS — MÓDULO — 03

4. Identificar condições necessárias para se formar um grupo de estudos, no LOGOS II;
5. identificar as coisas a serem observadas para se estudar em grupo, no LOGOS II;
6. identificar cuidados a serem observados no estudo em grupo, no LOGOS II;
7. identificar tarefas que podem ser realizadas em grupo, no LOGOS II;
8. identificar a importância de se realizar tarefas em grupo, no LOGOS II;
9. preencher pequenos relatórios de participação do cursista, em atividades de grupo.

VIII — ATIVIDADES DE ENSINO:

1. Faça a leitura do ANEXO A — QUE É GRUPO?, realizando, em seguida, os exercícios referentes a ele. Se encontrar dificuldade em respondê-las, leia novamente o texto e refaça os exercícios.

Consulte o glossário que se encontra ao final deste módulo sempre que houver alguma palavra assinalada.

2. Leia, com bastante atenção, o ANEXO B — COMO ESTUDAR EM GRUPO, fazendo, depois, os exercícios, sem consultar o texto.

3. Leia, atentamente, o ANEXO C — ESTUDO EM GRUPO — CUIDADOS E TAREFAS. Quando você estiver bem certo de que entendeu o texto, passe a realizar os exercícios.
4. Confira sempre as respostas que você deu aos exercícios com as respostas da chave de correção que você encontra também nos ANEXOS.
5. Compareça ao Núcleo Pedagógico para fazer a última parte do exercício do ANEXO C.

IX — PÓS-AVALIAÇÃO: Depois de ter realizado todas as atividades e estando certo de que aprendeu tudo o que deveria, peça ao Orientador da Aprendizagem a pós-avaliação. Faça-a depois entregue-a ao Orientador para que ele possa corrigir e orientá-lo no que deverá fazer.

VOCÊ DEVERÁ ALCANÇAR, NO MÍNIMO, 80 pontos.

X — ATIVIDADES PARA SANAR DEFICIÊNCIAS:

No caso de não conseguir, no mínimo, 80 pontos no módulo, você terá que realizar algumas atividades que o ajudarão a aprender mais facilmente. O Orientador é quem vai lhe dar as orientações necessárias. Depois de ter feito essas atividades e tiver certeza de que realmente aprendeu, fale novamente com o Orientador para realizar outra pós-avaliação.

Figura 16 – Projeto Logos II: Roteiro de estudos “B”

ROTEIRO

I – TEMA: Resolução de problemas relacionados com a conduta do aluno.

II – PRÉ-REQUISITO: Domínio dos objetivos dos módulos 01 e 02 desta Série.

III – DURAÇÃO PROVÁVEL: 25 horas.

IV – META:

Orientar o professor para a utilização de procedimentos científicos na resolução de problemas relacionados com a orientação do aluno.

V – PRÉ-AVALIAÇÃO:

Se você obteve 80% de acertos, está liberado do estudo deste módulo.

VI – OBJETIVOS:

1. Identificar as fases fundamentais na investigação da conduta humana.
2. Identificar fontes de dados acerca do aluno e sua utilização no processo de orientação.

VII – ATIVIDADES DE ENSINO:

1. Leia os textos e realize os exercícios que os acompanham, de acordo com as instruções.
2. Releia cada texto a fim de tirar possíveis dúvidas surgidas ao realizar os exercícios.
3. Compare suas respostas nos exercícios com as respostas apresentadas.
4. Discuta com um colega os assuntos propostos a fim de reforçar seu estudo.
5. Como atividade optativa, para reforçar seu estudo, tente identificar um problema em classe levantando hipóteses para sua solução.
6. Consulte o módulo, se achar necessário, quando estiver realizando a pós-avaliação.

VIII – PÓS-AVALIAÇÃO:

Realize a pós-avaliação. Você deverá obter, no mínimo, 80 pontos para que o seu desempenho seja considerado satisfatório.

IX – ATIVIDADES SUPLEMENTARES:

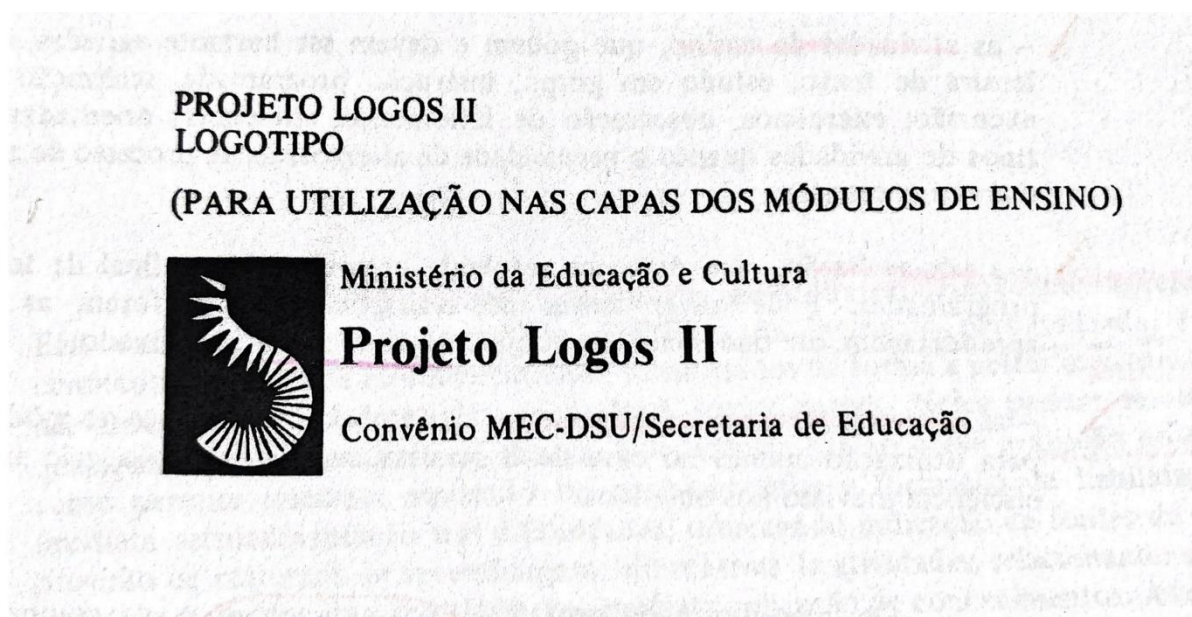
Solicite-as do seu Orientador de Aprendizagem, se você não atingir pelo menos 80 pontos nas questões propostas na pré-avaliação.

5

Fonte: PROJETO LOGOS II, Série 19 – Orientação Educacional, Módulo 03 (1978, p. 5).

Dentre as especificações técnicas do material dos módulos de ensino, cujo padrão deveria ser seguido para garantir uma relativa unicidade estrutural, estavam previamente definidos, dentre outros: a) o tipo de papel (papel-jornal de primeira qualidade), b) a espessura do módulo (que não deveria ultrapassar 60 páginas), e c) o logotipo do Projeto (BRASIL, 1975). Este último como mostra a Figura 17:

Figura 17 – Projeto Logos II: logotipo



Fonte: BRASIL (1975, p. 65).

Nos módulos de ensino do Projeto Logos II eram utilizados vários recursos para ajudar o professor-cursista a estudar e a aprender, entre os quais podem ser citados aqueles elencados na Série 01 – “Informações Pedagógicas”, Módulo 01: textos, exercícios, notas de rodapé, glossário, instrução programada e recursos audiovisuais. Os **textos** seguramente são os recursos mais utilizados nos módulos de ensino e podem ser divididos basicamente em dois tipos: a) aqueles produzidos pelo próprio elaborador do módulo, e b) aqueles nos quais se enquadram “os textos literários, escritos por autores famosos, textos científicos, escritos por psicólogos, historiadores etc.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01, 1976, p. 12). Os **exercícios** “são tarefas que o cursista deve realizar, logo que terminar de estudar os textos ou depois de realizar experiências” (p. 15), e podem se apresentar das formas mais variadas possíveis, como: preencher lacunas, completar gráficos,

questões de múltipla escolha, assinalar uma resposta como falsa ou verdadeira, relacionar colunas, fazer cálculos etc.

As **notas de rodapé** são informações auxiliares dos textos e aparecem sempre que um termo ou expressão pouco utilizados são empregados, e também quando se pretende dar uma informação a mais sobre determinado assunto ou explicitar uma referência; enquanto o **glossário** se apresenta como “um conjunto organizado de explicações das palavras cujos significados não são conhecidos” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01, 1976, p. 16), ou que pelo menos se imaginava desconhecidos do vocabulário dos professores-cursistas. Quanto ao recurso da **instrução programada**, este se caracteriza como um tipo de texto, mas com algumas particularidades se comparado aos citados anteriormente. Vejamos:

O texto programado ou instrução programada ensina tudo o que você precisa aprender sobre determinado assunto, em frases bem curtas. Essas frases podem terminar com uma pergunta ou com um espaço em branco para você completar.

Você lê cada frase e escreve a resposta no espaço em branco (ou lacuna). Só que você deve ter o cuidado de responder sem olhar a resposta que vem sempre, ou ao lado da folha, ou embaixo da frase. O melhor, para isso, é esconder a resposta com a mão ou com uma tira de papel.

Assim que você acabar de escrever sua resposta, você descobre a resposta que havia escondido e confere com a que você escreveu. (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01, 1976, p. 18).

Ainda sobre esse recurso, ao elencar os métodos mais utilizados em EaD, Bordenave (1987) refere-se à instrução programada como

uma sequência de pequenas lições ou passos de aprendizagem que, cumulativamente, vão construindo um determinado conhecimento que se deseja ensinar. O aluno lê a pequena lição e imediatamente uma pergunta do programa o obriga a dar uma resposta que demonstra ter ou não aprendido o passo. O aluno tem a oportunidade de verificar, de imediato, se sua resposta foi ou não correta. Se ela foi correta, ele pode continuar com a próxima lição ou passo. Se foi incorreta, ele é convidado a voltar a estudar a lição correspondente. (BORDENAVE, 1987, p. 24).

Nas duas definições, percebemos a instrução programada como um recurso didático que visa a um aprendizado mais imediato, que testa e avalia o estudante, no nosso caso o professor leigo ou professor-cursista, no momento mesmo em que este realiza a atividade indicada, ocasião em que lhe é concedido (ou não) a “autorização” para o prosseguimento nos estudos, tomando como base os acertos e/ou erros das respostas dadas. Tanto no texto do módulo do Projeto Logos II (1976) quanto no texto de Bordenave (1987) identificamos que a instrução programada pode ser demonstrada conforme o passo a passo a seguir: a) ler a pergunta; b) responder a pergunta (tomando o cuidado de, nesse momento, não visualizar a resposta que já se encontra disponível, por isso o professor-cursista deve utilizar algum recurso para ocultá-la); c) verificar a resposta; d) prosseguir com a atividade em caso de acerto; e e) retornar à questão em caso de erro e retomar os passos do início da sequência. A partir dessas orientações da instrução programada, o professor-cursista conhecia como empregar o recurso durante o seu próprio processo de formação, como também aprendia a elaborar questões para serem utilizadas nas atividades em sala de aula com os seus alunos de 1ª a 4ª séries do 1º Grau.

Em continuidade, assinalamos que os módulos de ensino do Projeto Logos II também empregavam recursos **audiovisuais** com o propósito de ajudar o professor-cursista a estudar e a aprender. Por meio dos recursos audiovisuais, reprodutores de sons e de imagens, objetivava-se prender a atenção desses estudantes com base na ideia de que “as pessoas esquecem muito menos as coisas que VÊEM e OUVEM.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 01, 1976, p. 20). Os professores-cursistas muitas vezes eram orientados pelos módulos a ouvirem algum programa no rádio ou a assistirem à televisão, ou ainda a visualizarem alguma fotografia para daí então realizarem determinada atividade.

Além dos recursos ora colocados, há outros aspectos relevantes que particularizam o processo de formação de professores leigos no Projeto Logos II por meio de módulos de ensino e que estão intrinsecamente ligados à exposição de textos teóricos e aos exercícios/atividades vinculados à realidade dos cursistas, bem como à linguagem utilizada nos módulos. No primeiro caso, observamos que é recorrente o uso de exemplos que retratam aspectos da vida cotidiana para auxiliar os cursistas a compreenderem os textos e a responderem aos exercícios, como no caso a seguir, em que o professor-cursista recebe orientações sobre como estudar os módulos de ensino:

Uma condição muito importante para a gente realizar bem um trabalho, é saber usar o instrumento que vai ajudar a realização desse trabalho.

Por exemplo, se uma rendeira vai fazer uma renda em tela, precisa, antes de tudo, saber o que vai utilizar. Então, o pano para tecer, a agulha e a linha para bordar são indispensáveis para a nossa rendeira.

Só que isso não basta, ela vai precisar ainda conhecer como segurar a tela, como se coloca o pano, como deve segurar a agulha, como vai usar a agulha na tela etc.

O mesmo acontece quando você estuda com um material como o módulo de ensino, que é, como você já sabe, um instrumento que permite o ensino personalizado. (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 02, 1976, p. 17).

Para comparar os passos a serem seguidos pelo professor-cursista para o atingimento dos objetivos previstos nos módulos de ensino, o trabalho que ele teria de desenvolver/executar durante os estudos é equiparado ao tecer de uma rendeira. Conhecemos o trabalho artesanal como aquele realizado por meio de um processo manual em várias etapas até que se obtenha o produto final, e além disso, o artesanato foi e ainda é uma prática da cultura popular brasileira que se desenvolve no interior de praticamente todo o país, sob os mais diversos tipos: renda, crochê, cestaria, cerâmica etc. e, analogamente, o professor leigo brasileiro, como aqui já referido, situava-se geograficamente, e de forma predominante, na zona rural do Brasil. Conforme Stahl (1981, p. 77), “É indiscutível que o interesse do estudante cresce na medida em que ele percebe que seu estudo está relacionado à sua realidade e às suas expectativas pessoais e/ou profissionais, especialmente em se tratando da formação de professores leigos, adultos e já profissionais.”

Nesse propósito, além de trabalhar com exemplos que buscavam refletir o dia a dia do professor-cursista para facilitar a fixação dos conteúdos, para cada exercício indicado havia, na sequência, uma “chave de correção de exercícios”, cuja orientação era a seguinte: “Quando acabar de fazer os exercícios individuais, leia novamente o exercício inteiro, inclusive as respostas que você deu. Procure corrigir algum engano que você tenha cometido. Depois confira suas respostas com as respostas da CHAVE DE CORREÇÃO.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 02, 1976, p. 28-29). Ou seja, para que o professor-cursista obtivesse sucesso, o que significava o alcance dos objetivos pretendidos nos módulos, era dele demandado, além do esforço de leitura e de resolução de exercícios, a atenção durante a correção das respostas dadas. Nos exercícios/atividades em grupo, os módulos também traziam sugestões de respostas possíveis, e se alguma dúvida

ainda perdurasse, a mesma poderia ser levada aos Orientadores da Aprendizagem durante os encontros nos núcleos pedagógicos.

Consideramos oportuno esclarecer, nesse ponto, que estamos cientes de que embora os textos do Projeto Logos II procurassem retratar (ainda que parcialmente) o cotidiano dos professores-cursistas, pela característica própria da continentalidade brasileira, cujas regiões muitas vezes apresentam propriedades tão diversas e peculiares que se refletem, por exemplo, no uso da língua, nas manifestações folclóricas, na culinária, nos modos de vestir, na música, dentre outras, que é improvável que toda a multiplicidade cultural do nosso país pudesse ser contemplada na constituição dos módulos de ensino do Projeto Logos II.

No segundo caso, relativo à linguagem utilizada nos módulos de ensino, entendemos, como Stahl (1981, p. 48) que “Na redação de textos para o ensino à distância, como em qualquer texto, o estilo é muito pessoal e também vai depender do assunto, mas, de qualquer forma, a linguagem deve ser clara e simples, além de adequada ao nível de leitura do estudante”. E no contexto de formação de professores leigos, sabemos, principalmente pelo baixo nível de escolaridade dos professores-cursistas do Logos II (que muitas vezes não chegava sequer até a 4ª série do primário), que o déficit de leitura, e conseqüentemente de interpretação (o que poderia prejudicar o bom andamento dos estudos), era uma realidade a ser enfrentada não somente no Piauí, mas no país como um todo. Entretanto, quando questionados se a linguagem utilizada nos módulos de ensino do Projeto Logos II era de fácil compreensão, os professores-cursistas que entrevistamos declararam:

Antônio Calixto de Sousa: Era uma linguagem feita para o leigo, feita para dar uma continuidade... para mim foi uma tristeza no dia em que eu terminei, a conclusão do Curso, porque aquilo me chamava a atenção, me motivava. (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Geraldo Magela Bezerra: Era... que eu achei mais dificuldade para mim na época foi Inglês. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Josino Petronilo Barbosa: Não, não, não, não teve, eu não senti dificuldade e nem os colegas, nesse sentido. (JOSINO PETRONILO BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Francisca Lúcia dos Santos: Era fácil! Muito fácil, eu achei fácil demais. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

Luzia Barbosa de Moura Sousa: Não, não, eu não achava muito difícil não. (LUZIA BARBOSA DE MOURA SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Pedro Mendes Neto: Para mim era de bom entendimento. Eu não tinha o que reclamar não. (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Pelas respostas dadas, os professores-cursistas do Logos II no Piauí demonstraram não ter tido dificuldades relacionadas à linguagem utilizada nos módulos de ensino do Projeto. O que nos faz supor ou que os conteúdos didáticos do Logos II se aproximavam do repertório cultural e social dos professores-cursistas, o que necessariamente incluiria um nível de linguagem compatível à escolaridade dos professores leigos e, portanto, de fácil compreensão e interpretação para um adulto com prática no exercício docente; ou pelo receio dos colaboradores em expor as possíveis dificuldades encontradas na realização do Curso, o que resultou na unanimidade de uma resposta favorável, pois apesar de todos os entrevistados terem concluído o Logos II, apenas um deles, o professor Pedro Mendes Neto, tinha grau de escolaridade referente ao 2º Grau quando começou a cursar o Logos II, e com exceção da professora Francisca Lúcia dos Santos, que havia completado o ginásio quando da realização do Logos II, todos os demais possuíam somente até a 4ª série primária na ocasião. Sendo possível também a coexistência das duas possibilidades apresentadas.

Nesse tocante, lembramos com Pesavento (2004), as representações como formas integradoras da vida social, que mantêm os homens unidos, que retratam o mundo em que coabitam e de onde percebem a própria existência para a qual dão sentido. Assim, podemos entender, também, que ao concordarem coletivamente que a linguagem utilizada nos módulos de ensino do Logos II era de fácil compreensão, esse posicionamento dos professores-cursistas pode ser representativo de uma faceta do mundo social ao qual estavam vinculados frente ao processo de formação pelo qual passavam. Suas experiências, ainda que singularmente provadas, como nos sugere Larrosa (2014), não escapavam da realidade em que estavam inseridos e que os fazia compartilhar de objetos comuns, como os próprios módulos de ensino com seus conteúdos e atividades.

Ainda a respeito da linguagem empregada, é importante considerar que apesar de não haver uma regra a ser seguida para a constituição de um texto com foco no ensino a distância, alguns aspectos gerais devem ser considerados, como: a) a disposição do texto em uma sequência lógica de informações que o agrupe em etapas que se complementarão no decorrer da leitura e que ao final formarão um todo significativo (coesão e coerência), cuja função é instruir; b) que esse todo significativo demonstre sua utilidade na aplicação prática (ou seja, na exposição dos conteúdos em sala de aula, o que só aconteceria, no caso do professor-cursista do Projeto Logos II, se ele fosse capaz de compreender previamente o assunto que iria ensinar); e c) que o texto seja claro e tenha qualidade didática e técnica ou científica, o que implica atendimento aos objetivos de ensino e, conseqüentemente, das estratégias utilizadas para alcançar níveis diversos de conhecimento.

Nessa lógica, conforme Zavam (2013, p. 226), o texto deve ser “claro e objetivo, sem sintaxe rebuscada (construções mais difíceis de serem compreendidas) e/ou vocabulário pouco usual (palavras ou expressões eruditas; jargões acadêmicos), e, de forma concisa, conter as informações necessárias para que o aluno (re)construa o significado daquilo que está sendo dito.” Desse raciocínio, colocamos que à linguagem predominantemente textual (considerada “fácil” pelos colaboradores entrevistados) dos módulos de ensino, estavam também associados outros meios ou recursos para facilitar a aprendizagem dos professores-cursistas, como o emprego de imagens, gráficos, tabelas, mapas etc., os quais foram amplamente usados nos módulos de ensino do Projeto Logos II. Em complementação, Neder (2009), ao tratar sobre a produção de material didático para a EaD, nos lembra que “Ensinar um aluno através da autoaprendizagem é bem diferente do ensino propiciado pelo modelo convencional, em que a maioria dos textos é trabalhada oralmente pelo docente.” (NEDER, 2009, p. 128). No estudo com módulos de ensino, a possibilidade de oralização dos conteúdos abordados foi basicamente substituída pelo “diálogo” travado entre o material instrucional impresso e o cursista. E nesse quesito, os questionamentos constantes ao final dos textos (que surgiam logo após ao estudo de um assunto), eram respondidos pelo próprio módulo e seguidos por um direcionamento do aluno para as próximas etapas de estudos, processo esse que acabou sendo um recurso muito comum nos módulos de ensino do Projeto Logos II.

Os professores-cursistas do Projeto Logos II certamente enfrentaram algumas barreiras peculiares ao ensino a distância, como a da passividade (em que a possibilidade de indiferença frente aos estudos poderia, inclusive, levar à desistência), a do isolamento (pois

em praticamente toda a formação o cursista estava sozinho) e a da própria falta de motivação acarretada por causas diversas, que iam desde o cansaço físico e mental, à falta de condições financeiras, dificuldades de deslocamento, dentre outras. Apesar disso, “as maiores vantagens do ensino modularizado tem sido apontadas pelos alunos no aspecto atitudinal, pelo atendimento individualizado e pela oportunidade de acompanhar o próprio progresso através da avaliação, que os tornam mais seguros e confiantes, aumentando sua auto-estima.” (STAHL, 1981, p. 51). Para Gondim (1982):

A estratégia de ensino à distância, através de módulos, utilizada no curso Logos II facilita o acesso do docente rural ao curso de formação de professores, porque não exige seu deslocamento para longa distância ou sua ausência de casa por muito tempo, além disso, permite que realize sua aprendizagem, no ritmo que lhe for mais adequado, por isso recomendamos que essa estratégia continue sendo adotada, cuidando-se para que a complementação exigida, de contatos com colegas e com um orientador de aprendizagem (professor, supervisor ou qualquer que seja designação recebida por quem exerce essa função), proponha-se levando em consideração as dificuldades que decorre, para sua concretização, das peculiaridades rurais. (GONDIM, 1982, p. 175).

Entendemos, como Gondim (1982), que o ensino modularizado foi pensado como uma estratégia com potencial para a formação de professores leigos no Projeto Logos II, mas é importante referirmos que embora os módulos do Curso demonstrassem ser o recurso mais adequado para a formação dos professores leigos brasileiros, Bordenave (1987) nos alerta para o fato de que a produção de material didático e a sua disponibilização não é tão simples, e dentre as dificuldades apontadas pelo autor estão a forma de recepção e de utilização, que podem ser pelo menos de quatro modos: 1) **recepção aberta** (também chamada de livre, individual ou isolada): “nela o aluno simplesmente acompanha os programas de rádio e usa material impresso, sem compromisso algum com o sistema de ensino a distância.” (BORDENAVE, 1987, p. 28); 2) **recepção organizada**: “A própria recepção dos programas de rádio ou televisão é feita em grupo nos telepostos, sob orientação do monitor.” (p. 29); 3) **recepção integrada**: “O programa de rádio ou TV e os materiais impressos são utilizados nas escolas como complemento das aulas convencionais do professor, às vezes substituindo no

todo ou em parte, as mesmas.” (p. 30); e 4) **recepção controlada**, especialmente aqui relevante porque a identificamos como análoga aos procedimentos adotados no Logos II:

Quando o sistema de teleducação conta com *telepostos* ou centros regionais dotados de professores-tutores ou “monitores”, os estudantes, que recebem as lições em suas casas, vêm a esses telepostos periodicamente para realizar as seguintes atividades:

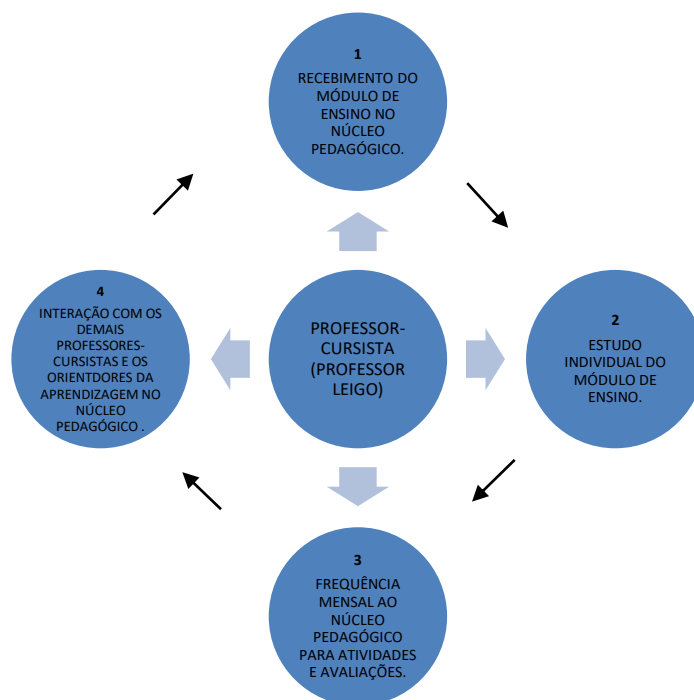
- receber os materiais do curso;
- manter contato com o monitor para avaliações e consultas sobre dúvidas surgidas no processo de aprendizagem;
- encontrar-se com outros estudantes e discutir temas. (BORDENAVE, 1987, p. 29).

Relativamente ao Projeto Logos II, em alusão ao que Bordenave (1987)⁹⁹ chama de “telepostos” ou “centros regionais”, temos os **núcleos pedagógicos**, e nessa mesma orientação compreendemos que os “estudantes” fazem correspondência aos **professores-cursistas**, e os “monitores” ou “professores-tutores” equivalem aos **Orientadores da Aprendizagem**. No Logos II o processo de formação se efetivava, pois, em um *continuum* assim caracterizado: 1) recebimento do módulo de ensino (material instrucional impresso) pelo professor-cursista, 2) estudo individual, de forma autônoma, do módulo recebido¹⁰⁰; 3) frequência mensal dos professores-cursistas aos núcleos pedagógicos, ocasião em que eram realizadas atividades de saneamento de dúvidas e aplicação de avaliações; e 4) interação com os demais professores-cursistas e os Orientadores da Aprendizagem no núcleo pedagógico, como resumido na Figura 18:

⁹⁹ O autor apresenta a seguinte definição para “teleducação”: ““Teleducação” vem de *telos* que em Grego significa “distância”. Assim como “telefone” se refere a “som a distância” e “televisão” a “visão a distância”, teleducação indica “educação a distância”. Não significa apenas “educação por televisão”, como muitos pensam, mas qualquer forma “mediatizada” de educação, isto é, onde o contato entre professor e aluno é feito pela intermediação de um ou de vários meios de comunicação.” (BORDENAVE, 1987, p. 13). Em razão dessa conceituação, entendemos que o autor utiliza os termos “teleducação” e “educação a distância” como sinônimos.

¹⁰⁰ Dependendo do desempenho do professor-cursista, era possível o recebimento de mais de um módulo de ensino. Para tanto, o professor-cursista deveria se submeter à “Pré-avaliação”, que era o teste prévio para o estudo do módulo, e caso atingisse os 80% necessários para ser considerado aprovado, tornava-se automaticamente apto para passar para o módulo seguinte: “V – PRÉ-AVALIAÇÃO: Realize o teste de pré-avaliação que lhe será entregue pelo Orientador. Se você alcançar pelo menos 80 pontos, não precisará estudar esse módulo.” (PROJETO LOGOS II, Série 01 – Informações Pedagógicas, Módulo 03, p. 5).

Figura 18 – Processo de formação no Projeto Logos II




Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (1975).

Esse ciclo ou *continuum* deveria ser trilhado até que o professor-cursista concluísse o estudo de todos os módulos de ensino e realizasse as avaliações correspondentes, com o atingimento do percentual mínimo de aprovação em cada uma delas (80%), quando então finalizava o Curso e tornava-se apto ao recebimento de certificação correlata à habilitação a nível de 2º Grau, para lecionar até a 4ª série do 1º Grau, o que expressava a cessação da condição de professor leigo. Vejamos na Figura 19 o modelo de diploma¹⁰¹ do Projeto Logos II:

¹⁰¹ “Os dados do modelo de diploma são inteiramente fictícios. Por exemplo. O n.º da Resolução do Conselho de Educação e a data do nascimento da concluinte. As especificações obedecem às normas do MEC.” (BRASIL, 1975, n. p.).

Figura 19 – Modelo de diploma do Projeto Logos II

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
 Resolução nº 3.854 /75 – Conselho Estadual de Educação
 PROJETO LOGOS II – CONVÊNIO MEC–DSU/SEC – PB



Diploma

Nos termos dos artigos 26, e 30 letra a, 28 e 16, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, é conferido o título de Professor do Ensino de Primeiro Grau, com direito a lecionar da 1ª a 4ª série do 1º grau, a JOANA DA SILVA, filha de Francisco da Silva e Sebastiana da Silva, natural de Pedrópolis, Paraíba, nascida em 12 de agosto de 1831, por ter concluído o ensino de 2º grau, via ensino supletivo, e obtido habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. O presente Diploma outorga os direitos e prerrogativas estabelecidos nas leis do País.

Departamento de Ensino Supletivo
 João Pessoa – PB, 10 de janeiro de 1974

 Gerente Regional do Projeto Orientador(a) da Aprendizagem Supervisor(a) do Trab. Docente Titulado (a)

 DIRETOR(A) DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO

Fonte: BRASIL (1975, n. p.).

Há que se considerar, nesse ponto, que o fim do Logos II era a obtenção da certificação correspondente à habilitação a nível de 2º Grau, para lecionar até a 4ª série do 1º Grau, todavia, dada a relativa demora para a conclusão do Curso – em média de 28 a 30 meses (GONDIM, 1982), podendo alcançar até 50 meses (CETEB, 1984) – e com o intuito de minimizar problemas como o da evasão, certificações intermediárias passaram a coexistir no decorrer do Projeto:

Respondendo aos estímulos da realidade, o MEC providenciou a alteração do mecanismo de titulação associado ao Projeto LOGOS II. Até então o cursista tinha que chegar ao final do processo para obter um título, correspondente ao magistério de 2º grau. A necessidade de maior flexibilidade fez com que fosse aprovada uma subdivisão do LOGOS II em três etapas, permitindo aos cursistas obter três certificados independentes: o correspondente à 8ª série do 1º grau, ao 2º grau e ao magistério. (CETEB, 1984, p. 57).

Não conhecemos o ano a partir do qual houve essa modificação no mecanismo de titulação do Projeto Logos II, e também não localizamos outra referência que asseverasse tal mudança. Mas a Figura 20 nos apresenta as disciplinas que deveriam ser cursadas para a aquisição da certificação correspondente ao 1º Grau, ao 2º Grau, ao 1º e 2º Graus e 2º Grau Profissionalizante ou ao 2º Grau Profissionalizante:

Figura 20 – Grade curricular: flexibilização da certificação no Projeto Logos II

ANEXO I
PROJETO LOGOS II – Grade Curricular

SÉRIE	Nº	NOME	NÚMERO DO MÓDULO																				Nº DE MÓDULOS
			01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
01	INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS																					6	
02	TÉCNICAS DE ESTUDO																					8	
03	LÍNGUA PORTUGUESA																					20	
04	O.S.P.B.																					4	
05	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA																					4	
06	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS																					12	
07	MATEMÁTICA																					15	
08	LITERATURA BRASILEIRA																					8	
09	HISTÓRIA																					8	
10	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA																					8	
11	GEOGRAFIA																					9	
12	PROGRAMAS DE SAÚDE																					6	
13	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO																					6	
14	O.T.L.																					2	
15	DIDÁTICA GERAL																					6	
16	SOCIOLOGIA EDUCACIONAL																					6	
17	PSICOLOGIA EDUCACIONAL																					6	
18	E. F. E.																					6	
19	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL																					3	
20	DIDÁTICA DA LINGUAGEM																					8	
21	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA																					8	
22	DIDÁTICA DOS ESTUDOS SOCIAIS																					8	
23	DIDÁTICA DAS C. F. B.																					8	
24	CURRÍCULO DO 1º GRAU																					2	
25	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA																					2	
26	TÉC. PREP. MATERIAL DIDÁTICO																					2	
27	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA																					8	
28	RECREAÇÃO E JOGOS																					6	
29	EDUCAÇÃO FÍSICA																					3	
30	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.																					6	
TOTAL DE MÓDULOS																						204	

1º GRAU
 2º GRAU
 1º E 2º GRAUS E 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE
 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE

Fonte: CETEB (1984, p. 63)

Para o atingimento do **1º Grau**, conforme a Figura 20, era necessário o cumprimento das seguintes disciplinas: 03 – Língua Portuguesa (módulos 01 ao 20, de 20 módulos), 04 – Organização Social e Política do Brasil (módulos 01 e 02, de 04 módulos), 05 – Educação Moral e Cívica (módulos 01 e 02, de 04 módulos), 06 – Ciências Físicas e Biológicas

(módulos 01 ao 05, de 12 módulos), 07 – Matemática (módulos 01 ao 10, de 15 módulos), 09 – História (módulos 01 ao 04, de 08 módulos), 11 – Geografia (módulos 01 ao 06, de 09 módulos) e 12 – Programas de Saúde (módulos 01 ao 03, de 06 módulos). Para a conclusão do **2º Grau** os cursistas deveriam completar o estudo dos módulos faltantes elencados nas disciplinas do 1º Grau, acrescido de mais duas: 08 – Literatura Brasileira (08 módulos) e 30 – Língua Estrangeira Moderna (06 módulos). Essas disciplinas que compõem a base de formação para o 1º e o 2º Graus são todas pertencentes ao Núcleo Comum.

A respeito do **1º e 2º Graus e 2º Grau Profissionalizante**, de acordo com a Figura 20, além das disciplinas do 1º e 2º Graus, acrescenta-se: 01 – Informações Pedagógicas (módulos 01 a 05, de 06 módulos), pertencente ao Núcleo Profissionalizante, e 02 – Técnicas de Estudo (módulos 01 a 08, de 08 módulos), integrante do Núcleo Comum. E para a certificação de **2º Grau Profissionalizante**, era necessária a conclusão do módulo faltante (módulo 06) da disciplina 01 – Informações Pedagógicas, e sequencialmente o estudo de todas as disciplinas profissionalizantes do Projeto Logos II, a saber: 10 – Educação Artística (08 módulos), 13 – História da Educação (06 módulos), Organização do Trabalho Intelectual (02 módulos), 15 – Didática Geral (06 módulos), 16 – Sociologia Educacional (06 módulos), 17 – Psicologia Educacional (06 módulos), 18 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (06 módulos), 19 – Orientação Educacional (03 módulos), 20 – Didática da Linguagem (08 módulos), 21 – Didática da Matemática (08 módulos), 22 – Didática dos Estudos Sociais (08 módulos), 23 – Didática das Ciências Físicas e Biológicas (08 módulos), 24 – Currículo do 1º Grau (02 módulos), Didática da Educação Física (02 módulos), 26 – Técnica de Preparação de Material Didático (02 módulos), 27 – Didática da Educação Artística (08 módulos), 28 – Recreação e Jogos (06 módulos) e 29 – Educação Física (03 módulos). A principal diferença que notamos entre essas duas últimas certificações apresentadas é que na primeira (“1º e 2º Graus e 2º Grau Profissionalizante”), a profissionalização é geral, o que daria ao cursista a possibilidade de exercer profissões diversificadas e, inclusive, fazer o exame vestibular para continuar os estudos em nível superior, ao passo que na segunda (“2º Grau Profissionalizante”) o foco está centrado no magistério, visto o fato de o Logos II ter na formação de professores leigos a sua mola propulsora.

Do exposto acerca dos módulos de ensino, em Stahl (1981, p. 2) temos que “o crescente desenvolvimento de métodos centrados no aluno, com a tendência para a individualização e a personalização do ensino, leva a considerar, entre outras, as vantagens da

utilização de módulos instrucionais na formação de professores”, cuja efetividade seria determinada pelo desempenho obtido pelos estudantes que os utilizassem, o que acarretaria também a necessidade de continuadas avaliações do material instrucional, objetivando o seu constante aperfeiçoamento. Disso depreendemos que para que ações efetivas no campo educacional se concretizassem seria imperativo o aprimoramento profissional dos professores baseado em metodologias que atendessem às necessidades educacionais desses indivíduos e que considerassem, sobretudo, as particularidades regionais que os circundavam, o que teria como consequência patente o acesso ao ensino gratuito e de qualidade a ser ministrado por professores didática e tecnicamente/cientificamente preparados para tal fim.

Ainda para Stahl (1981, p. ii), considerando a importância da utilização de módulos de ensino para a formação de professores leigos no Brasil, a autora conclui: “Os resultados indicaram que os módulos são bem elaborados no que se refere aos requisitos técnicos dos seus elementos e à correção dos conteúdos.” Do que concebemos que os módulos de ensino estavam investidos do propósito a que se destinavam: ser um material instrucional com qualidade didática e técnica/científica para ser utilizado por professores em formação por meio do ensino a distância, ainda que, como também aponta Stahl (1981), o material instrucional do Projeto Logos II não tenha colaborado satisfatoriamente para a formação crítica do professor leigo como um agente educador e transformador da realidade social, pelo fato de o Curso ter se ocupado preferencialmente com a transmissão de informações e a formação de professores mais “eficientes”.

Não sendo, pois, o nosso propósito realizar uma avaliação minuciosa¹⁰² dos conteúdos dos módulos de ensino do Projeto Logos II (o que ultrapassaria os limites deste estudo), da investigação aqui proposta acerca dos módulos de ensino como recurso didático na formação de professores leigos no Projeto Logos II, consideramos que houve limitações quanto ao material instrucional adotado no Curso, mas também benefícios em sua utilização.

Entre as limitações, retomamos em destaque as questões da passividade, do isolamento e da falta de motivação, vulnerabilidades às quais estão expostos os que estudam por meio da modalidade de Educação a Distância (mas acreditamos que os estudantes em geral também estão sujeitos as essas vulnerabilidades, independentemente da modalidade de

¹⁰² Isso demandaria a constituição de uma equipe de avaliadores para tal empreitada, além de longo tempo para a análise dos aspectos mais diversos e com a maior abrangência técnica e conteudística possível de todo o material instrucional a que tivemos acesso, equipe e tempo estes que não dispomos.

ensino), além de o Projeto Logos II não ter cumprido satisfatoriamente o papel social de trabalhar uma reflexão mais acurada dos professores-cursistas sobre as implicações sociais da educação e do seu papel como agente educador. O posicionamento do professor-cursista Geraldo Magela Bezerra nos apresenta um indicativo dessas limitações que apontamos, particularmente àquela relacionada ao isolamento, já que o cursista estudava praticamente sozinho na maior parte do tempo, restringindo-se os momentos de interação com outros cursistas e com os Orientadores da Aprendizagem aos encontros pedagógicos:

Geraldo Magela Bezerra: É, foi um Curso muito pesado porque a gente tinha que trabalhar, estudar mesmo, botar a cabeça para trabalhar porque não era assim acompanhado na sala de aula, que a gente tirava as dúvidas, então tinha aquele domingo que a Orientadora dava, ela orientava, dava aquelas explicações, a gente colocava aquelas dúvidas que tinha encontrado naquele módulo. [...] A dificuldade assim com relação ao módulo porque tinha momento que a gente não tinha a quem solicitar, mas quando a gente ia nos domingos, como eu falei, a gente ficava lá... levava aquelas questões que a gente tinha mais dificuldades e lá tirava as dúvidas. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Examinando a lógica da política adotada, a utilização de módulos de ensino no Logos II foi considerada adequada em vista do ultrapasse das barreiras geográficas (por se tratar de ensino a distância), da permanência do professor-cursista em sala de aula, da manutenção do foco no aluno e no uso de recursos variados (figuras, mapas, perguntas etc.) para ajudar o professor-cursista a estudar e a aprender.

As falas dos professores-cursistas Antônio Calixto de Sousa e Francisca Lúcia dos Santos nos dão uma indicação da utilização dos módulos de ensino do Projeto Logos II como material de referência para estudos que muitas vezes ultrapassavam os limites do próprio Projeto, tornando-se material instrucional diretivo, inclusive, para pessoas não vinculadas ao Logos II:

Antônio Calixto de Sousa: Professora [*referindo-se à Pesquisadora*], esse material era um dos materiais mais atualizados da época, eu emprestei muitos módulos para pessoas fazerem concurso para o Banco do Brasil. Elevada a importância, a forma... você lê um módulo desse aqui e tem

vontade de ler o outro, o seguinte. (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Francisca Lúcia dos Santos: Uma professora de Educação Física me pediu, me tomou emprestado um de Educação Física. [...] e ela foi se basear porque antes colocavam um professor para dar aula de Educação Física sem, como é que diz? Sem formação nenhuma. Principalmente aqueles que estavam com a idade já há muito tempo na escola, e essa minha amiga foi uma que a gente trabalhou juntas aqui no KM 07, quando era para cá eram essas... para dar aula de Educação Física. Ela perdida que não sabia o que era, como fazer, não sabia. E ela justamente pegou esse meu módulo para se basear nele, nos exercícios que tinha, era muito rico, muito rico. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

E serviam como referência para os próprios cursistas para o atingimento de outros objetivos, além da formação pretendida pelo Projeto. A fala da Orientadora da Aprendizagem Raimunda Silva Moura Barbosa exemplifica essa assertiva: “Eu na época considerei eficiente porque teve deles que até em concursos passaram. Por exemplo o caso de um que passou na Fundação Municipal de Saúde, que inclusive até já morreu, o Francisco. Ele ficou muito feliz.” (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019). E continua:

Raimunda Silva Moura Barbosa: [...] e hoje todo mundo, é raro o que não tem curso superior, é muito raro. Eu às vezes nem lembro, quando eu me encontro... “Dona Raimundinha, eu estou terminando Letras, eu estou terminando Educação Física, eu estou terminando isso...”. Eu fico assim tão envaidecida em saber que eu colaborei com aquilo, a gente fica porque quando a gente sabe que a gente pega na mão de alguém e toca para a frente, é bom demais. (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Ainda nesse tema, o CETEB (1984, p. 44) nos informa que “há notícias de que, em alguns Estados, o professorado das escolas normais oficiais e até mesmo de faculdades de educação submeteu o material do LOGOS II à análise e boa parte dele foi aproveitada, com adaptações, pelo sistema oficial.” Uma evidência que substancializa a importância desse material instrucional para a formação de professores em geral, e dos leigos, em particular,

além de outros profissionais que por ele se interessavam e acabavam tendo acesso aos conteúdos principalmente por meio dos cursistas do Projeto.

Com estimativas que chegavam a 148.478 (cento e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta e oito) em 1971 (BRASIL, 1974, p. 15), e 226.247 (duzentos e vinte e seis mil e duzentos e quarenta e sete) em 1983 (STAHL, 1986, p. 19) de professores leigos no Brasil, sendo que pelo menos 22.553 (vinte e dois mil e quinhentos e cinquenta e três) (RODRIGUES, 1999, p. 46) desses se concentravam no Piauí (considerando-se as décadas de 70, 80 e 90), a proposta inicial do Logos II de matricular aproximadamente 46.000 (quarenta e seis mil) professores leigos no país, assumia, de imediato, o compromisso em titular pelo menos 31%¹⁰³ dos professores leigos brasileiros que lecionavam até a 4ª série do 1º Grau. Com números tão elevados de professores não titulados, e diante da proposta de formação escolhida, que utilizou a educação a distância para o alcance dos professores-cursistas em praticamente todo o Brasil, os módulos de ensino tiveram papel importante como recurso didático, dentre as possibilidades de formação de professores leigos à época, tratando-se, pois, de material inerente à realização da proposta do Curso.

No capítulo a seguir, evidenciamos a prática docente dos professores-cursistas participantes do Projeto Logos II no Piauí, conhecemos o microensino (uma técnica didática amplamente utilizada no Curso) e analisamos relatórios de sessões de microensino com o intuito de pautarmos algumas especificidades do Projeto no estado.

¹⁰³ Consideramos para o cálculo aproximado os 148.478 (cento e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta e oito) professores leigos brasileiros em 1971 (BRASIL, 1974, p. 15), visto o fato de o Projeto Logos II ter iniciado dentro da mesma década (1976).

5 A PRÁTICA DOCENTE NO PROJETO LOGOS II

No estudo deste capítulo conhecemos como pode ser evidenciada a prática docente dos professores-cursistas participantes do Projeto Logos II no Piauí. Inicialmente levantamos informações sobre o contexto sociopolítico da educação brasileira, então resguardada pela nova lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, a Lei n.º 5.692/71, a fim de percebermos e caracterizarmos a proposta de prática docente veiculada pelo Curso. Seguidamente, trazemos o contexto de criação da técnica didática de microensino, com destaque ao modo como ela se desenvolveu no Projeto Logos II como uma etapa obrigatória do Estágio Supervisionado. Ao final, trabalhamos com relatórios de sessões de microensino de professores-cursistas do Projeto Logos II no Piauí dentro do período recortado (1976-2001), cuja documentação nos permitiu analisar a potencialidade dos dados locais em revelar especificidades sobre o Projeto no estado.

5.1 A prática docente do professor-cursista no Projeto Logos II

No intuito de compreendermos o modelo de prática docente veiculado pelo Projeto Logos II, particularmente dentro do recorte temporal de nossa investigação (1976-2001), é imperativo situarmos inicialmente o contexto sociopolítico da educação brasileira, então resguardada pela nova lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, a Lei n.º 5.692/71, que adentrava a década de 70 encouraçada pelas agruras de um regime civil-militar (1964-1985). Assim, em meio a esse entendimento, trazemos o pensamento de Franco (2012, p. 187-188), segundo a qual “a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções tecidas histórica e coletivamente”.

A Ditadura Civil-Militar no Brasil foi marcada pela atuação dos poderes públicos com propostas nacionais para atender as demandas educacionais brasileiras, sobretudo àquelas relacionadas à formação de professores (dentre os quais os professores leigos), como foi o caso da consecução da nova Lei n.º 5.692/71¹⁰⁴, que reformou o ensino de 1º e 2º Graus, atada

¹⁰⁴ Juntamente com a Lei n.º 5.540 de 1968, que reformou a universidade, como lembram Ferreira Jr. e Bittar (2008). Conforme Saviani (2010, p. 9): “O projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos

no “escopo de estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335), e que antes de tudo concebia a educação como “um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335).

Em estudo sobre o Estado Militar e a educação no Brasil entre os anos de 1964 a 1985, Germano (2011, p. 106) aponta que no Brasil pós-1964 a educação “foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares”. E para embasar esse pensamento, o autor sintetizou em eixos o modo como a política educacional se desenvolveu nesse período. Assim, no primeiro deles, afirma que houve um “controle político e ideológico da educação em todos os níveis” (GERMANO, 2011, p. 105), apesar de esse controle não ter sido nem linear e nem total, dado os próprios elementos presentes nas reformas educacionais que traziam em seu bojo o apelo participativo das classes subordinadas. Seguidamente, o “estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista” (GERMANO, 2011, p. 106), visivelmente manifesta na reforma do ensino de 2º Grau com sua proposta de profissionalização, uma ferramenta para formar mão de obra barata e necessária para as indústrias que alavancavam no período. E ainda dentro desses eixos, o “incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital” (GERMANO, 2011, p. 106), alimentadora de uma tecnocracia controladora dos meios de produção vinculados aos interesses governamentais e empresariais; além de o “descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita” (GERMANO, 2011, p. 106), que se refletia na expansão do ensino privado, patrocinado pelo Estado Brasileiro, em detrimento do sistema público de ensino.

Já inserido no regime ditatorial, entre 1964 e 1966 o Brasil conheceu o PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo), o primeiro plano governamental instituído após a crise política que culminou com a Ditadura Civil-Militar, adotado na administração do

grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.”

general-presidente Humberto Castelo Branco. Conforme Souza (1981, p. 113), o “objetivo básico do programa se resumia no controle da inflação a fim de se permitir a retomada do desenvolvimento econômico”, o que em verdade relegou a educação a segundo plano, visto que os olhares estavam muito mais voltados para o aspecto quantitativo, refletido no desejo de elevação da taxa de escolarização da população brasileira.

Após o PAEG, o país experimentou o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), no qual o “enfoque econômico fez com que a educação fosse considerada, pois, como “indústria da prestação de serviços”” (SOUZA, 1981, p. 115), dentro de uma perspectiva de formação do capital humano com base em uma abordagem interdisciplinar dos profissionais envolvidos (professores, economistas etc.), a fim de que se desenvolvesse um modelo educacional que possibilitasse a ascensão social do indivíduo e garantisse a segurança nacional. Via-se no ensino primário a possibilidade de formação de mão de obra para atender às necessidades de produção capitalista embasada no desenvolvimento industrial, e no ensino secundário ou médio a complementação daquele, finalizando-se este com a formação para o trabalho.

Dentro desse período (1967-1976) conheceu-se também o PED (Programa Estratégico de Desenvolvimento: 1968-1970), que assim como os anteriores, constituiu-se na proposição de uma política educacional como instrumento de desenvolvimento dos recursos humanos, destacando-se três aspectos educacionais primordiais: “o ensino superior, através da solução de excedentes e a reforma universitária; o atendimento de toda a população escolar primária; e a formação de técnicos para o desenvolvimento.” (SOUZA, 1981, p. 127). Aspectos esses que continuaram no centro das atenções nos anos seguintes, como entre 1970 e 1972, com o estabelecimento das Metas e Bases para a Ação do Governo, em que continuava presente o discurso do desenvolvimento e da democratização do Estado Brasileiro, tendo na educação a sua mola propulsora.

Nos anos posteriores, os planos nacionais de desenvolvimento da educação deram prosseguimento ao projeto educacional brasileiro ideologicamente pautado no processo produtivo, cujo avanço econômico nacional seria impulsionado pela formação de força de trabalho técnica e qualificada; na possibilidade de ascensão social, face à redistribuição do nível da renda, em decorrência do acesso à educação, o que supostamente tornaria as desigualdades sociais menos injustas; e na unidade e segurança nacional, granjeadas com a consecução dos dois primeiros fatores imediatamente expostos. Uma estrutura aparentemente

promotora da igualdade de acesso aos direitos básicos à educação e ao trabalho, mas que na visão de Germano (2011, p. 104): “o regime político excludente define um de seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso.”

Certamente o Estado Militarizado utilizou a educação – assim como a propaganda, a violência física e psicológica e a burocracia – como um dos instrumentos tácitos para fazer com que a população brasileira confiasse em que as medidas adotadas eram necessárias e indispensáveis para a manutenção da ordem e do progresso nacional. Nesse imperativo, foram preponderantes para o atingimento dos resultados pretendidos a organização de programas assistenciais aos estudantes, assim como programas administrativos. Dentre os assistenciais, Souza (1981, p. 149) elenca: “expansão das oportunidades de educação gratuita ao nível médio e reformulação do financiamento do ensino superior (bolsas e crédito educativo); alimentação escolar; produção e distribuição do material escolar, edição de livros didáticos; desenvolvimento da educação pré-escolar”. Quanto aos administrativos:

- planejamento: as atividades educacionais devem ser planejadas a longo, médio e curto prazo; os planos estaduais detalharão as grandes linhas do plano geral;
- coordenação: todas as atividades serão coordenadas tanto internamente quanto em relação a outros ministérios;
- separação entre os órgãos normativos e os executivos;
- descentralização das atividades executivas;
- racionalização dos serviços;
- controle governamental sobre todas as atividades da administração do ensino: execução de programas, qualidade e custo operacional, manejo de dinheiro, bens e valores;
- profissionalização do magistério através de treinamento, recrutamento seletivo e salários diferenciais sobre os méritos;
- participação da comunidade nos assuntos do MEC através de elementos representativos das atividades educacionais, econômicas e sociais. (SOUZA, 1981, p. 149-150).

Os programas assistenciais aos estudantes estavam assentados em condições que permitissem ou que garantissem a fixação dos alunos na escola, para os quais era ofertado desde a alimentação até o material escolar, além da atenção dada ao desenvolvimento do ensino ainda nas séries iniciais. Esses e outros benefícios seriam possíveis em função de

atividades administrativas e econômicas bem planejadas pelos gestores nacionais (que supostamente também contariam com representantes da comunidade), cujo controle governamental e execução incidiriam sobre os investimentos na qualidade do ensino.

Partimos assim do entendimento de que os investimentos em educação, em todos os níveis de ensino, devesse ser uma meta prioritária em qualquer sistema governamental que pretendesse um desenvolvimento social o mais próximo possível da equidade de direitos e de oportunidades, daquele que efetivamente estivesse comprometido com um planejamento técnico, econômico e humanista, indispensáveis ao concurso de uma política modernizadora, mas que não se apresentasse disfarçada de democratização. O que percebemos, entretanto, é que a intencionalidade da política tecnicista adotada pelo Governo Brasileiro, ainda que patenteada por um discurso de progresso nacional, colocava à margem a grande massa da sociedade, que na visão das elites dominantes, ao invés de “colaborar” poderia se tornar uma ameaça ao desenvolvimento e à modernização do país, a partir do que se justificava todo e qualquer esforço para se excluir as classes trabalhadoras das decisões políticas no Brasil.

A ideia de que os técnicos encontrariam melhores soluções políticas – mais do que os próprios políticos – para a administração do Estado Brasileiro, dada a rapidez e a eficiência com que hipoteticamente tomavam decisões, institucionalizou o tecnicismo¹⁰⁵ como ideologia oficial do Estado, ou seja

o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais. Neste contexto, a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos gerais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no *leitmotiv* da ideologia tecnicista que embalou o regime militar. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 343).

¹⁰⁵ “A influência da pedagogia tecnicista remonta à 2ª metade dos anos 50 (PABAEE – Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.” (LUCKESI, 1994, p. 63).

E nesse sentido, a educação não escapou do discurso-prática tecnicista, já que incumbida de se organizar e se incrementar com base no aumento da produtividade, visto que os investimentos em educação deveriam ter como referentes os tipos próprios de haveres anelados pelo capitalismo, fundamentado em mão de obra especializada, alta produtividade, grandes lucros etc., fazendo da educação um verdadeiro sortilégio econômico.

Não olvidemos, além do mais, que o crescimento econômico internacional verificado entre as décadas de 60 e 70 permitiu que o Governo Brasileiro utilizasse os sistemas de crédito de países como os Estados Unidos para alavancar a economia do Brasil, que depois de experimentar um grande crescimento nos 15 (quinze) anos que sucederam à Segunda Guerra, começou a amargar, já no início da Ditadura Civil-Militar, elevados índices inflacionários. Conforme Earp e Prado (2003, p. 11), “o aumento do financiamento externo, assim como as condições favoráveis ao aumento das exportações (o comércio mundial cresceu 7,4% ao ano entre 1961 e 1973) somaram-se para criar condições externas extremamente favoráveis para a retomada do crescimento econômico brasileiro.”

O chamado “milagre econômico” (1968-1973) alavancou a materialização do processo de modernização da economia brasileira, propiciada pela associação das empresas nacionais com multinacionais estrangeiras. Segundo dados apontados por Earp e Prado (2003), saímos de uma inflação de 90% em 1964, para 16% em 1970. Um dado extremamente animador dentro de um cenário conturbado, no qual os movimentos sindicais e estudantis demonstravam nas ruas suas insatisfações com o Governo Militar, principalmente porque os benefícios alcançados com o crescimento econômico não contemplavam a maior parte da população e a distribuição da renda era desigual, um pecúlio indesejado do qual não fomos poupados. No discurso governamental, a educação tornou-se, nessa conjuntura, “a variável explicativa do nível da renda. As alterações na composição educacional na força de trabalho e a dispersão das rendas associadas a dados níveis de educação resultariam do aumento da demanda por mão-de-obra qualificada derivado do crescimento econômico.” (EARP; PRADO, 2003, p. 25). Qualificação essa que não prescindia de esforços governamentais para a sua consecução. Quanto aos professores, possibilitar a eles uma formação profissional pedagógica apropriada partia da premissa de que os governos (federal, estadual e municipal) deveriam suplantar barreiras econômicas e geográficas para atenderem à crescente demanda por escolarização, especialmente dos estudantes de 7 (sete) a 14 (catorze) anos, frente ao estabelecimento da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário no Brasil.

O discurso de que uma oferta de trabalhadores com maior escolaridade seria a “solução” para diminuir a desigualdade na distribuição de renda no país, foi amplamente propagado e fez com que a educação assumisse um papel relevante para o equacionamento dessa questão, com vistas a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Conforme aponta Saviani (2008)¹⁰⁶, o sentido geral da proposta educacional do Governo Brasileiro nesse período se traduzia

pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008, p. 296).

Analisando os objetivos pretendidos pelo Governo para a educação, percebemos que se trata de uma proposta direcionada à formação de mão de obra qualificada para a manutenção de uma visão produtivista da educação capitalista, referendada pela legislação educacional que entrou em vigor em 1971, a Lei n.º 5.692/71, determinando a unificação do antigo Primário com o antigo Ginásio, que passou a ser chamado de 1º Grau, com duração de oito anos; além de ter instituído a profissionalização obrigatória no 2º Grau. E ainda, com a orientação de que os currículos de 1º e 2º Graus deveriam ser compostos de um Núcleo Comum obrigatório e uma parte diversificada, como podemos verificar no Art. 5, § 2º, inciso “a” da referida lei, que indica que “A parte de formação especial de currículo: a) terá o

¹⁰⁶ Assim como Saviani (2008), Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 343) corroboram do pensamento de que “No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira ela filiada aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902-1998). Para ele, a “instrução e a educação” eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico.”

objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.” (BRASIL, 1971a), por nós já discutido. Assim, “no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 341).

Na visão de Corrêa (2012), sendo uma das mais importantes reformas do ensino de 1º e 2º Graus, a Lei n.º 5.692/71 estava no cerne do planejamento institucional para resolver os diversos problemas sociais pelos quais a população brasileira passava, entre os quais os educacionais. Entretanto, esse ajuste do sistema educacional refletia um estado de “conformação do alunado a uma matriz segundo a qual pensar, refletir, estaria fora de propósito no processo formador”, ao mesmo tempo em que tornava a “formação escolar eficientemente compatível com as exigências do processo produtivo” (CORRÊA, 2012, p. 86). O que teria como consequência provável a formação de mão de obra pouco qualificada e que estaria sujeita a todo tipo de exploração, notadamente nos baixos salários e no acúmulo de horas extras de trabalho com vistas a atender necessidades de um mercado superprodutor.

Nesse mister, diante do maior acesso à educação anunciado pela Lei n.º 5.692/71, e consequentemente com o aumento da demanda de novos alunos, o sistema escolar deveria buscar alternativas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, de formação de profissionais para atendê-los, uma exigência diretamente associada às expectativas da sociedade que pretendia um ensino de qualidade, que não poderia se dar sem a intervenção direta dos professores. Dessa maneira, Stahl (1986, p. 18) nos diz que “A formação de professores deve ser considerada numa perspectiva global, que leve em conta a necessidade de, concomitantemente, habilitar e qualificar os professores leigos, formar novos professores e reciclar os que estão em exercício.”¹⁰⁷

Estudos como o de Brasileiro (1994) criticam duramente uma visível controvérsia da formação de professores prevista na Lei n.º 5.692/71, inclusive no que se refere à manutenção proposital de professores leigos nas instituições educacionais, principalmente na dos governos municipais, para atender a determinados favoritismos ou para a manutenção de um clientelismo comum na política brasileira, que muitas vezes se justificava/disfarçava pela presença do professor leigo como instrumento de identidade cultural da região onde atuava.

¹⁰⁷ Entendemos que a autora utiliza o termo “reciclar” muito mais por uma questão terminológica da época, e que essa expressão se assemelha e tem sentido análogo ao que hoje denominamos de “formação contínua”.

Ainda nesse sentido, a professora Warde (1986) afere que a legislação (Lei n.º 5.692/71) ao mesmo tempo em que determina o cumprimento de seus preceitos, aponta caminhos outros que viabilizavam o seu descumprimento. Para ela,

falar da entrada do leigo pela via do favoritismo não é falar da entrada apenas de um não-qualificado/habilitado; é falar da entrada que tendencialmente elimina um qualificado/habilitado; é falar da entrada de um docente que não se identifica com as tarefas da educação; que está sujeito às mobilidades decorrentes de escolha própria (na busca de melhor salário) ou por escolha alheia (os chefes políticos locais). (WARDE, 1986, p. 6-7).

É falar de um risco iminente de incentivo à mediania na profissão docente, em que professores não preparados cientificamente, tecnicamente e pedagogicamente muito pouco poderiam contribuir com o ensino e, conseqüentemente, com a sua qualidade. É falar, ainda, da imposição não velada de cabrestos eleitoreiros, tão ordinários na política brasileira, embasada na troca de favores, e não em uma preocupação real com o desenvolvimento social, seja na educação, seja em qualquer outro setor essencial da sociedade.

Lembramos com Pasquale (1966), quando da divulgação dos resultados do seu trabalho como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, a enunciação dos esforços que deveriam ser empreendidos num futuro próximo para a formação dos professores brasileiros, tendo em vista que:

O Censo Escolar revela que, de 289.865 regentes de classes, isto é, 44,2% não possuem qualificação para exercer a docência. Entre os professores não diplomados, pouco mais que a quarta parte possui estudos de nível médio, e os restantes têm apenas instrução primária, que, em muitos casos, não chegaram sequer a concluir. (PASQUALE, 1966, p. 32).

Pasquale (1966) nos apresenta, também, que a maioria desses professores era constituída por leigos que possuíam somente o primário, o que reiteradamente temos aqui colocado. E que não convinha apenas “recrutar e formar mais de 200.000 novos docentes, necessários para atender à desejada expansão de matrículas”, mas que os “Poderes Públicos

lhes proporcionem os incentivos, os meios e as condições – e eles assumam o compromisso – de capacitar-se para o exercício da docência.” (PASQUALE, 1966, p. 34). Ou seja, haveria que se fazer um esforço por ambas as partes, professores e governos, para o alcance da formação pedagógica necessária ao exercício regular da profissão docente.

Decorridos onze anos da lei vigente, o ano de 1982 conheceu a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro, responsável por alterar dispositivos da Lei n.º 5.692/71 referentes à profissionalização de 2º Grau, e de forma mais específica com modificações nos artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 16, 22, 30 e 76 desta. A esse respeito, identificamos no Art. 1º do novo texto legal a substituição do termo “qualificação” para o trabalho por “preparação” para o trabalho. Essa alteração nos parece dizer que se trata de: a) uma desobrigação, em relação ao ensino de 2º Grau, de reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização, ou b) uma proposta que respaldava a exploração de mão de obra, visto que os trabalhadores formados pouco dominariam os saberes pedagógicos, já que eram “preparados”, e não “qualificados” para o trabalho, o que corroboraria com o reconhecimento da escola pública brasileira como um espaço reservado às classes sociais menos favorecidas, cujo ensino profissionalizante de 2º Grau ressoava como uma vitória final no campo educacional.

No que concerne ao Piauí, Brito (1986, p. 50) declara que a “A lei 7.044/82 deixara com os Conselhos Estaduais a responsabilidade de definirem, a nível regional o tratamento a ser dado àquele componente curricular, gerando grande expectativa e algumas dificuldades para os colegiados”. Nesse sentido, o conselheiro em referência, reportando-se à Resolução n.º 09/83, do Conselho Estadual de Educação (CEE), diz que:

Ao referir-se, especialmente, ao ensino de 2º Grau, a Resolução CEE 09/83, estabelece que, segundo à ênfase dada à Preparação para o Trabalho, os Cursos de 2º Grau poderão assumir uma das seguintes modalidades:

- a) habilitações profissionais a nível de técnico ou auxiliar técnico;
- b) preparação para o trabalho, segundo as grandes áreas econômicas, sem contudo, oferecer habilitações de técnico ou auxiliar técnico nos termos das Resoluções do Conselho Federal de Educação;
- c) aprofundamento, em determinada ordem de estudos gerais, não se destinando ao treinamento para realização de tarefas específicas no mundo do trabalho, mas que deverá levar o educando a uma preparação para o trabalho, através da orientação ocupacional ou da informação profissional. (BRITO, 1986, p. 50-51).

Os termos apresentados no referido Parecer colocam o Piauí no espírito da Lei, ou seja, o Conselho Estadual de Educação optou por seguir a normativa do Conselho Federal de Educação, apesar de ter ciência da autonomia delegada aos estados, o que poderia ser sinal da escassez de profissionais (qualitativa e quantitativamente falando) para a execução de um plano que atendesse de modo mais específico as peculiaridades do Piauí, ou apenas pela comodidade de seguir as diretrizes do Governo Federal, marcadas por generalidades às quais não desejava refutar ou discutir.

Não podemos esquecer, todavia, que “A terminalidade proposta para o ensino de 2º grau teve, como finalidade, desviar boa parte dos jovens que buscavam a Universidade.” (FIOD, 1983, p. 90). Uma forma de “defender” o ensino superior¹⁰⁸ das grandes massas, para as quais era destinado, preferencialmente, o ensino profissionalizante de 1º e 2º Graus. Um paradoxo ideológico sujeito a reflexões, visto que para o desenvolvimento socioeconômico de um país, não se poderia preterir o trabalho técnico (profissionalizante) e também o intelectual (superior).

Outra alteração significativa enxergamos no Art. 30, § 1º, por nós já abordado, cujo texto anterior (Lei n.º 5.692/71) exigia como formação mínima para o exercício do magistério “no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau.” (BRASIL, 1971a), com a possibilidade de os professores deste nível de formação lecionarem na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º Grau se a “sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.” (BRASIL, 1971a). No novo texto (Lei n.º 7.044/82), essa concessão se daria “mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1982b). Isto, para nós, representa uma ranhura indesejada na legislação anterior, pois, como não evidenciava a formação pedagógica, contribuiu para tornar o trabalho do profissional da educação ainda mais precário.

¹⁰⁸ Referindo-se à Lei n.º 5.692/71, Soares (2004, p. 48-49) nos diz que: “Esta lei cumpriu a sua finalidade no sentido da profissionalização do povo brasileiro, mas desviou bastante a demanda social de educação superior, pois lançou no mercado de trabalho boa parcela de jovens que certamente procurariam aquele nível de ensino. O reflexo desta política pôde ser constatado anos depois na proliferação das universidades particulares que passaram a oferecer cursos noturnos a uma clientela predominantemente de profissionais que a escola de 2º grau formou e que se sentiu pressionada a buscar este nível de ensino mais por imposição do mercado de trabalho do que por uma opção pessoal.”

O Art. 76 da Lei n.º 7.044/82 também merece nossa atenção face à deliberação que o ocasionou. O que antes era “Art. 76 A **iniciação para o trabalho e a habilitação profissional** poderão ser antecipadas: a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava; b) para adequação às condições individuais, inclinação e idade dos alunos”, da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971a, grifos nossos), passou a ser: “Art. 76 A **preparação para o trabalho** no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação às condições individuais, inclinações e idades dos alunos” (BRASIL, 1982b, grifos nossos). Assim, as expressões “iniciação para o trabalho” e “habilitação profissional” são substituídas por “preparação para o trabalho”, na qual o vocábulo “preparação” (igualmente citado no Artigo 1º da Lei n.º 7.044/82) subjaz o eufemismo de sua interpretação.

No dizer de Fiod (1983):

O problema da educação, hoje, se prende à desvinculação entre escola e trabalho. A Lei 7.044/82, portanto, confirma essa falta de vínculo e torna optativo o ensino profissionalizante. Entretanto, insiste em que a escola deva preparar o jovem para o mundo do trabalho. Sob esse prisma, a burocracia do MEC busca dar um caráter produtivo ao sistema educacional impregnado da filosofia subjacente à Lei 5.692/71: propõe a obrigatoriedade da “preparação para o trabalho”, que tem como finalidade, a nível teórico, inserir o jovem no mundo do trabalho através de conhecimentos teóricos e práticos. (FIOD, 1983, p. 94).

Diante das modificações verificadas com a Lei n.º 7.044/82 (que ao nosso ver não pode ser considerada como uma nova reforma educacional), observamos que ao mesmo tempo em que conferiam ao 2º Grau o caráter de formação geral do indivíduo, continuavam viabilizando a formação técnica neste. A formação em serviço, por exemplo, era uma alternativa a ser considerada, o que (re)forçava a implementação de diversos programas, entre os quais os de formação de professores leigos, como o Projeto Logos II.

No avançar do tempo, trazemos a discussão para uma comparação entre as duas últimas legislações educacionais brasileiras, do que nos cabe citar alguns exemplos, como o que observamos em relação ao título “Dos princípios e fins da educação nacional” presente na LDBEN n.º 9.394/96, e que não é mencionado na Lei n.º 5.692/71. Há distinção também em

relação aos níveis escolares, os quais na LDBEN n.º 9.394/96 aparecem divididos em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, ao passo que a Lei n.º 5.692/71 os dividia em Ensino de 1º Grau e de 2º Grau, aparecendo o Ensino Superior como possibilidade de prosseguimento nos estudos e/ou como formação mínima para o exercício docente em determinadas séries de ensino¹⁰⁹, o que revela o caráter mais restrito desta em relação àquela, que se notabilizou como reformadora do ensino no Brasil, e não somente do ensino de 1º e 2º Graus. Todavia, em ambas as legislações se demonstra como finalidade da Educação Básica desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. A questão da avaliação, que na Lei n.º 5.692/71 era expressa em “notas ou menções”, com a LDBEN n.º 9.394/96 é proposta como avaliação contínua e progressiva, ainda que nas duas se considere os aspectos qualitativos preponderantes em relação aos quantitativos. E na perspectiva correspondente à formação mínima de professores, a “habilitação específica” em curso de 2º Grau (1ª à 4ª séries) e de licenciatura curta (1ª à 8ª séries) ou plena (1º e 2º Graus) em Grau Superior, era uma condição prevista para o exercício do magistério conforme a Lei n.º 5.692/71, enquanto que a LDBEN n.º 9.394/96 exige que essa formação (Educação Básica) se dê em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 1996a). Há que se considerar, ainda, nas duas legislações educacionais discutidas, que o ingresso na carreira de professor dar-se-ia exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, condição esta que não era seguida à risca, como aqui já abordamos.

¹⁰⁹ Em relação ao Ensino Superior, conforme a Lei n.º 5.692/71, retomamos: “Art. 23 Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria: a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em **grau superior**; b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em **curso superior** da mesma área ou de áreas afins. Art. 30 Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de **grau superior**, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em **curso superior** de graduação correspondente a licenciatura plena.” (BRASIL, 1971a, grifos nossos).

No âmbito dessa matéria, percebemos que apesar dos avanços educacionais em termos de formação trazidos com a implantação da LDBEN n.º 9.394/96¹¹⁰, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional a partir de 1996 (e que também se apresenta dentro do nosso recorte temporal de investigação), os objetivos e os planos de execução do Projeto Logos II não foram alterados, o Curso continuou a ser executado como elaborado inicialmente, formando professores leigos com a utilização de módulos de ensino¹¹¹, em nível de 2º Grau, para lecionar nas quatro primeiras séries do 1º Grau (conforme terminologias da época).

Ao partirmos do contexto da formação de professores leigos no Logos II, que inexoravelmente perpassa pela compreensão do modelo de prática docente veiculado pelo Projeto, entendemos considerar, inicialmente, que a melhoria da atividade profissional, seja ela qual for, advém do conhecimento e da experiência. De acordo com Zabala (1998, p. 13): “A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas”.

Dessa noção, no caso dos professores, sinalizamos que o conhecimento pode ser adquirido por meio de uma formação “teórico-científica” e de uma formação “técnico-prática”, duas dimensões da formação de professores que foram apontadas por Libâneo (2013). De acordo com a primeira dimensão, seria possível o aprofundamento acadêmico em disciplinas específicas, além das pedagógicas; e no que concerne à segunda, em disciplinas preparatórias para o exercício da docência, do que, em contexto geral, entendemos que daria a essa formação um relativo caráter de completude. Quanto à experiência, esta poderia ser adquirida tanto pela própria prática (que interpretamos como o fazer/o executar), quanto pela observância da prática de outros professores, atentamente ao fato de não poder ser efetuada meramente por meio de comparações e/ou contrastes, mas baseada em reflexões que levem a

¹¹⁰ A implementação da LDB n.º 9.394/96 estendia explicitamente o dever de educar à família e ao Estado: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996a), o que em relação à Lei n.º 5.692/71 de então era descrito apenas na Constituição vigente no período, a Constituição de 1967, e não se expandia à legislação educacional: “Artigo 168 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.” (BRASIL, 1967a).

¹¹¹ Do material a que tivemos acesso e dos dados que conseguimos obter, não podemos precisar quantas edições dos módulos de ensino do Logos II foram lançadas. Na relação de módulos que elencamos no “Apêndice E”, há predominância da década de 70 (entre 1976 – ano inicial do Projeto, e 1979 – que se aproxima da quarta etapa de execução). Temos somente 01 (um) exemplar de módulo da “Série 28: Recreação e Jogos”, que data de 1983.

uma prática consciente. Nesse sentido, considerando os aspectos do conhecimento e da experiência, entendemos que a formação de professores requer se pense um preparo profissional suficientemente qualificado para articular fatores de teoria e de prática.

Apesar de nos inclinarmos à uma concepção de prática docente segundo a qual os professores estejam propensos a atuar consciente e reflexivamente acerca dos procedimentos didáticos/metodológicos utilizados em sala de aula, quando refletimos sobre se os aspectos concernentes ao conhecimento e à experiência ora tratados fundamentavam o modelo de prática docente veiculado pelo Logos II, constatamos que a proposta de prática docente do Projeto figurava associada a uma concepção tecnicista de formação estreitamente vinculada ao contexto histórico na qual surgiu e se desenvolveu, ou seja, no bojo de uma Ditadura Civil-Militar cujo molde educacional tecia a formação para o trabalho. Conforme Franco (2012), o modelo tecnicista

considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. Essa concepção vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é que o aluno seja neutro, sem reações, e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. (FRANCO, 2012, p. 184-185).

Não de forma desproposita, o material instrucional inerente a esse modelo encontrava-se “sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.” (LUCKESI, 1994, p. 61), visto que o “essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc.” (LUCKESI, 1994, p. 61). Assim, factualmente enxergamos o Projeto Logos II, que utilizou módulos de ensino como o recurso didático por excelência do Curso, além da técnica do microensino como uma das principais atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado, etapa indispensável da formação.

Dessas considerações, é possível observar características de tal concepção na fala do professor-cursista Pedro Mendes Neto, que no ano de 1982 começou a lecionar na CENEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), no município de Prata do Piauí. Ao ser questionado se a proposta de formação do Logos II (relativamente aos assuntos abordados nos módulos de ensino) era compatível com a realidade vivida por ele e por seus alunos, obtivemos a seguinte resposta:

Pedro Mendes Neto: Daquele tempo tinha tudo a ver. Naquela época do Logos II, os módulos, eles vieram muito claros, realmente... é tão tal que quando eu entrei na Universidade, já agora em 97, eu senti uma grande dificuldade porque eu pensava que a Universidade... eu tinha a ideia do Logos, eu pensava que era aquela mesma coisa. A Universidade ia dar a formação para a gente em cima daquilo que estava na sala de aula, no entanto, Universidade não quer nem saber disso aí, e o Logos não, era exatamente em cima do que você estava dentro da sala de aula, trazia os módulos para lhe ensinar nas apostilas direitinho, do jeito que, da época, do jeito que você dava as aulas. Eu esperei isso na Universidade também, mas foi que eu percebi que o negócio era diferente, que a coisa aqui não é bem direcionada a você dentro de uma sala de aula, na Universidade. Ele lhe dá a base, você é que tem que se virar. E o Logos não, logo porque além de dar a base ele lhe ensinava como você tinha que dar aula. (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Pelas colocações do professor Pedro Mendes Neto, nos é permitido pensar que a clareza presente nos módulos por ele referida, diz respeito à condução (ou o passo a passo) do professor-cursista a partir de um modelo de aula previamente estabelecido e que deveria ser seguido, bastante evidente neste trecho: “E o Logos não, logo porque além de dar a base ele lhe ensinava como você tinha que dar aula.” Ter um modelo pronto pareceu o ideal, como relatado, pois fica explícito na fala do professor aludido, a perspectiva do “pacote pronto” preconizada pelo Projeto e que figurava como a ideal. Dando-lhe uma ideia do planejamento e da condução das aulas, o cursista não percebia que não estava sendo animado para experimentar outras possibilidades didáticas na condução de suas atividades docentes. Faltando-lhe a segurança para planejar e para conduzir as aulas, poderia faltar-lhe também a espontaneidade, a criatividade, a liberdade, e o uso de recursos mais propriamente adaptados à realidade dos seus alunos poderiam ser deixados de lado, caso as instruções dos módulos não

os recomendasse, o que resultaria numa grande perda conteudística, principalmente quando se pensa nos aspectos socioculturais. O professor-cursista em referência, ao ingressar no ensino superior, levou consigo as experiências do modelo tecnicista que automaticamente utilizava, mas foi surpreendido ao ser colocado diante de um sistema distinto: “Eu esperei isso na Universidade também, mas foi que eu percebi que o negócio era diferente, que a coisa aqui não é bem direcionada a você dentro de uma sala de aula, na Universidade.” A universidade lhe proporcionou uma nova prática, e esse direcionamento que ele vivenciou no Logos II não se fez mais presente, pois estava agora diante de uma proposta no campo educacional em que era convidado a conduzir a própria prática docente, não mais atrelada a uma “recomendação” previamente estabelecida.

Ainda a esse respeito, e a exemplo do que apregoava o modelo de prática docente no Projeto Logos II, analisemos as Figuras 21 e 22:

Figura 21 – Exemplo de modelo de prática docente veiculado no Projeto Logos II (Parte 01)

Você:

- solicita as respostas de um ou outro aluno
- escreve essas respostas no quadro-de-giz
- aponta as respostas escritas
- movimenta-se ora para a direita, ora para a esquerda
- silencia em determinado momento, fazendo pausas etc.

Veja: você variou várias vezes seu comportamento durante a atividade de correção do exercício, procurando manter a atenção de seus alunos.

A pessoa do professor, seu comportamento, a maneira como se movimenta em sala de aula podem estimular a atenção dos alunos.

Além desses, podemos considerar ainda outros recursos, como a mudança no uso dos canais sensoriais do aluno: ora o aluno é despertado para ver, ora para ouvir, às vezes para ver e ouvir ao mesmo tempo etc.

Também a maneira como o professor se relaciona com os alunos pode-se constituir em recurso para variar a situação-estímulo, mantendo a atenção do aluno e evitando a monotonia da aula.

Como desenvolver a habilidade de variar a situação-estímulo?

Ora, já dissemos que ensinar é uma arte. E o professor, muitas vezes, tem que se transformar em ator, quase no sentido em que essa palavra é usada no teatro.

Assim, ele deve atentar para:

1. **Movimentos**
 - O professor deve se movimentar de um lado para outro na sala de aula, permanecendo ora do lado direito, ora do esquerdo, à frente ou atrás do grupo.
2. **Gestos**

A comunicação oral é mais efetiva quando acompanhada de gestos (movimentos adequados de mãos, cabeça e corpo).
3. **Foco**

É o ponto para o qual deve estar dirigida a atenção dos alunos. Frequentemente, durante uma aula, o professor precisa chamar a atenção dos alunos para determinado ponto.

O professor pode focalizar:

 - **verbalmente:** "Prestem atenção ao que vai acontecer quando eu ligar essas duas semi-retas". "Olhem a figura da pág. 26 do livro de História". "Escutem essa música com atenção".
 - **usando gestos:** aponta para o objeto para dar destaque ao que indica. Por ex.: O professor indica com uma vareta a área ocupada pela Região Norte.
 - **utilizando palavras e gestos:** O professor fala e aponta ao mesmo tempo para o objeto.

Por exemplo:

"Olhem com bastante atenção para a área onde está sendo construída a barragem de Itaipu."
4. **Maneiras de se relacionar com os alunos** (estilos de interação)

Identificam-se 3 estilos de interação:

 - A. **Professor-grupo**

O professor dialoga com toda a classe. Quando formula perguntas, pro-

Figura 22 – Exemplo de modelo de prática docente veiculado no Projeto Logos II (Parte 02)

cura dirigi-las para todo o grupo e não especificamente para este ou aquele aluno.

B. Professor-aluno
O professor faz perguntas a determinados alunos. Pode, por exemplo, fazer uma pergunta a determinado aluno, ouvir a resposta e continuar a questionar para que ele aprofunde o tema em questão.

C. Aluno-aluno
O professor pode fazer uma pergunta a um aluno e não fazer comentários sobre a resposta. Pode dirigir a pergunta feita por um dos alunos para outro, facilitando, assim, o diálogo entre seus alunos. Sua função será somente orientar as discussões.
É de todo recomendável a variação dos estilos de interação, para que o professor possa obter o mais alto nível de atenção por parte dos alunos.

5. Pausas
Quando bem introduzida em sala de aula, a pausa pode produzir efeitos diversos, como:

a) Preparar os alunos para uma determinada afirmação ou para uma pergunta.
b) Assinalar a transição de um pensamento para outro.
c) Deter o que está fazendo no momento para conseguir que a atenção dos alunos se centralize no professor.
d) Mudar canais sensoriais. Olhos, nariz, ouvido, tato etc., são considerados canais sensoriais.

Quando o professor passa do ensino oral para o visual, o aluno deve mudar com ele.

Por exemplo: se um professor está explicando o que são vitaminas e sua importância para a saúde do homem, poderá ilustrar a explicação com um cartaz.

Enquanto ele fala (ensino oral) são estimulados os receptores auditivos (ouvidos) dos alunos. A partir do momento em que o professor focaliza o cartaz, imediatamente o aluno deve mudar de receptores, passando dos auditivos para o visual.

O professor que quiser desenvolver a atenção voluntária de seus alunos precisará modificar sistematicamente seus receptores.

Façamos alguns exercícios, para verificar se você compreendeu bem.

Relacione a primeira coluna com a segunda.

1. (C) O professor utiliza um mapa para explicar os recursos econômicos da Região Sul.	A. pausa
2. (B) O professor pergunta a um aluno: "Que acontece com as nuvens, quando encontram uma camada mais fria na atmosfera?"	B. interação professor-aluno
3. (D) O professor se movimenta da direita para a esquerda, em sala de aula.	C. mudança de canal sensorial
4. (F) O professor diz: "Observem atentamente a ilustração seguinte".	D. movimento
5. (E) O professor descreve, usando as mãos, a forma de uma esfera.	E. gestos
6. (A) O professor fica em silêncio, durante um minuto, aguardando a atenção dos alunos.	F. foco

As Figuras 21 e 22 são representativas da “Série 31 – Microensino” e mostram um exemplo de como o professor-cursista deveria treinar para desenvolver a “Habilidade de variar a situação-estímulo” com seus alunos. Esse módulo único do Curso tem como meta “Compreender o que é microensino e quais as habilidades específicas do professor a serem desenvolvidas num planejamento de microaula.” (PROJETO LOGOS II, Série 31 – Microensino, 1978, p. 3).

O treinamento dessa habilidade objetivava despertar o interesse e a atenção dos ouvintes (alunos) por meio de recursos facilitadores da comunicação, os quais aparecem listados nas Figuras 21 e 22 como: 1) movimentos, 2) gestos, 3) foco, 4) maneiras de se relacionar com os alunos e 5) pausas. Observamos que as primeiras orientações do módulo para o professor-cursista apresentam-se carregadas de ordens ou comandos facilmente identificáveis pelo uso de verbos no modo imperativo: “solicita”, “escreve”, “aponta”, “movimenta” e “silencia”, o que se replica no conjunto de ações a serem desenvolvidas no treinamento dessa habilidade, fazendo com que percebamos a prescrição de procedimentos metodológicos característica do modelo de prática docente com base tecnicista.

Notamos que o texto também se ocupa de colocar o professor como o centro da aprendizagem, o que deixa o aluno na condição de mero receptor no aguardo das coordenadas a serem seguidas. Posiciona, ainda, o professor como aquele que expõe o assunto, mas também como um sujeito diretamente atrelado a uma sutil proposta de convencimento (e que já vem sendo reafirmada, como expõe o próprio texto) de que sua profissão deve ser interpretada como um verdadeiro dom artístico, como podemos ver nesse trecho: “Ora, já dissemos que ensinar é uma arte. E o professor, muitas vezes, tem que se transformar em ator, quase no sentido em que essa palavra é usada no teatro.” (PROJETO LOGOS II, Série 31 – Microensino, 1978, p. 12). O Projeto claramente ignorava que nesse caso se trataria de um ator que não fez escola de teatro, que não teve acesso a figurino e a maquiador, e que sequer tinha tempo para decorar as falas.

Ao final do treinamento da habilidade, para assegurar que o professor-cursista compreendeu corretamente a proposta estudada, é proposto um exercício de correlação entre nomes e conceitos. Depois disso (e quem sabe antes mesmo), o cursista poderia consultar a chave de correção com as respostas corretas, o que ao nosso ver minimizaria qualquer esforço interpretativo, sendo este um recurso amplamente utilizado nos módulos de ensino do Projeto Logos II.

Como já pontuamos, esse paradigma tecnicista de formação de professores que caracteriza uma prática docente igualmente tecnicista, propagada pelo Projeto Logos II, ratifica o modelo de educação para o trabalho proposto pela Lei n.º 5.692/71, ou seja, um programa explicitamente direcionado para as classes menos favorecidas (enquanto que a parcela mais abastada teria uma formação preferencialmente dentro das universidades públicas), que deveriam se contentar com uma formação mais rápida e que lhes dessem maiores oportunidades para ingressar de forma quase que imediata no mundo do trabalho, condição indispensável para a manutenção da própria sobrevivência. Como salientam Barbosa e David (2017, p. 23), um dos pontos notórios da Lei n.º 5.692/71 é “instrução para a demanda que o chamado mundo do trabalho está configurando, mas o que percebemos nessa mesma lei é que a demanda não é apenas por profissionais, esses pertencem a uma classe determinada.” Esse modelo tecnicista que caracteriza a formação de professores leigos no Logos II não foi alterado (nem de imediato e nem a curto ou médio prazos) com a adoção da LDBEN n.º 9.394/96, pois o próprio Projeto não sofreu modificações em seu planejamento com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de, no Piauí, ter funcionado até o ano de 2001. O seu fim continuou atrelado à proposta de estudo por meio de módulos de ensino previamente elaborados e que eram distribuídos aos professores leigos assim que eles davam início ao Curso, visto o fato de serem os módulos indispensáveis nesse processo de formação.

Cabe ressaltar que, ainda que o modelo tecnicista de prática docente veiculado pelo Projeto Logos II seja contestável por ensejar um exercício acrítico de estratégias didáticas mecanicamente organizadas para serem seguidas gradativamente pelo professor-cursista, notamos, pelas falas daqueles que entrevistamos, que a metodologia adotada (Educação a Distância) no Curso, bem como o material instrucional utilizado (módulos de ensino), foram considerados satisfatórios, sendo o Logos II, para maioria deles, como é o caso dos professores-cursistas Antônio Calixto de Sousa, Geraldo Magela Bezerra, Francisca Lúcia dos Santos e Luzia Barbosa de Moura Sousa, o único curso de formação de professores a que tiveram acesso em todo o exercício da profissão docente. Os professores-cursistas que colaboraram com a nossa investigação, de forma unânime, avaliaram o Projeto Logos II como positivo, e quando perguntados se os conhecimentos obtidos no Curso melhoraram a sua prática em sala de aula, obtivemos os seguintes relatos:

Antônio Calixto de Sousa: Demais, porque eu tive durante o Logos II, eu tinha dois suportes, aliás, três, o suporte que eu estava recebendo as informações, e o segundo suporte que era o meu laboratório de aprendizagem, essas práticas, todas as formalidades que na época eram modernas, era o que me trazia segurança [...]. (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Geraldo Magela Bezerra: Eu acho, acho não, tenho certeza, como já disse e repito, aquilo ajudou muito, a partir daquele momento quando a gente ia recebendo as instruções lá no Orientador e chegava e colocava na prática na sala de aula, era uma outra coisa. É como que uma pessoa vá... fazendo assim uma comparação, por exemplo: vá fazer essa casa aqui, eu pego a colher de pedreiro, mas eu não sei nada, é difícil! Então, é qualquer coisa, aquilo dali foi clareando, foi esclarecendo, a gente tirando as dúvidas e eu me questioneei: “Meu Deus, como era que eu estava dentro da sala de aula?”. Era uma coisa completamente diferente. (GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Josino Petronilo Barbosa: Para melhor! Alguma coisa para melhor. Eu posso botar a palavra “alimentou” o que a gente já tinha. [...] Porque, à medida que eu já sei de uma coisa ou estou quase sabendo, e a gente tem a oportunidade de um Logos II, só vai ser reforçado aquilo que a gente tem, além da caminhadinha para a frente. (JOSINO PETRONILO BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Francisca Lúcia dos Santos: Muita mudança, eu aprendi a fazer plano de aula, eu aprendi a fazer muita coisa assim. Até cartazes! Porque antigamente tinha aquele negócio de cartazes nas salas, meus alunos, eu fiquei mais participativa com os meus alunos, de fazer mais atividades com eles, porque antes eu nem sabia o que eu ia fazer com eles, eu só comemorava o Dia das Mães, só. Dia das Crianças, comecei e no final eu já fazia quadrilha, fazia tanta coisa, foi um desenvolvimento impressionante, foi bom demais. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

Luzia Barbosa de Moura Sousa: Melhorou! Melhorou! Melhorou nos esclarecimentos, porque eu tinha mais esclarecimento das aulas, tudo. Melhorou tudo. Mais segura para ensinar. (LUZIA BARBOSA DE MOURA SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Pedro Mendes Neto: Com certeza, porque até ali a gente era muito tradicional, na época, era aquele professorzão (sic) tradicional mesmo. E com o Logos, a gente começou a ter mais orientações das Orientadoras, dos encontros pedagógicos que a gente tinha, começava a ter mais orientações, e começou a abrir mais, porque até certa época era aquele tradicionalzão (sic) mesmo, quase do tipo que se você não soubesse a resposta... a professora... era aquele tradicional, lhe xingava, lhe chamava de burro, aquelas coisas todas. E daí a gente começou a perceber que a coisa não era daquele jeito, com o Logos começou a orientar a gente, e começou a ficar mais flexível, até então era dessa forma aí o ensino, o professor era a autoridade máxima dentro da sala de aula naquele tempo, e o aluno via você como o cara que sabia tudo, e você tinha que realmente... e quando o pai chegava lá para

botar o filho para estudar ele já dizia: “Aqui a ordem é sua”. O professor era a autoridade máxima. Com o Logos a gente começou a ver as flexibilidades da profissão de professor. E para mim eu acredito que melhorou muito. (PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

Verificando o conjunto das falas dos professores-cursistas, destacamos expressões como: “segurança”, “clareando”, “esclarecendo”, “alimentou”, “mudança”, “participativa”, “desenvolvimento”, “esclarecimento”, “orientações” e “flexibilidades”, que remetem às impressões dos professores leigos acerca da própria prática em sala de aula, ou seja, a sua prática docente, que segundo eles foi modificada e/ou aperfeiçoada com a formação oportunizada pelo Projeto Logos II.

O professor-cursista Antônio Calixto de Sousa considerava o Curso como um suporte, suporte esse adquirido com experiências como as vivenciadas nos encontros pedagógicos, ocasião em que tinha a oportunidade de sanar as dúvidas sobre os assuntos estudados (o que lhe trazia segurança para ensinar), assim como de ter na própria sala de aula o espaço para a aplicação dos conhecimentos adquiridos. O professor-cursista Geraldo Magela de Sousa não hesitou em dizer que as instruções recebidas pelo Orientador da Aprendizagem foram fundamentais para a melhoria de sua prática em sala de aula, que os esclarecimentos a que teve acesso foram basilares para sanar (“clarear”) suas dúvidas, certamente referentes aos conteúdos estudados. O professor-cursista Josino Petronilo Barbosa usou o termo “alimentou” para expressar o papel do Curso em sua prática, ou seja, como professor em exercício, esse cursista nos permite pensar o Logos II como importante para o aprimoramento de uma atividade já exercida por ele, a docência. A professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos destaca, principalmente, os recursos visuais com os quais passou a ter contato, como o uso de cartazes para representar datas comemorativas importantes socialmente (como o Dias das Crianças e o Dia das Mães), e conseqüentemente importantes também para a escola. Demonstra, assim, o interesse em se aproximar e interagir mais com os alunos como um aspecto importante da sua prática docente conquistada com a formação no Logos II. A professora-cursista Luzia Barbosa de Moura Sousa, apesar de não se prolongar ao discorrer sobre suas motivações, ressalta a importância dos esclarecimentos recebidos (assim como os demais cursistas, por meio dos Orientadores da Aprendizagem nos encontros pedagógicos), o que a fez se sentir mais segura para ensinar. Uma segurança, supomos, que

que pode ter alterado a sua prática didática nas ações/atividades desenvolvidas em sala de aula. O professor-cursista Pedro Mendes Neto nos coloca diante de uma situação até então não reportada pelos demais colaboradores: a relação direta entre professor e aluno em sala de aula. Apesar de o modelo tecnicista de prática docente em voga apresentar o professor como o detentor exclusivo do saber e o aluno como mero receptor de informações (o que é referendado pela fala do cursista), o referido cursista conseguiu não somente perceber essa disparidade, mas pôde refletir sobre ela para modificar o seu fazer. Segundo o professor Pedro Mendes Neto, o Logos II o fez enxergar a flexibilidade necessária na relação/interação professor-aluno, flexibilidade esta vinculada ao respeito mútuo e ao reconhecimento das diferenças entre os indivíduos que compartilham o ambiente de uma sala de aula, que precisam ser acolhidas com atenção e cuidado.

Não interpretamos a uniformidade das respostas dadas como reflexo de um indiscutível sucesso do Projeto Logos II no Piauí, mas antes, em face daquilo em que o Curso representou em termos de qualificação para esses profissionais que até então não haviam se submetido à formação pedagógica alguma. Pesavento (2004, p. 41), ao tratar da simbologia inerente às representações, nos lembra que elas “dizem muito mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexões.” Pela própria relevância do Projeto Logos II evidenciada pelos professores-cursistas, provavelmente eles não olharam o Curso (oportunidade) com alguma desconfiança, afinal, para quem nada tinha nesse sentido, “receber” uma formação de nível Federal parecia soar muito mais como uma benesse do que como um direito do professor em exercício, a ser suprido pelo Estado. Não podemos esquecer que a política educacional em torno do Logos II não se fez neutramente. O governo ditatorial em exercício durante a implementação do Curso (1976) deu preferência a uma formação emergencial que onerasse minimamente os cofres públicos, e que de alguma forma atendesse amplamente (ainda que de forma insatisfatória) a crescente população em idade escolar no país, quando essa formação deveria e poderia ter sido realizada em curto e médio prazos em Escolas Normais e em Universidades Públicas, respectivamente, como políticas efetivas para o atendimento dos professores leigos brasileiros que os dignassem pelos méritos que lhes eram devidos.

Apesar de não termos questionado de forma explícita aos professores-cursistas do Logos II no Piauí se a denominação “professores leigos” os constrangia, nenhum deles mostrou inquietação quanto a esse assunto. Pesavento (2004, p. 41) nos diz que “Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças.” Assim, pelas falas dos professores-cursistas, o Curso aparece como uma oportunidade de formação (oferecida pelo Governo, dotada de poder não somente simbólico, mas real) na qual procuram se engajar em resposta ao vazio existente quanto ao grau de escolaridade que possuíam, bem como de nenhuma formação pedagógica para o exercício docente, ainda que estivessem atuando nas salas de aula de 1ª a 4ª séries. Somente na fala de um dos cursistas entrevistados, o professor Antônio Calixto de Sousa, identificamos alguma alusão ao assunto, como vemos neste trecho:

Antônio Calixto de Sousa: Foi um grande incentivo, agradeço muito, essa iniciativa já foi do ex-Prefeito Raimundo Wall Ferraz, o saudoso Raimundo Wall Ferraz, que nos legou, que se fez presente no encerramento, e que nos levou uma palavra que ele cumpriu, ele disse: “Vocês estão aqui, é muito lamentável, o Piauí foi discriminado perante a muitos Estados por ter o maior número de professores leigos... mas só que aqui eu quero reiterar e afirmar que a curto prazo nós vamos retirar de vocês esta palavra. Aquele que quiser continuar, trabalhar na Educação, ajudar a desenvolver, combater o analfabetismo no estado do Piauí, nós vamos dar todas as condições necessárias dentro de nossas possibilidades para que retire de vocês esse nome quanto breve possível”. E esse caminho foi aberto. Logo no ano seguinte chegou a forma de a gente se aperfeiçoar [...]. (ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

Ao falar da importância do Projeto Logos II, o que claramente lhe pareceu uma oportunidade frente a uma necessidade formativa a ser suprida, o professor-cursista apontado mencionou o pretense comprometimento de um político local em dar fim à condição de leigos aos professores piauienses nesse estrato, o que sabemos que não ocorreu. Somente de forma quimérica poderíamos imaginar um único projeto como responsável por solucionar uma questão mais ampla, pois que social, econômica, política e educacional (tanto em relação ao professor leigo piauiense quanto ao brasileiro), e que tem suas raízes desde quanto se pensou na necessidade de se ensinar e de se escolarizar pessoas, ou seja, da imprescindibilidade com

a instrução pública, particularmente em relação ao ensino primário, para o qual deveriam ser designados professores.

Nesse sentido, em função das respostas que obtivemos, identificamos que o juízo que os professores-cursistas fazem de sua prática docente enquanto cursistas do Logos II (e certamente mesmo no tempo presente) está pautado nas ações desenvolvidas a partir do treinamento para o exercício do magistério oportunizado pelo Projeto – o professor aprendia para ensinar seus alunos em sala de aula – o que nos faz entender a sua prática docente como a aplicação dos saberes necessários à realização do trabalho no magistério com a intenção de utilizar efetivamente os conhecimentos e as experiências angariadas principalmente dentro do processo de formação pedagógica possibilitado pelo Projeto Logos II, assim como de sua própria prática no exercício profissional e do seu existir enquanto sujeito. À vista disso, não podemos deixar de situar o professor-cursista do Projeto Logos II como parte integrante da sociedade e, portanto, corresponsável pelo desenvolvimento social ao qual substancialmente esteve vinculado enquanto cursista. E é nesse sentido que Franco (2012, p. 185) nos diz que a “prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Ela é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor na sala de aula”.

No próximo item abordaremos o microensino no Projeto Logos II, ocasião em que explicitaremos o contexto de criação dessa técnica didática adotada como obrigatória no Curso e que compunha uma etapa do Estágio Supervisionado; além explicitarmos os seus modos de aplicação, com destaque às habilidades selecionadas para o treinamento dos professores leigos brasileiros, aqui representados pelos professores-cursistas do Projeto Logos II.

5.2 O microensino no Projeto Logos II

Na obra “Treinamento em Micro-Ensino”, Wouk (1973), então professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, relata experiências e compartilha conhecimentos adquiridos como participante da “I Conferência Nacional de Tecnologia da Educação Aplicada ao Ensino Superior” promovida pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1971. Conforme a autora, a técnica do microensino fora considerada eficiente e adequada para o uso profissionalizante e, tendo sido “Criada na

Universidade de Stanford (E. Unidos), aplica-se com grandes vantagens nos países em desenvolvimento, por ser muito flexível e adaptável a todas as matérias de ensino.” (WOUK, 1973, p. 6). Trata-se, pois, de uma “micro-experiência de ensino, uma experiência simplificada e desenvolvida numa programação graduada, flexível e contínua. O futuro professor realiza um treinamento em habilidades técnicas de ensino.” (WOUK, 1973, p. 70).

Nesse seguimento, ao ser concebido, em 1963, “como uma técnica, meio ou procedimento destinado a formação de professores, envolvendo a realização de experiências de ensino” (SANT’ANNA, 1979, p. 1), o microensino almejava “uma redução da complexidade da situação de ensino – em termos de tempo, número de alunos e conteúdo de aula” (SANT’ANNA, 1979, p. 1), o que poderia facilitar a preparação dos professores para o exercício das atividades educacionais.

Considerado por Sant’Anna (1979) como um recurso promissor para o setor educacional, a difusão do microensino foi acentuada principalmente nas Américas do Norte e do Sul (incluindo-se aqui o Brasil, que adotou o modelo de Stanford), como também nos continentes africano e europeu. De acordo com a autora:

Jimmie Fortune, James Cooper, Dwight Allen e Thomas Stroud, reportando-se às experiências originadas e em sistematização na Escola de Educação da Universidade de Stanford, E.U.A., durante os anos de 1964, 65 e 66, conceituaram microensino como um deparar-se com o ensino, proporcionalmente reduzido, que foi desenvolvido na Universidade de Stanford, para servir a três propósitos: (a) como experiência preliminar e prática de ensino; (b) como um instrumento de pesquisa, para explorar os efeitos de treinamento sob condições controladas e (c) como um instrumento de treinamento para professores em serviço. (SANT’ANNA, 1979, p. 1-2).

Dos propósitos elencados, essa prática de ensino pretendia familiarizar o professor às condições mais próximas possíveis do ambiente de uma sala aula real, ocasião em que, pela possibilidade de monitoramento (controle) das atividades, trabalhava-se com a elaboração de pareceres sobre o desempenho do professor (que poderia ser satisfatório ou sujeito à nova avaliação), a exemplo do domínio do conteúdo (conhecimento) exposto durante a sessão de microensino, e ainda, tratava-se de um recurso que poderia ser utilizado com professores em exercício docente sem precisar retirá-los da sala de aula.

De acordo com a hipótese de que o microensino se centra na execução de uma atividade real de ensino, ou seja, em que o professor planeja e ministra uma aula (a outros professores, a supervisores e até mesmo a alunos seus – mas em todo caso com número reduzido de participantes) que está sujeita às flexibilidades e às particularidades próprias de cada indivíduo, Sant’Anna (1979) propõe que tal experiência se desenvolva em três momentos¹¹²:

ENSINO – professores ou futuros professores, um de cada vez, ensinam a um número reduzido de alunos durante curto espaço de tempo, que pode variar de 5 a 25, ou 30 minutos (microaulas).

PROMOÇÃO DE *FEEBACK* – um supervisor que observou a microaula, promove *feedback* para os professores com a finalidade de que estes reorganizem seus comportamentos, quando necessário, em função da tarefa inicialmente proposta (prática de habilidades ou de outros procedimentos). Neste momento, podem também os professores revisar seu plano inicial de aula, modificando-o. Um período de tempo de 20 a 40 minutos deve ficar disponível para esse segundo momento.

REENSINO – os mesmos professores desenvolvem para outro grupo de alunos – em número igual ao do destino – a microaula replanejada, em consonância com o *feedback* realizado. (SANT’ANNA, 1979, p. 4).

O modelo sugerido pela Escola de Educação da Universidade de Stanford (E.U.A.) propunha que alunos reais, ou seja, de escolas regulares, juntamente com outros professores em treinamento, além dos supervisores presentes, formassem o grupo de aprendizagem das microaulas (microensino), do que se esperaria em média um número de 05 (cinco) a 10 (dez) pessoas no total, mas que poderia variar conforme o modelo de organização adotado, baseado, por exemplo, na disponibilidade de tempo dos participantes (grupo de aprendizagem), dos supervisores e dos conteúdos a serem ministrados. No Brasil, o microensino começou a ser experimentado como recurso de treinamento e formação de pessoal em fins da década de 60

¹¹² Wouk (1973, p. 84-85, grifos do texto) denomina esses “momentos” como “etapas”: “5.1 Primeira etapa: Aula de 5 min. para 4 ou 5 alunos. O treinando concentra-se na demonstração de uma habilidade técnica específica. O conteúdo da matéria serve-lhe de veículo. 5.2 Segunda etapa: **Replanejamento**. O treinando recebe o “feedback” do supervisor, dos observadores e dos alunos; e, sempre que possível, o auxílio de um meio tecnológico (vídeo-tape, gravador). 5.3 Terceira etapa: **Reensino**: Com as modificações planejadas, ele ministra nova aula a outro grupo de alunos.”

sob o nome de “microexperiência”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹¹³, em que o “a) o microensino constituiu o núcleo de uma programação da disciplina de Didática; b) as evidências da pesquisa demonstraram a eficiência do recurso testado para o alcance de competência de ensinar.” (SANT’ANNA, 1979, p. 9).

Como os fins da década de 60 e o início da década de 70 indicam ainda um estágio incipiente da experiência de microensino tanto no Brasil como fora do país, reconhecemos que a partir desse período as possibilidades específicas de sua aplicação na área do ensino passariam por testes, cujas adaptações concernentes à aplicação de teorias, práticas e treinamentos precisariam considerar a realidade da formação de professores em termos do melhor desempenho possível no quesito “qualidade da aprendizagem”. O alcance de tal quesito poderia ser propiciado pelo emprego de materiais instrucionais técnica e conteudisticamente destinados para os fins específicos da formação almejada, assim como pela disponibilização de supervisores de microensino capacitados e com disponibilidade de tempo para acompanhamento, avaliação e orientação pedagógica dos professores em formação, a fim de que os processos avaliativos pudessem considerar as habilidades educacionais (conhecimentos e experiências, “competência para ensinar”) já conhecidas e praticadas por esses profissionais, com foco no aprimoramento daquelas ainda tidas como insatisfatórias.

Por se tratar de uma experiência de ensino controlada, ou seja, sujeita à observação e à análise de desempenho de modo quase que imediato, o microensino ou “micro-experiência”, como aponta Wouk (1973), pretende a “aquisição e o desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino” (WOUK, 1973, p. 73). Tais habilidades, segundo a autora, são complementares umas às outras e, portanto, estão correlacionadas, definidas como seguem:

a) **habilidade de organizar o contexto:** “comportamentos de ensino que estabelecem um elo cognitivo entre as atividades do professor e do aluno e mais aqueles desempenhos do professor que oportunizam condições para que o aluno desenvolva uma atitude de aprendizagem” (WOUK, 1973, p. 73), o que permitiria ao professor, por exemplo, apresentar aos alunos os objetivos de aprendizagem correlacionando-os com conteúdos já abordados, promovendo interações e despertando o interesse pelos assuntos tratados na aula;

¹¹³ Outras experiências iniciais de microensino no país podem ser encontradas em levantamento feito por Zilma Vieira de Sá, no ano de 1984, em trabalho dissertativo intitulado “Treinamento de professor através do método do Micro-Ensino”, pela Universidade Federal do Ceará (UFCE).

b) **habilidade de ilustrar com exemplos**: “modos de ação do professor, pelos quais melhora a qualidade do seu ensino e facilita a compreensão dos conceitos e princípios” (WOUK, 1973, p. 74), em que poderiam ser utilizadas as abordagens dedutiva e indutiva para a apresentação dos exemplos, além de que, seria ainda possível ao professor pedir aos alunos que apresentassem exemplos sobre o assunto tratado, para que se certificasse de sua compreensão junto aos mesmos;

c) **habilidade de formular perguntas**: tinha a “finalidade de envolver ativamente o aluno na aula e estimular ou desencadear os processos mentais” (WOUK, 1973. p. 74) e, para tanto, sugeria-se que o professor partisse da elaboração de perguntas mais gerais (simples), às perguntas mais elaboradas (complexas), a fim de propiciar um avanço sucessivo e crescente na compreensão dos conteúdos ministrados;

d) **habilidade de conduzir ao fechamento e de atingi-lo**: “Refere-se à consolidação da aprendizagem. Ocorre, quando o aluno é capaz de: a) reorganizar conteúdos; b) relacioná-los com conhecimentos anteriores; c) expressar esses conhecimentos como aquisição sua.” (WOUK, 1973, p. 88). Nessa habilidade o professor treinava a capacidade de estimular os alunos a verbalizar os conhecimentos adquiridos nas aulas, e para isso poderia rememorar os pontos principais dos assuntos estudados, incentivando discussões sobre questões controversas, dentre outros;

e) **habilidade de providenciar “feedback”**: é o “conhecimento dos resultados ou circuito de realimentação, que se refere à correção das respostas dos alunos.” (WOUK, 1973, p. 75). Propunha-se que os alunos fossem estimulados a refletir sobre os conteúdos estudados, a fim de que pudessem manifestar a sua capacidade de compreensão e opinião, as quais seriam avaliadas pelo professor que lhes daria um retorno (*feedback*): uma correção, uma complementação, uma confirmação etc.;

f) **habilidade de empregar reforços**: estava relacionada ao alcance dos objetivos educacionais na ocasião da explanação dos conteúdos, aproveitando o momento exato da interação em sala de aula e, para isso, “O treinando demonstra sua capacidade de organizar a aprendizagem. Como? Perguntando, reforçando no momento oportuno, promovendo indicações, promovendo interação.” (WOUK, 1973, p. 88); e

g) **habilidade de variar a situação-estímulo**: relacionada com os “efeitos da mudança e do ambiente sobre a atenção do aluno”, objetivava “tornar o professor capaz de provocar comportamentos atentos, servindo-se dele próprio como objeto de estímulo” (WOUK, 1973,

p. 88), como por meio de movimentos e gestos durante a explanação dos conteúdos. Neste ponto é oportuno referirmos que esta habilidade reforçava a ideia de que o professor deveria portar-se como um ator (questão já tocada por nós), como vemos em Wouk (1973, p. 76): “Durante o treinamento, à maneira de um ator o professor pode representar certos comportamentos, com o fim de variar a situação-estímulo.”, e em Sant’Anna (1979, p. 29): “Durante o desenvolvimento desta habilidade necessita o professor tomar certas deliberações quanto ao seu desempenho: tornar-se um ator, quase na acepção que tem este termo em arte dramática ou teatro.” Apesar dessas colocações, pensamos que a aula como espetáculo e, conseqüentemente, a disposição do professor como ator, não poderia figurar como a marca identitária por excelência desse profissional, independentemente da habilidade que estivesse treinando. A eficiência ou a qualidade de um professor precisa ser vista para além de sua faculdade (ou não) de atuação, e cada esforço empreendido em sala de aula, por mais simples ou discreto que se apresente, requer se considere, antes, a totalidade dos saberes próprios de cada professor enquanto indivíduo e enquanto profissional da educação, que no conjunto de suas atividades dentro e fora da escola conduzam à aprendizagem dos seus alunos.

Em termos de habilidades técnicas, na concepção de Sant’Anna (1979):

habilidade técnica de ensino é uma organização de comportamentos de ensino em padrões sistemáticos e flexíveis, geralmente integrados para assegurar uma adequada relação professor/aluno, permitindo ao professor movimentos e respostas *seguros, precisos e rápidos* e envolvendo uma reorganização singular, controle ou ordenação de componentes e atividades específicos de ensino. É mensurável em termos de observação sistemática, com o auxílio de escalas de avaliação. (F. Sant’Anna e I. Holmer Paes). (SANT’ANNA, 1979, p. 14, grifos do texto).

A autora supracitada¹¹⁴, como o fez também Wouk (1973), trabalhou com 07 (sete) habilidades técnicas de ensino e, tomando-as como comportamentos de ensino, identificou

¹¹⁴ A semelhança das abordagens de Wouk (1973) e de Sant’Anna (1979) certamente se justifica porque ambas montaram suas bases investigativas a partir dos estudos da Escola de Educação da Universidade de Stanford (E.U.A.). Em período próximo ao dos estudos das autoras supraditas, ou seja, entre 1975 e 1979, citamos o exemplo de uma experiência na utilização de um modelo de microensino no treinamento de professores em serviço na Escola Técnica Federal de Pelotas-RS (ETFPEL). Nessa experiência foram treinados 61 (sessenta e um) professores (servidores da referida instituição e que estavam cursando licenciatura em disciplinas

mais 02 (duas) novas habilidades: a) **habilidade de favorecer experiências integradas de aprendizagem**: buscava na organização do ensino (como as que são operadas por meio de reformulações do currículo) proporcionar experiências integradas de aprendizagem, ou seja, significativas do ponto de vista de professores e de alunos, cabendo ao professor, de modo específico, ser um “organizador de condições de ensino-aprendizagem. Implementará ele situações de aula, que estimulem o aluno a trabalhar e a reorganizar suas experiências em um quadro de referência satisfatório e unificado” (SANT’ANNA, 1979, p. 44); e b) **habilidade de facilitar a comunicação**: considerava que as atividades de ensino do professor se dão por meio de processos de comunicação (professor/aluno, professor/alunos, alunos/alunos), que de forma marcante poderiam determinar os efeitos sobre o que se ensinou e o que de fato se aprendeu a partir das interações em sala de aula. Para o desenvolvimento dessa habilidade era requerido do professor que este

identifique um foco de interesse para o trabalho escolar; ajuste a mensagem – seja escrita ou oral – às condições dos alunos; organize a mensagem, equilibrando redundância e originalidade; estabeleça uma sequência, permitindo que o aluno avance progressivamente até à aquisição da informação; desenvolva uma linguagem orgânica, isto é, que seu comportamento verbal seja claro, consistente e coerente. (SANT’ANNA, 1979, p. 47-48).

Em ambas as habilidades acrescidas por Sant’Anna (1979), percebemos que o foco do treinamento estava centrado naquilo em que o professor poderia realizar para aprimorar as relações de aprendizagem, a exemplo da experiência de integração proposta na primeira habilidade, em que se procurava descobrir e considerar os conhecimentos já existentes, fazer associações com conteúdos novos, além de projetar caminhos para novas possibilidades de conhecimento. E quanto à segunda habilidade, que tinha suporte em uma propriedade que consideramos como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que é a comunicação, identificamos que foi dada atenção ao modo como o professor interagia com o(s) aluno(s), de

específicas do 2º Grau – Esquema II/Área Secundária) nas seguintes habilidades: “Espontaneidade”, “Utilização do tempo”, “Variação de estímulo”, “Pergunta” e “Reforço” (BRASIL, 1979).

forma oral ou escrita¹¹⁵, com o propósito de que as informações trocadas conduzissem a mudanças de comportamentos que pudessem culminar em aprendizados, para os quais se buscava atender às necessidades e aos interesses dos alunos, conhecer o nível do seu vocabulário, estabelecer etapas de gradação (partindo das mais básicas para as mais complexas) para o despertar do interesse pela aprendizagem, dentre outros.

O Projeto Logos II adotou o modelo de microensino conforme a proposta da Escola de Educação da Universidade de Stanford (E.U.A.) e, conseqüentemente, de acordo com o que apontamos a despeito dos estudos de Wouk (1973) e de Sant’Anna (1979). O material instrucional utilizado pelos professores-cursistas compreendia um módulo único de Microensino (Série 31)¹¹⁶. Quanto aos Orientadores da Aprendizagem – aos quais eram destinados 06 (seis) módulos¹¹⁷ –, estes recebiam treinamento específico da Gerência Regional¹¹⁸ para lecionarem a disciplina em referência. Para o Curso, foram selecionadas 05 (cinco) habilidades para serem treinadas¹¹⁹, como vemos no Quadro 2:

¹¹⁵ É importante esclarecermos que conhecemos outros modos de comunicação, e conseqüentemente de aprendizado, além do que nos proporciona a oralidade e a escrita tidas como convencionais, a exemplo do que possibilita a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), um meio de comunicação e expressão utilizado por pessoas surdas, e do Braille, um sistema de escrita utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. Entretanto, por fugir dos objetivos deste estudo, não ampliaremos a discussão nesse sentido.

¹¹⁶ O Sumário do módulo único de Microensino aparece assim dividido: Anexo A – Informações básicas; Anexo B – Habilidade de variar a situação-estímulo; Anexo C – Habilidade de formular perguntas; Anexo D – Habilidade de empregar reforços; Anexo E – Habilidade de ilustrar com exemplos e Anexo F – Habilidade de aumentar a participação dos alunos, mais a Bibliografia (PROJETO LOGOS II, Microensino, 1978). Em comparação ao Quadro 2, este propõe que a “habilidade de ilustrar com exemplos” anteceda à “habilidade de empregar reforços”, o que não figura um problema, visto que a seqüência em relação ao estudo das habilidades era flexível e poderia variar conforme as demandas/desenvolvimento das turmas.

¹¹⁷ Os módulos destinados ao treinamento dos Orientadores da Aprendizagem apresentavam-se assim divididos: Módulo 1 – O microensino no Projeto Logos II; Módulo 2 – Habilidade de variar a situação-estímulo; Módulo 3 – Habilidade de formular perguntas; Módulo 4 – Habilidade de dar exemplos; Módulo 5 – Habilidade de reforçar a aprendizagem; e Módulo 6 – Habilidade de aumentar a participação do aluno para conduzir ao fechamento da aprendizagem (PROJETO LOGOS II, 1982a).

¹¹⁸ “A Gerência Regional tem como objetivo a implantação, execução, acompanhamento, controle e avaliação do Projeto Logos II, na Unidade da Federação sob sua responsabilidade”, e está “subordinada administrativamente à Secretaria Estadual de Educação” (PROJETO LOGOS II, 1987a, p. 11). Dentre suas atribuições específicas está: “Recrutar, treinar, selecionar e cadastrar o pessoal a ser alocado ao Projeto.” (PROJETO LOGOS II, 1987a, p. 11).

¹¹⁹ Os modelos apresentados pela Universidade de Stanford (1963) e de Wouk (1973) contemplam 07 (sete) habilidades, e o de Sant’Anna (1979), 09 (nove) habilidades (as 07 de modelo de Stanford mais 02), como aqui já pontuamos. No modelo de microensino do Projeto Logos II não foram tratadas as habilidades de “organizar o contexto” e de “providenciar ‘feedback’”, e quando se considera a proposta de Sant’Anna (1979), também não foram abordadas as habilidades de “favorecer experiências integradas de aprendizagem” e de “facilitar a comunicação”.

Quadro 2 – Projeto Logos II: habilidades de microensino

HABILIDADE	PRINCIPAIS ABORDAGENS
I – Habilidade de variar a situação-estímulo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos audiovisuais • Mudanças no tom de voz • Movimentos e gestos • Uso de pausas e silêncio • Diversos tipos de interação
II – Habilidade de formular perguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas de memória e de reflexão • Perguntas convergentes e divergentes
III – Habilidade de ilustrar com exemplos	<ul style="list-style-type: none"> • O enfoque dedutivo • O enfoque indutivo
IV – Habilidade de empregar reforços	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço positivo e negativo • Reforço verbal e não-verbal • Aproximação
V – Habilidade de aumentar a participação dos alunos para conduzir ao fechamento da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Fechamento da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir de PROJETO LOGOS II (1982a, p. 9).

Conforme o Quadro 2, para o “Projeto Logos II foi escolhido o modelo que reúne cinco habilidades consideradas básicas para o desempenho eficiente de um professor/cursista em exercício da 1ª a 4ª série do 1º grau.” (PROJETO LOGOS II, 1982a, p. 8), e nesse sentido, o Projeto entendia que o microensino envolvia “experiências simplificadas de ensino, numa sequência orgânica e flexível, em que o professor ou futuro professor busca adquirir habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos.” (PROJETO LOGOS II, 1982a, p. 5).

Apesar de as habilidades de “organizar o contexto” e de “propiciar o *feedback*” não aparecerem de forma explícita no modelo adotado pelo Projeto Logos II, a escolha das cinco habilidades apontadas não sugere a exclusão ou a não utilização das demais. Podemos notar, por exemplo, que a “habilidade de organizar o contexto” era parte do próprio planejamento da microaula, visto que cada cursista primeiro planejava a microaula antes de treiná-la. E quanto à “habilidade de propiciar *feedback*”, esta poderia ser notada na própria avaliação da sessão de microensino realizada pelo Orientador da Aprendizagem e pelos colegas de Curso, ao término de cada microaula. Entendemos que, por uma questão didática, as habilidades foram trabalhadas separadamente no Logos II, e que a divisão feita revela a intenção de deixar claro para os professores-cursistas que são diversas as técnicas de ensino que podem ser usadas em sala de aula. Além disso, por um lado, consideramos que o ganho de experiência alcançada com o treinamento das habilidades de microensino ensejava condições ao professor-cursista

de aperfeiçoar a sua prática docente e, por outro, não acreditamos que somente o uso exclusivo da técnica seria suficiente para a aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício docente, outrossim, parece não ter havido o confronto entre o modelo a ser seguido e aquele existente.

O ensino individualizado, como apregoado pelo Projeto Logos II, tinha como base tanto a capacidade própria do professor-cursista em enfrentar os desafios da aprendizagem sozinho, como a das orientações que ele poderia receber do Orientador da Aprendizagem no núcleo pedagógico. Tendo em vista esse último aspecto, conforme o CETEB (1984), inicialmente foram planejadas duas formas de assistência, resultantes da decisão política do modelo escolhido: a primeira, que se firmou como habitual, se caracterizava por receber os professores-cursistas nos núcleos pedagógicos para “dar-lhes orientação geral, explicações específicas sobre assuntos mais difíceis, soluções para os problemas práticos que surgiam no cumprimento do programa e aplicação dos exames relativos a cada módulo.” (CETEB, 1984, p. 16); e a segunda, que “seria exercida diretamente através de supervisão do trabalho do cursista em sala de aula. Logo, contudo, foi verificado que essa atividade se tornava impraticável, por questões de recursos financeiros, tempo e distância. Assim, ela foi substituída por um original sistema de microensino.” (CETEB, 1984, p. 16).

Nesse sentido, o microensino, como uma “técnica de treinamento das habilidades específicas do professor, realizada em grupos pequenos, visando à eficiência de sua ação em sala de aula” (PROJETO LOGOS II, Série 31 – Microensino, 1978, p. 5), foi inserido como “uma alternativa para supervisionar a competência docente dos cursistas”, tornando-se uma “estratégia que tem como objetivo primordial capacitar o professor a programar o seu ensino de maneira a provocar mudanças comportamentais específicas nos seus alunos.” (CETEB, 1984, p. 34).

As sessões de microensino (320h), juntamente com os Encontros Pedagógicos (180h), computavam a carga horária necessária para o cumprimento do Estágio Supervisionado (total mínimo de 500h) no Projeto Logos II. A dinâmica do microensino operacionalizava-se por meio de treinamento planejado, cujas habilidades seriam exercitadas preferencialmente conforme o desempenho das turmas (a exemplo da sequência apresentada no Quadro 2), uma de cada vez. E como nos lembra Sant’Anna (1979, p. 17): “a sequência em que as habilidades serão selecionadas para treinamento é flexível” e “não precisa ser a mesma para todos os alunos”. Nessa perspectiva, para tornar-se apto ao início do treinamento em

microensino, o professor-cursista deveria cumprir o pré-requisito de ter estudado (e consequentemente ter sido aprovado) no mínimo 70 (setenta)¹²⁰ módulos (PROJETO LOGOS II, 1982a, p. 13) dentre os 204 (duzentos e quatro) módulos distribuídos nas 31 (trinta e uma) séries, o que correspondia a aproximadamente 34% de todo o Curso. O Manual do Orientador Supervisor Docente nos diz a esse respeito o que segue: “requisito para início do Microensino = 70 módulos vencidos, incluindo os 6 módulos de série 15 – Didática Geral.” (PROJETO LOGOS II, 1987b, p. 25), o que revela o cuidado do Projeto em, de forma antecipada ao início do treinamento de microensino, orientar o professor-cursista sobre as condições e os modos de realização da instrução e do ensino a partir do estudo da disciplina mencionada¹²¹.

Assim, no desenvolvimento do microensino no Projeto Logos II, o processo se dava do seguinte modo: 01 (uma) “sessão preliminar de 8 horas para a preparação para o microensino e demonstração de primeira habilidade, 4 sessões preliminares, com a duração de 4 horas cada uma, para demonstração das 4 outras habilidades e cinco sessões de treino de habilidades.” (PROJETO LOGOS II, 1982a, p. 13). A sessão preliminar inicial tinha por objetivo esclarecer o professor-cursista sobre o microensino e apresentar a primeira habilidade a ser treinada, as sessões preliminares seguintes abordariam as quatro habilidades restantes para, somente a partir daí, começar o treinamento em microensino propriamente dito. Todas as sessões eram conduzidas e avaliadas pelo Orientador da Aprendizagem, que “deveria organizar grupos de, no máximo 16 cursistas e determinar o dia de reunião para cada grupo” (PROJETO LOGOS II, 1982a, p. 14), preferencialmente aos sábados ou aos domingos que

¹²⁰ No módulo único da disciplina “Microensino” utilizado pelos professores-cursistas, identificamos no “Roteiro” o seguinte pré-requisito para o estudo do módulo: “Ter vencido, no mínimo, 30 módulos do Núcleo Comum, incluindo os módulos das Séries 01 e 02.” (PROJETO LOGOS II, Microensino, 1978, p. 3). Pela data de publicação do módulo, 1978, inferimos que ele se enquadra na primeira edição desse material (visto o Curso ter iniciado em 1976). Como aqui já abordamos, ao longo da execução do Projeto, o material didático foi sofrendo modificações com o intuito de atender às demandas que iam surgindo ao longo do Curso, o que nos faz supor que a informação repassada aos Orientadores da Aprendizagem, que data de 1982, sobre o requisito mínimo de conclusão de pelo menos 70 (setenta) módulos para o início da prática de microensino, seja reflexo de um ajuste que deve ter levado em conta, por exemplo, que após o vencimento de 70 (setenta) módulos os professores-cursistas já estariam mais adaptados ao Projeto, bem como mais familiarizados com os conteúdos, se comparado quando do vencimento de 30 (trinta) módulos, como proposto inicialmente. A informação do vencimento de pelo menos 70 (setenta) módulos para dar início ao microensino também é encontrado no Manual do Orientador Supervisor Docente (PROJETO LOGOS II, 1987b, p. 25).

¹²¹ Dentre os conteúdos dos módulos da disciplina Didática Geral, estão: Módulo 01 – Planejamento de ensino, Objetivos de ensino e Planejando a atividade; Módulo 02 – Meios pedagógicos, Seleção de conteúdos e Escolhendo meios pedagógicos; Módulo 03 – Métodos e técnicas e atividades didáticas, Classificação das técnicas didáticas e O livro didático; Módulo 04 – Questionário, Exercícios e Aula expositiva; Módulo 05 – Avaliação e Instrumentos de avaliação; Módulo 06 – Recuperação e Quando e como recuperar (PROJETO LOGOS II, Série 15 – Didática Geral – Módulos 01, 02, 03, 04, 05 e 06, 1978).

não coincidissem com os encontros pedagógicos¹²². Dentro dessa perspectiva, André e Candau (1984) acrescentam que os demais professores-cursistas também colaboravam com o processo avaliativo daquele em treinamento, pois juntamente com o Orientador da Aprendizagem, assistiam à sessão de microensino e a analisavam conforme a habilidade treinada¹²³:

As sessões de microensino envolvem grupos de 5 a 12 cursistas para o treinamento de cinco habilidades: “fazer perguntas”, “dar exemplos”, “aumentar a participação”, “variar a situação-estímulo” e “reforçar a aprendizagem”. Nessas sessões cada cursista observa e avalia as microaulas dos colegas, bem como apresenta a sua microaula que, por sua vez, é observada e avaliada pelo grupo. Quando o cursista não alcança o critério mínimo de desempenho, a habilidade é replanejada e apresentada novamente como reensino. (ANDRÉ; CANDAU, 1984, p. 23).

Vale lembrar, entretanto, como sugere Gondim (1982), que apesar de o professor-cursista treinar a habilidade respectiva na presença do Orientador da Aprendizagem e na dos demais colegas de Curso, quando ele ia para a sala de aula, sua prática docente não era supervisionada, o que causa estranheza, por ser o Logos II um curso profissionalizante e porque “não enfatiza o desempenho de seus alunos nas condições reais em que desenvolvem o seu trabalho” (GONDIM, 1982, p. 171). Como aqui já referimos, a função de supervisão acabou não se tornando viável porque o Projeto não teve condições de manter os Orientadores Supervisores Docentes em quantidade suficiente, frente à demanda de turmas, para a execução desse trabalho (o que reforça a intenção do Projeto na manutenção dos baixos custos), prevalecendo a figura do Orientador da Aprendizagem, que se resumia ao ambiente do núcleo pedagógico, onde também eram treinadas as sessões de microensino. Pelo que constatamos, não é possível atestarmos se o objetivo primordial do microensino em relação aos professores-cursistas foi atingido: “provocar mudanças comportamentais específicas nos

¹²² Seguindo a orientação de ter no máximo 16 (dezesseis) professores-cursistas por sessão de microensino, no Piauí, as turmas contavam com até 12 (doze) participantes, como constatamos nos relatórios de sessões de microensino que serão discutidos no próximo item.

¹²³ Não temos como afirmar se os cursistas que assistiam às microaulas daqueles em treinamento realmente preenchiam algum tipo de ficha avaliativa, como àquela utilizada pelo Orientador da Aprendizagem: “Relatório da Sessão de Microensino”. Não conseguimos localizar documentação específica a esse respeito, mas acreditamos que, no mínimo, os cursistas compartilhavam de um momento no qual podiam analisar oralmente o desempenho dos colegas logo após o término de cada sessão de microensino.

seus alunos”. O que se sabe, no entanto, é que os cursistas do Projeto Logos II são merecedores de todo o reconhecimento e congratulações pelo trabalho que empreenderam nas salas de aula de 1ª a 4ª séries de praticamente todo o país, ainda que as condições de trabalho fossem as mais controversas possíveis, a exemplo de uma que Gondim (1982, p. 173) nos traz: “Ainda em termos de habilidade de ensino lembra-se que o professor rural deve desenvolver a habilidade de manejar turmas multigraduadas, isto é, composta por grupos de alunos de diferentes séries”¹²⁴, o que nos desperta para o reconhecimento de que o professor não pode ser, não deve ser e não é o único responsável pela condução da educação escolar (em qualquer nível de ensino), ainda que se utilize como lente o interior de uma sala de aula, pois até que o processo de “ensinar-aprender” se materializasse, haveria de ter toda uma estrutura sócio-política-econômica que o precedesse: escolas suficientes e equipadas (investimento em estrutura física e em apoio administrativo), professores com formação de qualidade (as formações emergenciais não devem ser aceitas como regra, mas como exceção), alunos separados por idade/série (respeito aos níveis de aprendizagem, extinção das escolas multisseriadas), turnos alternativos (reforçamento da aprendizagem), dentre outros.

Ao final do treinamento de cada habilidade, o Orientador da Aprendizagem entregava ao professor-cursista uma ficha de autoavaliação de sua prática de microensino para ser preenchida, semelhante à demonstrada na Figura 23:

¹²⁴ Apesar de reconhecer que o Projeto Logos II não se destinava à formação de professores rurais, mas de professores leigos, e que a maioria destes estava entre aqueles, a autora critica o Curso em termos de currículo, pois sentiu que faltou a ênfase na parte diversificada do mesmo: “o Curso Logos II não se destina à formação de professores rurais, mas sim de professores leigos. Porém, como a maioria dos professores leigos, cursistas do Logos II, são professores rurais é necessário verificar, a fim de prevenir ou corrigir deficiências de desempenho, a adequação deste curso à formação de docentes para escolas rurais.” (GONDIM, 1982, p. 173).

Figura 23 – Projeto Logos II: ficha de autoavaliação de microensino

PROJETO LOGOS II AUTO-AVALIAÇÃO DE MICROENSINO		U. F.	ETA- PA	NÚCLEO	CURSISTA Nº DE INSCRIÇÃO				
NOME DO CURSISTA									
ITENS A SEREM OBSERVADOS	HABILIDADE I	HABILIDADE II		HABILIDADE III		HABILIDADE IV		HABILIDADE V	
	VARIAR A SITUACÃO ESTÍMULO	FORMULAR PERGUNTAS		ILUSTRAR COM EXEMPLOS		REFORÇAR A APRENDIZAGEM		AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DO CURSISTA	
	SIM NÃO	SIM NÃO	SIM NÃO	SIM NÃO	SIM NÃO	SIM NÃO			
1	EMPREGOU EM SUA SALA DE AULA A HABILIDADE TREINADA NA SESSÃO DE MICROENSINO ?								
2	SENTIU DIFICULDADE EM EMPREGÁ-LA ?								
3	O USO DA REFERIDA HABILIDADE FAVORECEU A APRENDIZAGEM DOS SEUS ALUNOS ?								
4	SEUS ALUNOS PRESTARAM MAIS ATENÇÃO À AULA, ENQUANTO VOCÊ UTILIZOU A HABILIDADE ?								
5	APÓS A AULA, OS ALUNOS CONVERSARAM SOBRE O ASSUNTO ?								
6	A HABILIDADE EMPREGADA PROPORCIONOU UMA MAIOR INTEGRAÇÃO ALUNO-PROFESSOR ?								
7	ESTA HABILIDADE FACILITOU UM MAIS RÁPIDO ATINGIMENTO DO(S) OBJETIVO(S) ?								
8	COM ESTA HABILIDADE, OS SEUS ALUNOS PASSARAM A FAZER MAIS PERGUNTAS EM AULA ?								
9	A HABILIDADE SERVIU-LHE PARA ORIENTAR AS ATIVIDADES DOS ALUNOS ?								
10	SENTIU-SE MAIS SEGURO COMO PROFESSOR, AO EMPREGAR A HABILIDADE ?								
APÓS PREENCHER OS ESPAÇOS REFERENTES À 5ª HABILIDADE, RESPONDA À QUESTÃO: — EM QUAL HABILIDADE VOCÊ SE CONSIDERA MAIS TREINADO ? — NA HABILIDADE DE _____									
REGISTRE NESTE ESPAÇO OS FATOS IMPORTANTES QUE VOCÊ FOR OBSERVANDO, EM SALA DE AULA, QUANDO DO USO DAS DIVERSAS HABILIDADES.									
VISTO DO SUPERVISOR			ASSINATURA DO CURSISTA			LOCAL			DATA

Fonte: PROJETO LOGOS II (1982a, n.p.).

Na ficha de autoavaliação de microensino são apresentados inicialmente os dados do Curso (nome do Projeto, unidade da federação, etapa e núcleo), seguido das informações sobre o professor-cursista (número de inscrição e nome). Posteriormente, há uma relação com 10 (dez) itens em forma de perguntas, as quais seriam respondidas pelo professor-cursista utilizando-se as opções “Sim” ou “Não”. É importante perceber, que apesar de na ficha aparecerem todas as habilidades treinadas durante o Curso, o professor deveria responder somente àquela concernente à habilidade que acabara de praticar. Dentre os itens seguintes da ficha, em um deles o professor-cursista é questionado sobre em qual habilidade ele se considera mais treinado, havendo ainda um espaço para anotações de observações consideradas importantes pelo professor durante o treinamento da habilidade de microensino. Como fechamento, o professor-cursista e o supervisor (no caso o Orientador da Aprendizagem) assinavam a ficha, indicando o local e a data.

As fichas de autoavaliação de microensino eram preenchidas ao final do treinamento de cada habilidade e, para isso, o professor-cursista poderia contar com a ajuda do Orientador da Aprendizagem. Caso o professor-cursista não tivesse sido considerado apto ou não conseguisse o desempenho previsto na habilidade treinada (ou seja, não tivesse alcançado pelo menos 80% do aproveitamento esperado), mesmo depois do momento de “reensino”, ele poderia voltar a treinar a respectiva habilidade em outra ocasião, inclusive com outro grupo. É importante frisar que o cursista só passaria para o treinamento da habilidade seguinte se houvesse sido aprovado na habilidade anterior.

Ainda acerca da ficha de autoavaliação de microensino, não pudemos deixar de notar, quanto ao quesito “Itens a serem observados”, que as respostas possíveis permitiam somente o “Sim” ou o “Não” diante da pergunta feita. Não há outra alternativa disponível que não essas duas. E mais, as 10 (dez) perguntas sugerem que a autoavaliação seria realizada após o professor-cursista ministrar aulas aos seus alunos em contexto real de ensino, o que não ocorria, pois a experiência autoavaliada se dava na conjuntura de treinamento adstrita aos demais colegas de Curso e aos Orientadores da Aprendizagem, o que acabava por destoar o propósito original da ficha. A “compreensão parcial/mediana/total” ou “incompreensão parcial/mediana/total”, por exemplo, não são consideradas como opções, além de que, o espaço “livre” na ficha estava destinado a observações importantes notadas já no decorrer da aula, e não deixava margem ou sugestão para o levantamento de possíveis dificuldades encontradas antes ou após a exposição (Conseguiu estudar previamente o assunto da

microaula? O tempo foi suficiente para a exposição planejada? Acredita que necessita repetir a microaula?), ou então para discussões sobre os anseios dos cursistas frente à própria prática do microensino, à aquisição dos conhecimentos propostos, ao emprego de estratégias de ensino e de recursos didáticos, dentre outras. cremos, assim, que o espaço para autoavaliação de microensino objetivado pelo Projeto Logos II é apenas um esboço do propósito a que se propunha alcançar, pois a habilidade de pensar criticamente, que poderia/deveria ser a primeira e mais importante dentre as habilidades conquistadas (e não simplesmente treinadas), é ceifada do professor-cursista por não lhe autorizar sequer a se expressar (não há espaço específico para dúvidas, sugestões ou discussões), pelo menos não por meio da ficha de autoavaliação de microensino. Sendo o tempo disponível para a realização das microaulas reduzido, visto ser esta uma característica própria da técnica de microensino, entendemos que a ficha de autoavaliação de microensino não fez jus plenamente à capacidade do professor-cursista de se autoavaliar por ter limitado-lhe a passagem logo nos primeiros passos que começou a dar, provavelmente porque o intuito maior era o treinamento a partir de um modelo pronto de ação pedagógica.

Ademais, para cada sessão de microensino, o Orientador da Aprendizagem preenchia um relatório sobre o desempenho do grupo de professores-cursistas na habilidade treinada, como vemos na Figura 24:

Figura 24: Exemplo 01 de relatório de sessão de microensino

ESTADO DO PIAUI
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA REGIONAL DO PROJETO LOGOS II

RELATÓRIO DA SESSÃO DE MICROENSINO

Supervisora [Redacted]

Habilidade de Empregar Reforços

Data: 08/07/1994

Duração 04 horas

Objetivo Treinar o professor - cursista na habilidade de "Empregar Reforços" através de uma demonstração de uma micro-aula com 80% de acertos

Nº	CURSISTA	DESEMPENHO		
		EN	REEN	REC
1	[Redacted]	100		
2	[Redacted]	100		
3	[Redacted]	100		
4	[Redacted]	90		
5	[Redacted]	90		
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Atividade principal desenvolvida por cada cursista

1	Múltiplos - Exemplos no quadro de giz
2	Orgãos dos Sentidos - Cartaz
3	Corpos luminosos e iluminados - Exemplos
4	Algarismos Romanos - Cartaz
5	União e Estado - Apresentação de conceitos no quadro-de-giz
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

São João PI, 08 de Julho de 1994

[Redacted]
Supervisora

Esse modelo de “Relatório de Sessão de Microensino” é um exemplar do que foi utilizado pelo Projeto Logos II no Piauí. Inferimos que ele foi desenvolvido pela própria Gerência Regional do Projeto no estado, tendo em vista que dentre as “Instruções de preenchimento de formulários” constantes do “Manual da Gerência Regional” e do “Manual do Orientador Supervisor Docente”, essa ficha não aparece listada. Em um dos manuais citados, encontramos menção a uma ficha “Escala de Avaliação” (a qual não foi anexada para servir de exemplo), o que nos leva a pensar que esta seja equivalente ao modelo de “Relatório de Sessão de Microensino” que aqui apresentamos, em virtude de alguns dos objetivos previstos para o treino de habilidades: “B.4) Acompanha a microaula preenchendo a ficha Escala de Avaliação do Cursista. [...] B.8) Recolhe todas as fichas Escala de Avaliação preenchidas pelos cursistas.” (PROJETO LOGOS II, 1987b, p. 27), concernentes a algumas funções desempenhadas pelos Orientadores. Nada obstante, acreditamos que as informações constantes do documento (identificação do estado, Projeto, núcleo pedagógico, habilidade a ser treinada, relação de cursistas, desempenho, principais atividades desenvolvidas etc.) cumprem o papel avaliativo às quais estavam destinadas, ainda que parcialmente, pois que figuram como um registro formal do que se observava nas sessões de microensino: os Orientadores da Aprendizagem como avaliadores e os professores-cursistas como avaliados (que também tinham seu papel como avaliadores, como já mencionamos).

Nessa continuidade, e em virtude dos propósitos almejados nesta investigação, analisaremos a seguir o conteúdo de relatórios de sessões de microensino do Curso no nosso estado, a fim de que tenhamos uma visão do Projeto Logos II no Piauí com base nessa documentação, cuja abordagem particulariza a nossa pesquisa.

5.3 Projeto Logos II no Piauí: uma visão a partir de relatórios de sessões de microensino

Identificado o modelo de prática docente veiculado pelo Projeto Logos II, e após o conhecimento de como se deu o microensino no Curso, passemos agora à análise dos 24 (vinte e quatro) relatórios de sessões de microensino de 07 (sete) municípios piauienses participantes do Logos II: Canavieira, Hugo Napoleão, Lagoa Alegre, São Julião, São Miguel do Tapuio, Valença do Piauí e Várzea Branca, datados entre os anos de 1994 e 2000. Pelo Quadro 3, temos uma visão geral dessas fontes:

Quadro 3 – Relatórios de sessões de microensino no Piauí: resumo de dados

MUNICÍPIO	DATA	TURMA	HABILIDADE TREINADA
Canaveira	08/12/1997	01	Variar a situação-estímulo
Canaveira	08/12/1997	02	Variar a situação-estímulo
Canaveira	05/10/1999	03	Variar a situação-estímulo
Canaveira	05/10/1999	03	Formular perguntas
Canaveira	05/10/1999	03	Empregar reforços
Canaveira	05/10/1999	03	Ilustrar com exemplos
Canaveira	05/10/1999	03	Aumentar a participação dos alunos
Hugo Napoleão	10/04/2000	01	Variar a situação-estímulo
Hugo Napoleão	27/05/2000	01	Formular perguntas
Lagoa Alegre	02/06/2000	01	Variar a situação-estímulo
São Julião	08/07/1994	01	Empregar reforços
São Julião	04/08/1994	01	Aumentar a participação dos alunos
São Miguel do Tapuio	10/02/1998	01	Variar a situação-estímulo
São Miguel do Tapuio	21/03/1998	02	Variar a situação-estímulo
Valença do Piauí	09/09/2000	01	Variar a situação-estímulo
Valença do Piauí	23/09/2000	01	Formular perguntas
Valença do Piauí	07/10/2000	01	Ilustrar com exemplos
Valença do Piauí	18/11/2000	01	Empregar reforços
Valença do Piauí	02/12/2000	01	Aumentar a participação dos alunos
Várzea Branca	26/11/1999	01	“Ciências”
Várzea Branca	29/11 a 03/12/1999	01	“Português”
Várzea Branca	29/11 a 03/12/1999	01	“História”
Várzea Branca	29/11 a 03/12/1999	01	“Matemática”
Várzea Branca	29/11 a 03/12/1999	01	“Geografia”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos arquivos da GERVE/SEDUC/PI (1994 a 2000).

Considerando que o manuseio dos relatórios das sessões de microensino ficavam sob a responsabilidade dos Orientadores da Aprendizagem, preliminarmente entendemos que o preenchimento dos campos de forma correta e completa, indiciam que os Orientadores conheciam os instrumentos didáticos do microensino e, conseqüentemente, do próprio Projeto Logos II e de sua proposta formativa (o que lhes daria melhores condições de conduzir o Curso) e, secundariamente, o não preenchimento ou preenchimento inadequado (informações não condizentes com os campos) podem ser decorrentes de dúvidas não sanadas, ou ainda, da falta de tempo e/ou da sobrecarga de trabalho aos quais esses profissionais muitas vezes estavam submetidos.

Observamos, assim, que no cabeçalho de todos os relatórios analisados aparecem dados sobre o estado e os órgãos envolvidos com o Projeto (vide exemplar apresentado na Figura 24). Cada documento é identificado como “Relatório da Sessão de Microensino” e apresenta em sua estrutura geral os seguintes campos: **núcleo pedagógico**, **número** do núcleo

pedagógico, **etapa** do Curso, **habilidade** a ser treinada, **data** do treinamento da microaula, **duração** da microaula, quantidade de **horas** do microensino e **objetivo** da sessão. Nos campos seguintes, visualizamos o **número de ordem** dos cursistas (que vai do 01 ao 12, atendendo às recomendações para o número máximo de cursistas por turma no Logos II, que poderia ser até 16, mas que no Piauí foi adotado a quantidade de 12), o **nome** dos mesmos e o **desempenho** obtido na sessão. Posteriormente, a **atividade principal desenvolvida por cada cursista**. O relatório finaliza com a **assinatura do(a) supervisor(a)** (no caso, o Orientador da Aprendizagem), **local** e **data** de realização das sessões de microensino.

Dos relatórios analisados, o campo **núcleo pedagógico** estava preenchido com o nome do próprio município nos documentos de Canavieira, Lagoa Alegre, São Miguel do Tapuio, Valença do Piauí e Várzea Branca. Com o nome da escola onde funcionava o núcleo, que era o esperado, visto que o campo “local” já tinha espaço específico ao final do relatório, somente o município de São Julião. Os relatórios de Hugo Napoleão surpreendem pelo fato de esse campo ter sido preenchido com a menção: “Personalizado”. Acreditamos que o Orientador da Aprendizagem responsável por este núcleo tenha confundido o preenchimento desse campo com a própria proposta do Logos II de ser um ensino “personalizado”, com avaliação no processo, conforme o nível de aprendizado de cada professor-cursista, o que também era considerado nas sessões de microensino.

Em relação ao **número do núcleo** pedagógico, o Orientador da Aprendizagem do município de Canavieira preencheu o dado nas duas primeiras turmas, mas não o fez na terceira (a quantidade de turmas por município pode ser visualizada na terceira coluna do Quadro 3); Hugo Napoleão e Lagoa Alegre também adicionaram a informação, mas a maioria dos municípios deixou o espaço em branco: São Julião, São Miguel do Tapuio, Valença do Piauí e Várzea Branca. Sobre a **etapa** do Projeto em que as turmas se encontravam, em Canavieira assinalou-se “2ª etapa” para todas as turmas; Lagoa Alegre, “3ª etapa”; e Várzea Branca, “1ª etapa”¹²⁵. Nos relatórios de São Julião há a menção “FR” no campo “etapa”, e não sabemos o que vem a significar, pois não nos é dado nenhum indicativo a respeito. Os demais municípios não preencheram esse campo, a saber: Hugo Napoleão, São Miguel do Tapuio e Valença do Piauí.

¹²⁵ A data da 1ª etapa do Projeto Logos II em Várzea Branca (1999) comprova que, apesar de todos os municípios piauienses terem participado do Projeto, sua instalação foi de forma gradativa e, nesse caso, lenta (Por falta de recursos financeiros? De baixa demanda de professores a serem formados nesse período?), quando consideramos seu início, que se deu em 1976.

O campo **habilidade** deveria ser identificado com uma das 05 (cinco) habilidades de microensino a serem treinadas no Curso (“Variar a situação-estímulo”, “Formular perguntas”, “Empregar reforços”, “Ilustrar com exemplos” e “Aumentar a participação dos alunos”), o que ocorreu em praticamente todos os relatórios de todos os municípios, exceção feita aos documentos de Várzea Branca, em que no lugar do nome da habilidade de microensino foi registrado o nome da disciplina cujo conteúdo deveria ser estudado: “Ciências”, “Português”, “História”, “Matemática” e “Geografia”, sem o indicativo da habilidade que se esperava treinar por meio da exposição (microaula) dos conteúdos. Quanto à **data**, que registra o dia exato da realização da sessão de microensino, em todos os relatórios estava preenchido esse campo, mas notamos algumas singularidades naqueles dos municípios de Canavieira e de Várzea Branca. No caso deste último, não foi registrado uma data exata para cada sessão, mas um período, de “29/11 a 03/12/1999”, o que nos leva a crer que as microaulas, e consequentemente o treino das habilidades, tenham ocorrido em dias alternados dentro desse intervalo. Já em relação à Canavieira, na Turma 03, temos os relatórios de 05 (cinco) sessões de microensino que equivalem exatamente às 05 (cinco) habilidades treinadas. Nos causa estranheza, todavia, que a data para o treino das 05 (cinco) habilidades seja a mesma: “05/10/1999”, o que significa que todas foram treinadas no mesmo dia, apesar de o recomendado ser o treino de uma só habilidade por sessão de microensino (cada sessão durava em média quatro horas), a fim de que se obtivesse o melhor aproveitamento possível. A turma em referência era composta de 12 (doze) professores-cursistas, o que demandaria um longo tempo para a exposição de todas as microaulas, além do *feedback* por cursista (realizado pelo Orientador da Aprendizagem), ainda que não houvesse “reensino(s)”. Como veremos a seguir, para essa turma (Turma 03, de Canavieira), ainda que o professor-cursista tivesse apenas quatro minutos para cada exposição – tempo um pouco abaixo daquele que vimos sugerido por Sant’Anna (1979), que seria a partir de cinco minutos – consideramos não só inviável, mas pouco produtivo do ponto de vista da aprendizagem, o treino de todas as habilidades em um único dia.

Nesse sentido, dada a prática das 05 (cinco) habilidades em um só dia de encontro, como nos remetem os relatórios de Canavieira, é possível evidenciarmos, entre outros fatores, os seguintes: a) a turma (no caso a Turma 03, de forma específica) tinha a característica geral de ter um bom aproveitamento logo na primeira exposição da microaula, não havendo necessidade de reensino (o que demandaria mais tempo), além de um *feedback* totalmente

positivo, com percentual igual ou superior a 80% (em todas as sessões de microensino, de todas as habilidades treinadas por essa turma, o percentual gira entre 80% e 100% de aproveitamento, conforme as anotações feitas nos relatórios), o que consideramos improvável, apesar de não ser irrefutável, em função principalmente do baixo nível de formação dos professores leigos, como aqui já discutimos; b) em virtude das dificuldades de deslocamento, ou mesmo de tempo, para se dirigir aos núcleos pedagógicos (como também já referimos em virtude das várias jornadas de trabalho a que os professores-cursistas normalmente estavam submetidos, além da sala de aula, e muitas vezes das longas distâncias entre suas residências e os núcleos pedagógicos, e da própria falta de recursos financeiros), os Orientadores da Aprendizagem agendavam o treinamento de todas as habilidades para o mesmo dia, o que decerto atenderia parcialmente às demandas de tempo e de deslocamento, mas poderiam prejudicar o aproveitamento dos professores-cursistas, pois diminuiria o período para discussões e esclarecimentos de dúvidas, por exemplo, o que colocaria em risco também a autoavaliação de microensino e, por último, c) podem sugerir uma pressa indevida, pois pelo ano assinalado (1999) e pela etapa indicada (2ª etapa), não acreditamos que as sessões de microensino tenham sido realizadas todas no mesmo dia pela exiguidade do tempo em relação ao término do Curso. Sabemos que o Logos II no Piauí ocorreu pelo menos até o ano de 2001, e que, para o início do microensino, o cursista deveria ter pelo menos 70 (setenta) módulos concluídos (de 204 no total), o que corresponde aproximadamente a apenas 34% de todo o Curso, um indicativo de que ainda haveria bastante tempo pela frente para o treino das 05 (cinco) habilidades.

Em relação aos campos **duração** e **horas**, notamos que não há consenso (entendimento?) sobre o preenchimento deles. O espaço “duração” deveria ser completado com o tempo previsto para a explanação de uma microaula, e “horas” para todo o intervalo temporal do treinamento da respectiva habilidade de microensino, ou seja, considerando as microaulas de todos os professores-cursistas daquela turma, no dia determinado, o que corresponderia a 01 (uma) sessão. Nesse sentido, quanto à **duração**, nos relatórios de Canavieira, Turmas 01 e 02, temos o preenchimento com a menção “10 minutos”, e na Turma 03, apenas “4:00”, do que supomos seja “quatro minutos”. Hugo Napoleão e Lagoa Alegre deixaram os espaços vazios, sem preenchimento. São Julião assinalou “4 horas”; São Miguel do Tapuio preencheu com “3:00” e “3:30”, e nesse caso não fica claro se seriam “três minutos” e “três minutos e meio”, ou “três horas” e “três horas e meia”, respectivamente,

apesar de acreditarmos que a contagem em “minutos” fosse improvável, por ser tratar de um tempo muito reduzido; o mesmo acontecendo com Valença, cujo campo é completado somente com “06”, e assim não sabemos de seriam “seis minutos” ou “seis horas”; e, por último, e diferentemente de todos os demais, Várzea Branca registrou o seguinte: “29-1 a 03-12-1999”, demonstrando claramente que o que foi compreendido como “duração” não foi o tempo de cada microaula, mas o do período de treinamento de todas as cinco habilidades de microensino.

Referentemente às **horas**, no município de Canavieira preencheu-se o espaço somente na Turma 01, onde foi assinalado “2:30”, possivelmente indicando “duas horas e meia”, e Várzea Branca o fez com “45”, provavelmente “quarenta e cinco minutos”, pois interpretamos que uma única sessão de microensino não teria como durar “quarenta e cinco horas”. Ainda assim, em ambos os casos, percebemos que os Orientadores da Aprendizagem desses municípios entenderam que o preenchimento desse campo seria correspondente ao tempo de duração de toda a sessão de microensino, que era o esperado. Nos relatórios dos demais municípios, 05 (cinco) ao todo, o espaço “horas” ficou em branco. O Quadro 4 resume os dados sobre os relatórios de microensino levantados até aqui.

Quadro 4 – Relatórios de sessões de microensino no Piauí: preenchimento dos campos

MUNICÍPIO	NÚCLEO PEDAGÓGICO	NÚMERO DO NÚCLEO	ETAPA	DURAÇÃO	HORAS
Canavieira	Nome do município	Preenchido parcialmente	2ª	4:00/10 minutos	2:30
Hugo Napoleão	“Personalizado”	Preenchido	-*	-	-
Lagoa Alegre	Nome do município	Preenchido	3ª	-	-
São Julião	Nome da escola	-	“FR”	4 horas	-
São Miguel do Tapuio	Nome do município	-	-	3:00/3:30	-
Valença do Piauí	Nome do município	-	-	06	-
Várzea Branca	Nome do município	-	1ª	29-11 a 03-12-1999	45

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos arquivos da GERVE/SEDUC/PI (1994 a 2000).

*O sinal “-” indica “não preenchido”.

Partindo agora para o campo **objetivo**, que delimita a finalidade da sessão de microensino, em todos os relatórios analisados ele aparece preenchido. Em regra, indica o propósito da microaula conforme a habilidade a ser treinada, como no seguinte exemplo:

“Preparar o professor a variar estímulos, que é um dos recursos que o mesmo deve valer-se, para despertar e manter a atenção do aluno.” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Habilidade de variar a situação-estímulo” – Canavieira-PI, 1999). Há casos, inclusive, que dentro do “objetivo” estava explicitado o percentual de rendimento esperado do professor-cursista, que era de pelo menos 80%, como neste caso: “Demonstrar através de microaula a habilidade de formular perguntas com 80% de acerto.” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Habilidade de formular perguntas” – Valença do Piauí-PI, 2000). Ao que vemos nesse segundo caso, o objetivo visado seria, por um lado, capaz de induzir o professor-cursista a dar o melhor de si na microaula que iria apresentar, na tentativa de ter o melhor rendimento possível, mas por outro, poderia retrai-lo. Apesar de estarmos tratando de professores que já tinham experiência em sala de aula, a sessão de microensino era um momento de avaliação, e por mais que os participantes fossem colegas na mesma condição, não podemos descartar a possibilidade de situações e/ou condições que os fizessem se sentir inseguros ou inibidos.

Ainda sobre o campo “objetivo”, os relatórios de Várzea Branca mais uma vez diferem de todos os demais. Enquanto nos municípios de Canavieira, Hugo Napoleão, Lagoa Alegre, São Julião, São Miguel do Tapuio e Valença do Piauí, o “objetivo” é identificado conforme a habilidade a ser treinada (como vimos nos exemplos anteriores referentes à Canavieira e à Valença), nos relatórios de Várzea Branca o campo apresenta o conteúdo da microaula, sem especificar a habilidade de microensino a ser treinada, como neste caso: “Identificar sinais de trânsito após a explicação. Identificar os meios de comunicação. Valorizar os meios de transporte. Identificar os climas do Piauí. Compreender as principais formas de relevo.” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Geografia” – Várzea Branca-PI, 1999), que está em conformidade com o preenchimento do campo “habilidade” quando faz referência à disciplina “Geografia”, mas que não é compatível com nenhuma das 05 (cinco) habilidades de microensino propostas pelo Curso, como já vimos. Ou melhor, ainda que o conteúdo da microaula estivesse detalhado, em momento algum o relatório apontou qual a habilidade deveria ser demonstrada a partir da exposição daquele conteúdo.

Tomando como amostra o relatório apresentado na Figura 25, vejamos agora a análise dos seguintes campos: 1) **número de ordem, cursista e desempenho**, e 2) **atividade principal desenvolvida por cada cursista**:

Figura 25 – Exemplo 02 de relatório de sessão de microensino



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DEJA
GERÊNCIA REGIONAL DO PROJETO LOGOS II

RELATÓRIO DA SESSÃO DO MICROENSINO

NÚCLEO PEDAGÓGICO: CANAUEIRA N.º _____ ETAPA: 2ª

HABILIDADE DE VARIAÇÃO DE SITUAÇÕES - ESTÍMULO

DATA 08/12/97

DURAÇÃO 10 MINUTOS HORAS _____

OBJETIVO:
PREPARAR O PROFESSOR A VARIAR ESTÍMULOS, QUE COM OS RECURSOS DE QUE O MESMO DEVE VALER-SE, PARA DESPERTAR E MANTER A ATENÇÃO DO ALUNO.

N.º DE ORDEM	CURSISTA	DESEMPENHO		
		EN	REEN.	REG.
01	[REDACTED]	100		
02	[REDACTED]	100		
03	[REDACTED]	100		
04	[REDACTED]	80		
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				

ATIVIDADE PRINCIPAL DESENVOLVIDA POR CADA CUSISTA

01	<u>Transmitir o valor de zero (0)</u>
02	<u>Identificar os caract. de cada um dos três reinos</u>
03	<u>Reconhecer os pros e cons dos reinos</u>
04	<u>Identificar o ar</u>
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	

[REDACTED]
Supervisor(a)

Canaueira 18 de Março de 19 97
Local e Data

No campo **número de ordem** aparece a sequência de professores-cursistas conforme a apresentação da microaula, e dentre todas as turmas analisadas, verificamos que o número de participantes varia entre 04 (quatro), no mínimo, e 12 (doze), no máximo¹²⁶, conclusão a que chegamos porque nem sempre os nomes dos **cursistas**, que é o segundo item a ser observado, aparece em ordem alfabética¹²⁷. No espaço **desempenho**, as menções “EN.” e “REEN.”, correspondem, respectivamente, a “ensino” e “reensino”, que são etapas do microensino, como já vimos. O item “REG.” provavelmente significa “regência”, que seria a avaliação a partir do acompanhamento do professor-cursista em sua própria sala de aula, o que acabou não se concretizando no Projeto Logos II. Em nenhum dos relatórios esse campo (“REG.”) aparece preenchido. Dos documentos analisados, somente nos de Hugo Napoleão e de Lagoa Alegre houve “reensino” em algumas microaulas, enquanto nos relatórios de Várzea Branca nenhum dos três itens aparece preenchido. Nos outros quatro municípios (Canavieira, São Julião, São Miguel do Tapuio e Valença do Piauí) prevalece a menção “EN.”.

Dada a importância do campo “desempenho”, que designa a nota (ou percentual) de avaliação do professor-cursista em relação à microaula apresentada, vejamos o Quadro 5, que nos traz um panorama geral das turmas conforme o preenchimento ou não dos itens “EN.”, “REEN.” e “REG.”:

¹²⁶ Canavieira: Turma 01 – 12 cursistas, Turma 02 – 04 cursistas, Turma 03 – 12 cursistas; Hugo Napoleão: Turma 01 – 05 cursistas; Lagoa Alegre: Turma 01 – 05 cursistas; São Julião: Turma 01 – 05 cursistas; São Miguel do Tapuio: Turma 01 – 11 cursistas, Turma 02 – 08 cursistas; Valença do Piauí: Turma 01 – 07 cursistas, Várzea Branca: Turma 01 – 09 cursistas.

¹²⁷ Os nomes dos professores-cursistas foram omitidos porque não julgamos essa informação como essencial para o propósito deste momento da investigação, e também pela impossibilidade de contatá-los para solicitar as autorizações pertinentes.

Quadro 5 – Preenchimento do campo “Desempenho” nos relatórios de sessões de microensino no Piauí

MUNICÍPIO	TURMA	DESEMPENHO		
		EN.	REEN.	REG.
Canavieira	01	Preenchido	-*	-
Canavieira	02	Preenchido	-	-
Canavieira	03	Preenchido	-	-
Hugo Napoleão	01	Preenchido	Preenchido	-
Lagoa Alegre	01	Preenchido	Preenchido	-
São Julião	01	Preenchido	-	-
São Miguel do Tapuio	01	Preenchido	-	-
São Miguel do Tapuio	02	Preenchido	-	-
Valença do Piauí	01	Preenchido	-	-
Várzea Branca	01	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos arquivos da GERVE/SEDUC/PI (1994 a 2000).

*O sinal “-” indica “não preenchido”.

É importante considerar que há uma correlação entre o preenchimento dos campos “número de ordem, cursista e desempenho”, com o **campo atividade principal desenvolvida por cada cursista**. Entendemos que a numeração presente no “número de ordem” encontra seu equivalente na numeração da “atividade principal desenvolvida por cada cursista”. Assim, tomando como exemplo a Figura 25, teríamos as seguintes correspondências: “Cursista 01 – Transmitir o valor do zero (\emptyset); Cursista 02 – Identificar as características dos seres vivos; Cursista 03 – Reconhecer as partes e funções dos vegetais; Cursista 04 – Identificar o ar.” Disso depreendemos que, em regra, cada professor-cursista apresentava a microaula de um determinado assunto, o qual não se repetia, ou seja, o Cursista 01, e apenas ele, trabalhava com o conteúdo “Transmitir o valor do zero (\emptyset)”, conforme o modelo exposto. Exceção feita somente a um exemplar de relatório de São Miguel do Tapuio (Turma 01), em que os cursistas números 06 e 07 apresentaram uma microaula com a mesma temática: “Classificação das palavras quanto ao número de sílabas”, e aos relatórios (todos os cinco) de Várzea Branca, que divergem de todos os demais, visto que as atividades não correspondem a conteúdos específicos, e apresentam-se apenas como “Exercício em classe”, “Exercício oral” e/ou “Exercício para casa”.

Ao final, todos os relatórios, sem exceção, estão assinados pelo Orientador da Aprendizagem respectivo, com especificações de local e data. A única divergência que encontramos diz respeito a alguns documentos dos municípios de Canavieira e de Várzea Branca na relação entre a “data” (preenchida no início do relatório) e o campo “local e data”, ao final do relatório. Quanto à Canavieira, na Turma 01, a data do microensino é

“08/12/1997”, mas o relatório tem assinatura datada de “18/03/1999”, o mesmo acontecendo com a Turma 02, o que corresponde a um dissenso *a posteriori* de aproximadamente um ano e três meses entre a ocorrência do microensino e o registro no relatório da sessão. No que respeita à Várzea Branca, as “datas” estão assinaladas como sendo “26/11/1999” (em um dos relatórios) mais o período de “29/11 a 03/12/1999” (nos demais relatórios), enquanto no campo “local e data” está “01/02/2000”, ou seja, o registro das sessões ocorreu somente no ano seguinte. Nos outros municípios, a data inicial é a mesma preenchida ao final do relatório, o que era o esperado, visto o fato de que o professor-cursista deveria ser avaliado imediatamente após a explanação da microaula e o relatório haveria de ser assinado e datado na sequência. É possível, entretanto, que somente após algum tempo os Orientadores tenham percebido a falta de preenchimento dos campos (especialmente no que se refere ao final do relatório), e o fizeram assim que notaram o lapso, o que para nós não desqualifica o trabalho de condução/avaliação das turmas, pois acreditamos que o treinamento tenha ocorrido, ou seja, os professores-cursistas realizaram as atividades de microensino como registrado.

Pelo exposto, das informações sobre o microensino no Projeto Logos II no Piauí a partir dos relatórios de sessões de microensino ora analisados, ressaltamos os seguintes aspectos:

1) os relatórios de sessões de microensino dizem bastante sobre o desenvolvimento dessa etapa do Curso. Não apenas como registro formal das microaulas, e conseqüentemente da avaliação (rendimento) dos professores-cursistas por seus respectivos Orientadores, eles podem ser reveladores da prática docente dos professores em formação, por meio de atitudes tomadas, ainda que atreladas a uma habilidade específica: “Caminhou pela sala aproximando-se dos alunos”, “Ficou em silêncio, aguardando a atenção dos alunos” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Habilidade de variar a situação-estímulo” – Canavieira-PI, 1999), o que evidencia a capacidade de compreensão dos cursistas (certamente associada também às suas experiências anteriores), que se concretizava com a explanação da microaula. O mesmo se dando com o uso de recursos didáticos diversos para demonstrar de forma prática as habilidades treinadas/aprendidas, como em: “Apresentou um cartaz com uma propaganda” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Habilidade de aumentar a participação dos alunos” – Canavieira-PI, 1999) e “Amostra de objetos concretos trazidos pelos alunos para separação em grupos de 5 elementos” (Relatório de Sessão de Microensino para o treino da “Habilidade de variar a situação estímulo” – Lagoa Alegre, 2000);

2) há que se supor, evidentemente, que certas peculiaridades do cotidiano das sessões de microensino não se transpareciam no preenchimento de uma ficha, mas poderiam se revelar e tomar um sentido singular sob a ótica de uma experiência. Como nos diz Larrosa (2014, p. 40): “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”. E como exemplo, vejamos a fala da professora-cursista Francisca Lúcia dos Santos, que traz à tona mais uma vez a face do favoritismo político que reiteradamente se mostrou prejudicial para desenvolvimento do Projeto Logos II porque minava o seu propósito de formação e dele fugia. Não podemos considerar, certamente, que um comportamento individual ou de determinado grupo seja representativo do todo, mas não devemos ignorar a existência de procedimentos que cogitamos inadequados e que poderiam ter prejudicado o desempenho e, portanto, todo o processo de formação de alguns professores-cursistas, como o ocorrido nessa experiência de microensino:

Francisca Lúcia dos Santos: Eu, assim... em todos os lugares existia aquele negócio de os Orientadores darem mais atenção a outras pessoas e isso foi a única coisa que eu achei diferente também, principalmente quando a gente foi para Demerval Lobão. Política! Sempre existia a política no meio... já desprezavam mais uns e acolhiam outros completamente diferente.

Pesquisadora: Sendo que todos estavam na mesma situação, fazendo o Projeto.

Francisca Lúcia dos Santos: Na mesma situação.

Pesquisadora: Era professor leigo, estava buscando a qualificação.

Francisca Lúcia dos Santos: Inclusive na aula mesmo, a primeira aula prática que eu fui dar, teve uma professora lá que tinha esse negócio de lado político, essas coisas assim, ela fez de tudo para eu não passar nessa prova. Só eram 10 minutos a aula.

Pesquisadora: A microaula, não é?

Francisca Lúcia dos Santos: A microaula, só eram 10 minutos. Ela fazia tanta pergunta e teve uma pergunta lá que ela disse que eu não me movimente. Eu disse: “Nossa, eu virei estátua?”. Então é assim...

Pesquisadora: Isso a avaliação da Orientadora da Aprendizagem?

Francisca Lúcia dos Santos: Justamente. Isso eu achei tão... não fui só eu, foram vários que ela prejudicou.

Pesquisadora: E a senhora percebeu que não era em função do seu trabalho, mas da posição política.

Francisca Lúcia dos Santos: Não era, posição política, que só ela do saber, só ela sabia das coisas, só ela sabia ministrar aula. E não é assim, todo mundo tem a sua inteligência, todo mundo faz do seu jeito, às vezes você até se engana com as pessoas, na hora de apresentar alguma coisa. E foi o momento difícil que eu achei foi só esse, nas aulas mesmo, aulas práticas. É porque o tempo era pouco e as perguntas que elas faziam, como teve uma

menina lá sobre os sentidos, ela infernizou tanto essa menina que eu acho que ela tirou só tirou 8,0, o de passar mesmo. As perguntas: “Como é que um cego sabe uma moeda? Como é que uma pessoa sabe pelo olfato? Pelo tato?”, tudo ela fazia umas perguntas assim, sem direção nenhuma. Existia, sempre existe. (FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Teresina-PI, 2019).

3) nos relatórios examinados, o campo “desempenho” era imprescindível de preenchimento. A aposição da nota do professor-cursista (que deveria indicar a sua aprovação ou não na habilidade, conforme a microaula) era a referência para o prosseguimento no treino das habilidades subsequentes. Por essa razão, não conseguimos alcançar entendimento que testifique o fato de não haver nenhuma nota de desempenho nos relatórios de sessões de microensino do município de Várzea Branca, e mais, de não haver em nenhum outro campo da ficha informação que pudesse justificar o não preenchimento. Quanto aos relatórios dos outros 06 (seis) municípios, todos estão preenchidos, e em 02 (dois) deles (01 de Hugo Napoleão e 01 de Lagoa Alegre), além da nota obtida no “EN.” (ensino), há a nota do “REEN.” (reensino), o que implica dizer que o professor-cursista não alcançou o aproveitamento mínimo na primeira microaula, mas teve a oportunidade de rever os conteúdos e as possíveis falhas para a explanação de nova microaula, que era o procedimento esperado tendo em vista a proposta do microensino;

4) o não preenchimento de um campo necessário, como o que vimos no item anterior (“desempenho”), pode transparecer desatenção do Orientador da Aprendizagem, apesar de, pelos relatórios analisados, observarmos que tal atitude se tratava de uma exceção. Entendemos que o Orientador até poderia não lançar a nota no relatório de sessão de microensino, mas certamente a registrava no “Mapa Histórico do Cursista”, documento que contempla todas as notas, de todas as disciplinas cursadas, inclusive com a carga horária mínima (320h) ou “Frequência da Sessão de Microensino”, como exemplificamos na Figura 9. Compreendemos, assim, que não havia uma nota única (atingida em uma só avaliação) para o microensino, mas um conjunto que envolvia uma frequência mínima, associada ao atingimento de pelo menos 80% de aproveitamento em cada habilidade de microensino para, ao final, o professor-cursista ser aprovado ou não nessa etapa do Estágio Supervisionado. Como outra possibilidade de análise, o não preenchimento do campo “desempenho” poderia assinalar a subtração ou ocultação de uma informação que denunciaria, por exemplo, uma

provável reprovação de um professor-cursista. A esse respeito, em comparação, podemos verificar um caso citado pelo Orientador da Aprendizagem Luiz José Filho, em relação a um cursista considerado retardatário quanto à conclusão das atividades de microensino, e que apesar de não ter alcançado o aproveitamento mínimo necessário para ser aprovado na microaula em questão, foi acreditado, visto ser o único remanescente de sua turma, e uma reprovação poderia impedi-lo de concluir o Curso (apesar de não ter ficado explícito se o professor-cursista foi submetido ou não ao reensino):

Luiz José Filho: [...] Olha, o último professor... até que chegou ao final exatamente porque não tinha, era, o pessoal não queria mais. [...], as microaulas dele, ele estava sozinho, já no finalzinho, os outros... só ele... eu tenho a lembrança que na microaula dele, ele, depois a gente concluiu que ele deu o conteúdo errado naquela microaula, mas como a gente também já estava... “deixa ir embora”. O conteúdo errado, uma coisa tão simples. Depois fiquei me lembrando... “não, mas deixa”.

Pesquisadora: Então mesmo a avaliação dele sendo negativa, ele acabou sendo aprovado?

Luiz José Filho: Pois não é!?

Pesquisadora: Foi isso o que aconteceu?

Luiz José Filho: Foi isso o que aconteceu. Estava só ele, você ia dizer “não, você não passou, venha outro dia”. Só esse cursista? Deixa assim mesmo. (LUIZ JOSÉ FILHO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Prata do Piauí-PI, 2019).

5) a partir dos relatórios analisados, apesar de serem uma amostra do todo, e de não termos outros documentos análogos (de outros estados, por exemplo) com os quais defrontar, estamos certos de que, no Piauí (e provavelmente em todo o restante do país que aderiu ao Projeto), os professores-cursistas treinavam a mesma habilidade de microensino diversas vezes e tomando assuntos diversificados, conforme a série em estudo. Entendemos que, dada a carga horária mínima de 320h destinadas ao microensino, somente com o reiterado treinamento das 05 (cinco) habilidades essa etapa poderia ser cumprida, ainda que ocorresse de forma gradual, até o término do Curso;

6) por fim, nos relatórios de sessões de microensino verificados não há qualquer espaço para “observações”, o que seria um campo importante, pois desempenharia, dentre outras funções, a de registrar o cotidiano da atividade, como, por exemplo, se houve atraso de algum cursista para a sessão de microensino que o fez perder a microaula de algum colega, ou se existia ou

não materiais de apoio para as microaulas (quadro de giz, cartolinas, mapas etc.). Não havendo o registro de observações como as que destacamos, resta a sensação de que tudo ocorreu bem, sem imprevistos ou dificuldades, o que é pouco provável, dada a dinâmica própria da sala de aula e da interação entre os participantes, sujeitas a imprevistos.

Os relatórios de sessões de microensino colaboraram, pois, para a compreensão da dinâmica do treino das habilidades que instrumentalizaram qualitativamente os professores-cursistas para o desempenho do trabalho docente, visto que “O significado essencial do Micro-Ensino é propiciar ao treinando uma experiência de ensino que facilite a ação docente” (SÁ, 1984, p. 11). Como uma alternativa para o treinamento de professores em serviço, o microensino “identifica-se mais como uma teoria de ensino do que com uma teoria de aprendizagem” (BRASIL, 1979, p. 31), e embora com o propósito metodológico do “pacote pronto”, não se pode afirmar que engessasse comportamentos didáticos ao ponto impor padrões irrestritos que viessem a anular a criatividade, as experiências e os modos de ser próprios de cada professor-cursista. Conjecturamos que a autonomia do professor em sala de aula, ocasião em que se manifestava o seu modo de ensinar e se revelavam suas diferenças individuais, não poderiam ser totalmente cerceados por modelos considerados prontos e, quem sabe, acabados. Acreditamos que cada professor-cursista era capaz de explorar as habilidades treinadas em concomitância aos diversos comportamentos específicos e aos conhecimentos que detinha enquanto profissional e em enquanto indivíduo.

É considerável destacar, por fim, que diversos estudos, a exemplo dos de Wouk (1973), de Sant’Anna (1979) e de BRASIL (1979), indicam a utilização de “videoteipe” para a gravação de microaulas, cujo objetivo era permitir que o professor-cursista tivesse acesso a sua própria explanação (em vídeo) em momento posterior, aumentando assim os recursos para auxiliá-lo na autoavaliação. Entretanto, em relação ao Projeto Logos II (tanto em nível local como nacional), julgamos que o “videoteipe” não foi utilizado, pois não há nenhuma referência a esse recurso na literatura consultada e nem mesmo nas falas dos colaboradores que entrevistamos.

Entendemos, desse modo, em relação ao microensino no Projeto Logos II, do qual não se resvala o Piauí, que o microensino se tratava de um modelo de planejamento didático identificado com o desenvolvimento da própria experiência de treinamento em sala de aula, centrado em habilidades específicas, ao mesmo tempo em que era também um instrumento de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES

O Projeto Logos II tencionava alcançar todo o território nacional, o que não aconteceu, mas foi implantado em 19 (dezenove) estados, abarcando todas as regiões do país. Isto nos ajuda a dimensionar não somente a problemática da existência considerável de professores leigos no Brasil (mais de 220 mil na década de 80), especialmente na zona rural, como também indica o grande desafio (quantitativo e qualitativo) da proposta de formação de professores pretendida pelo Projeto.

Como política educacional, o Logos II contribuiu para a formação profissional de professores leigos no Brasil, incluindo-se o Piauí, habilitando profissionais da educação, a nível de 2º Grau, para lecionar até a 4ª série do 1º Grau. Não foi, contudo, possível solucionar de forma definitiva a problemática da permanência de professores leigos nas escolas brasileiras, principalmente naquelas situadas em zona rural, visto que essa questão aludia a muitas outras demandas, decorrentes de matérias de ordem social, econômica e política, a exemplo das condições precárias de trabalho (de estrutura física e de pessoal), dos baixos salários e do apadrinhamento político como forma de ingresso para o exercício da profissão docente. Nesse cenário, com o propósito inicial de formar aproximadamente 46.000 (quarenta e seis mil) profissionais que lecionavam de 1ª a 4ª séries no país, somente no Piauí, mais de 6.560 (seis mil e quinhentos e sessenta) professores leigos concluíram o Curso até meados da década de 80.

Dada a nossa investigação, depreendemos que a proposta de formação que utilizou módulos de ensino como recurso didático no Projeto Logos II, dentre as possibilidades de formação à época (1976-2001), correspondeu parcialmente aos objetivos de formação pedagógica pretendida pelo Curso em relação aos professores leigos aos quais esteve destinada. Dessa assertiva, por um lado destacamos: a) o ensino a distância, que permitia ao professor-cursista adequar seu horário de estudos de acordo com sua rotina, além de praticamente não retirá-lo de sala de aula (os encontros presenciais nos núcleos pedagógicos normalmente aconteciam somente uma vez por mês, aos domingos); b) a distribuição gratuita do material instrucional impresso, indispensável à realização do Curso (204 módulos distribuídos em 31 séries); c) a assistência de Orientadores da Aprendizagem para esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos estudados (os OA ficavam disponíveis nos núcleos pedagógicos no decorrer de toda a semana); e d) o treinamento das habilidades

específicas do magistério em sessões de microensino, com aplicação imediata na própria sala de aula em que lecionava. Por outro lado, é preciso considerar que qualquer programa educacional carece não somente do conhecimento minucioso, mas do diagnóstico preciso das características socioeconômicas e culturais dos indivíduos ao quais se destina, a fim de que sua proposta se aproxime o mais perto possível dos anseios e necessidades daqueles que serão os seus beneficiários imediatos. Em relação ao Logos II, apesar de termos verificado que os estados, no processo de expansão do Projeto, foram acreditados com autonomia administrativa para a condução do mesmo, no próprio processo de formação dos professores leigos optou-se por seguir, principalmente em termos de conteúdos, as diretrizes do planejamento nacional, o que resultou no atendimento insatisfatório de demandas regionais e locais, visto que muitas vezes professores e alunos compartilhavam de peculiaridades socioeconômicas e culturais embaraçosas, sobretudo em relação àquelas marcadas pela escassez das condições mínimas de sobrevivência e de dignidade: alimentação, moradia, material didático, transporte etc.

Entendemos que, se não se articulou a condução da formação desses professores leigos com base, por exemplo, no cotidiano dos seus alunos (e conseqüentemente às suas próprias condições de sobrevivência) – no caso em questão principalmente daqueles de zonas rurais e de periferias urbanas – seria no mínimo utópico crer que a certificação alcançada pelos professores-cursistas ao final do Curso garantisse ou solucionasse a demanda qualitativa/formativa que se esperava desses profissionais, e que gregariamente ainda carregavam o encargo de serem os responsáveis diretos pelo crescimento/desenvolvimento do país por estarem incumbidos da educação da infância, o “futuro da nação”.

Em termos locais, o fato de o Projeto Logos II ter durado tanto tempo no Piauí (25 anos), espelha a ineficácia de se praticar um plano educacional pautado quase que exclusivamente em interesses econômicos (baixo investimento), representante que foi do modelo tecnicista quando de sua elaboração e execução no país. Aviltada a educação como um instrumento social egrégio da formação de um povo, somente os irrestritos esforços individuais e/ou de grupos singulares, como o que pautamos quanto aos professores leigos, foram capazes de transformar o óbolo emergencial em um projeto de vida, de formação pessoal e profissional.

A necessidade de formação dos professores leigos nesse período (1976-2001) era incontestável, e a busca de alternativas para a minimização, e quiçá, para o fim da condição de leigo, ainda que a longo prazo, não era só oportuna, mas fundamental. A via escolhida, a do treinamento emergencial em serviço, pode ter parecido ao Governo a mais acertada pelo baixo custo e pela urgência de uma resposta de formação, mas pelo próprio modelo tecnicista a que se propunha, vimos surgir “habilidades” que foram tomadas pelos formuladores da política como qualidade de formação.

Ainda assim, reconhecemos que a formação de professores leigos no Piauí por meio do Projeto Logos II oportunizou o acesso a uma formação profissional, em todo o território estadual (não sendo divergente quanto aos demais estados participantes). E mais do que isso, significou o enfrentamento das barreiras das longas distâncias geográficas e das dificuldades de ordem pessoal, como deficiências no campo da leitura e a escassez de recursos financeiros por parte dos professores-cursistas. Não é razoável negligenciarmos o fato de o Projeto Logos II ter se destacado como um dos principais canais de acesso a uma formação no magistério nesse período no Piauí, cuja certificação, reconhecida em todo o território nacional, representava para os professores leigos a própria extinção dessa denominação, visto que após a conclusão do Curso, eles seriam então reconhecidos como professores titulados para o exercício da profissão docente e teriam ainda a possibilidade de concessão de outros benefícios, como a de mudança de classe (de professor leigo para professor classe “F”, em relação aos professores do Estado) e o aumento de salário (no caso dos professores estaduais e também dos municipais), como asseverado por Gondim (1982) e explicitado na fala da professora-cursista Luzia Barbosa de Moura Sousa: “O fato de ter feito o Logos melhorou, assim, porque o salário da gente melhorou um pouco do que era. Teve, porque antes não tinha nada não, ganhava mesmo pouco e a gente continuou ganhando pouco, mas teve um aumento, por conta da realização do Logos.” (LUZIA BARBOSA DE MOURA SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019), assim como da Orientadora da Aprendizagem Raimunda Silva Moura Barbosa, ao se referir ao Projeto Logos II como “o que foi de melhor que estenderam para o aperfeiçoamento do professor leigo”, alcançando os professores picoenses e circunvizinhos, inclusive aqueles com idade mais avançada, que segundo a Orientadora, inclusive:

Raimunda Silva Moura Barbosa: Tinham mais vontade. Falavam assim, além de melhorarem no salário, elas queriam ter conhecimento, e realmente eram pessoas interessadas e que se engajaram muito bem no Projeto. Eu avalio como um dos melhores métodos que o ensino já estendeu até o interior, como diz assim, tinha professor, por exemplo, tão longe, de localidade tão longe, como era o caso de um senhor lá de Algodões, senhor Dilino, parece que era, ele era realmente uma sumidade, ele não tinha problema de falar em público, quando tinha o pessoal de Teresina ele fazia questão de colocar as expectativas dele, as dúvidas, o que era que ele achava que tinha que melhorar, era assim. Então, eu achei assim uma dádiva. Além de melhorar financeiramente para eles, que quando eles terminavam o Curso o salário deles mudava, e eles tinham o conhecimento e todos eles receberam diplomas, tudo reconhecido pelo MEC. (RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito, Picos-PI, 2019).

O Projeto Logos II não esteve, entretanto, livre de críticas, a exemplo da proposta de prática docente que veiculou, a qual estava associada a uma concepção tecnicista de formação para o trabalho, peculiar ao estado militarizado em se vivia quando da implementação do Curso no país (1976), em que os professores basicamente reproduziam os conteúdos estudados, seguindo um planejamento previamente estabelecido naquele processo de formação, com foco centrado no repasse de instruções e de informações de modo sequenciado, dentro de determinados prazos, sendo o professor o detentor do saber e o aluno o receptor dos conteúdos por ele expostos. Nesse modelo de formação profissional, não havia espaço para uma reflexão crítica sobre a prática docente do cursista, bem como acerca de sua própria condição enquanto sujeito que integrava e que era capaz de provocar mudanças nas estruturas sociais nas quais estava inserido.

É preciso considerar, entretanto, que a educação, sozinha, não pode e não deve ser considerada como fator exclusivo e determinante para a resolução dos problemas sociais. A ela não pode ser reputada uma possibilidade de acesso a uma vida melhor se forem ignoradas as condições incipientes de existência daqueles que são os responsáveis diretos pela sua concretização: os professores e os alunos. O direito à alimentação, à moradia, ao transporte, ao material escolar etc. são requisitos básicos de sustentação da demanda educacional que devem preceder à própria efetivação da escolarização formal, apesar de a realidade educacional brasileira quase que invariavelmente ter revelado toda a sorte de privações e muitas vezes não ter propiciado os recursos mínimos de sobrevivência a esses indivíduos, como aqui já discutimos em relação ao período pesquisado.

Da nossa proposta investigativa acerca da formação de professores leigos, em que elegemos o Projeto Logos II como amostra de política pública implementada para a qualificação pedagógica desses profissionais no país, em que necessariamente delimitamos um recorte espacial (o Piauí) e um recorte temporal (1976-2001) para nortear nossas discussões, concluímos que ainda há muito o que se conhecer sobre a formação dos professores brasileiros no cerne da própria história do país. As experiências trazidas pelos professores-cursistas e pelos Orientadores da Aprendizagem que colaboraram com o nosso estudo, ao mesmo tempo em que revelaram particularidades sobre o Curso no Piauí, nos permitiu compreender também os sentidos que são construídos social e historicamente em termos educacionais, reafirmando a nossa constituição enquanto seres individuais e coletivos que tecem a própria história e a história do todo, sem se excluírem. Essas contribuições foram complementadas pelas valiosas informações constantes em relatórios de sessões de microensino do Projeto em nosso estado, material que até então não havia sido analisado em pesquisas precedentes, e que nos oportunizou uma aproximação com essa técnica didática de treinamento de habilidades e de avaliação dentro processo formativo dos professores-cursistas piauienses, acompanhados que eram por seus respectivos Orientadores da Aprendizagem.

Nesse sentido, o nosso estudo não só contribui para a construção documental da memória histórica da educação brasileira e da educação piauiense, especificamente quanto à formação de professores leigos, como possibilita reflexões sobre as condições de formação dos profissionais do magistério ao longo do tempo, em que se aponta necessário, quando menos, o conhecimento da realidade sócio-política-econômica, em nível nacional e local, para a determinação e o desenvolvimento dos valores intrínsecos a serem incrementados pelos indivíduos no meio educacional em que estejam inseridos.

Desta feita, alargamos o caminho para discussões e proposições futuras, dentre as quais entendemos necessário que as pesquisas avancem, no geral, em aspectos como os que seguem: a) quanto tempo durou o Projeto Logos II em cada um dos 19 (dezenove) estados participantes e quais as principais motivações para a terminalidade?; b) é possível se chegar a um total exato da quantidade de professores leigos formados no país por meio do Projeto Logos II?; c) dentre os estados não participantes, foram implementadas políticas de formação de professores que dessem conta da demanda de formação de professores leigos?; d) a flexibilização da certificação no decorrer do Projeto Logos II (certificações intermediárias) foi uma prática recorrente? Há dados quantitativos sobre a formação em cada etapa possível de

certificação? A certificação intermediária não seria uma forma de continuar mantendo o professor leigo nas salas de aula e assim desviava o propósito formativo do Curso?; e) quanto dos 37% estimados de professores que não concluíram o Logos II foram reprovados, desistiram ou optaram pela certificação intermediária?; f) não foi possível formar um banco de fontes com todos os módulos de ensino de todas as séries. O acesso a esse material seria indispensável para conhecermos o Projeto Logos II, em termos de conteúdos, na íntegra, inclusive para identificarmos quantas edições foram publicadas e quais as diferenças entre umas e outras; e g) as “fichas de autoavaliação dos cursistas”, se localizadas, têm potencial para revelar aspectos importantes sobre a prática docente dos professores-cursistas e, conseqüentemente, de sua própria relação com o processo formativo: os avanços, as preocupações, as dificuldades etc. Em relação ao Piauí, de modo mais específico, seria importante localizar e catalogar os dados do Projeto, por município, o que nos daria a possibilidade de conhecer, por exemplo, a quantidade exata de professores que concluíram a formação (pois, pela escassez de dados/fontes, trabalhamos apenas com estimativas), o período em que iniciou e terminou o Curso em cada município e a situação dos egressos do Logos II no estado (Deram prosseguimento aos estudos? Cursaram alguma licenciatura ou pós-graduação? O Logos II foi a única formação profissional? Desistiram da profissão de professor?), são algumas direções possíveis de serem sugeridas, dentre outras possibilidades que podem ser exploradas ao critério de cada investigador(a).

Em suma, quando nos sobram perguntas, evidente se torna não somente o desejo, mas a conveniência de respondê-las. Confiamos, pois, a tarefa, ao expediente daqueles que irão nos suceder, cuja lide investigativa será tão meritória quanto o é a própria razão de ser PROFESSOR(A).

REFERÊNCIAS E FONTES

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da Educação a Distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional** – Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Ano 16, n. 82, 2007, p. 1. ISSN: 0103-9449.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 9-13.

AMARAL, Maria Teresa Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.). **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3).

ANDRADE, Djalma Rodrigues de. **O ensino normal no estado do Piauí**. 1972. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1972.

ANDRADE, Jerusa Pereira de. **Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica**. 1995. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria. **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo**. Comunicação apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte, outubro de 1984.

ANTÔNIO CALIXTO DE SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Picos-PI, 2019.

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves. **Da casa à escola: a formação da educação pública municipal de Riachuelo-RN (1963-1983)**. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Rio Grande do Norte, 2019a.

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves. A habilitação de professores na era tecnicista: um capítulo na formação docente do Magistério Potiguar. 2º Encontro Internacional História & Parcerias. Rio de Janeiro, Anpuh-Rio, 21 a 25/10/2019. **Anais eletrônicos** – ISBN 978-85-65957-15-1. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/anais/trabalhos/apresentacaoemst>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores** – o caso do NEP de Colíder. 2011. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2011.

BARBOSA, Aldovano Dantas; DAVID, Célia Maria. Lei 5.692/71 e 9.394/96: o que define o aprender? A normatividade ou o processo? **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, 2017, v. 9, n. 2, p. 21-33. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1961>. Acesso em: 12 out. 2020.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, 1991. Paginação irregular.

BARRETO, Hugo. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 449-455.

BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 9 de julho de 1958 – **Discurso na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/discursos/1958/48.pdf/view>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BLOIS, Marlene. **Rádio educativo no Brasil: uma história em construção**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set. 2003. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/125264023715941274770374088408981912085.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

BOGNAR, Ivana. **O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colíder-MT (1982 a 2009)**. 2017. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2017.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação**. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 dez. 1935. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 22 jan. 1946. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=533813&id=14227153&idBinario=15710335&mime=application/rtf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 38.955, de 27 de março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 mar. 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Discurso na instalação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, 09 de julho de 1958. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/discursos/1958/48.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 47.251, de 17 de novembro de 1959. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17 nov. 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1964**. Ano XXV. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1965.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de jan. 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.198, de 03 de janeiro de 1967. Cria, sob a forma de Fundação, o Fundo Brasileiro de TV Educativa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jan. 1967b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5198.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei n.º 4.117, de 26 de agosto de 1962 (Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações). **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 fev. 1967c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0236.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1971**. vol. 32. ISSN 0100-1299. p. 1-832. Rio de Janeiro, 1971b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1971.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei n.º 5.692. In: **Documenta n.º 32**. Rio de Janeiro: 1971c. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. [Rio de Janeiro] Expressão e Cultura; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento básico MOBRAL**. Rio de Janeiro, 1973a, 66p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27956. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE). **Projeto SACI – estratégias de implantação**. INPE-363-RI/130. Agosto, 1973b. Disponível em: <http://marte3.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1905/2005/07.25.23.34/doc/INPE%20363-%20Projeto%20saci%20estrategias%20de%20implanta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. DSU/MEC. **Projeto Logos I**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974. Paginação irregular.

BRASIL. DSU/MEC. **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975. Paginação irregular.

BRASIL. Do ensino de 2º grau: leis-pareceres. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. **Documenta n.º 137**. Brasília, 1976.

BRASIL. Ministério do Trabalho; Ministério da Educação e Cultura; CENAFOR; PRONTEL. Seminário Nacional – **Teleducação na formação profissional** – 27 de junho a 2 de julho de 1977. São Paulo, CENAFOR, 1978a. 416p. (Documentos, 1). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002258.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL.MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO. **Análise dos principais problemas da educação brasileira**. Brasília, 1978b. 283p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002617.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Microensino**: uma alternativa de treinamento de professores em serviço. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1979.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1980**/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. vol. 41. p. 1-840. Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1980.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1981**. vol. 42. ISSN 0100-1299. p. 1-798. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1981.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1982**. vol. 43. ISSN 0100-1299. p. 1-904. Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1982.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 out. 1971. 1982b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC); Conselho Federal de Educação (CFE). **O Ensino Supletivo no Brasil**. XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação dos Territórios e do Distrito Federal. Brasília-DF, 1983. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002667.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Projeto Logos II – **Manual da Gerência Regional**. CETEB. Brasília, 1987a.

BRASIL. Projeto Logos II – **Manual do Orientador Supervisor Docente**. CETEB. Brasília, 1987b.

BRASIL. Secretaria de Ensino de 2º Grau. Coordenadoria de Ensino para o Setor de Serviços. **Currículos mínimos de 2º Grau das habilitações profissionais: saúde**. Brasília, MEC; Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1989. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28401. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1991**. v. 51. ISSN 0100-1299. p. 1-1024. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1991.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 1992**. v. 52. ISSN 0100-1299. p. 1-1119. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1992.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de novembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica. **Censo Escolar 99**. Brasília, 2000. 203p. 2000a Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+99/a6f9b7ef-b577-4d1f-bf50-c0cda41f6353?version=1.1>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resultados Censo Escolar 2000**. Brasília-DF, Agosto/2000. 2000b. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 2001**. vol. 61. ISSN 0100-1299. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: https://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2001.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil – 2006**. vol. 66. ISSN 0100-1299. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2006.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil – uma primeira aproximação**. ISBN 978-85-240-4221-2. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resultados Censo Escolar 2018**. Brasília-DF, Janeiro/2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. **Professor leigo e políticas educacionais**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1994.

BRITO, Itamar Sousa (Org.). **Ementário de Pareceres e Resoluções (1964-1985)**. Conselho Estadual de Educação. Teresina-PI: Secretaria de Educação, 1985.

BRITO, Itamar Sousa. **Perspectiva histórica do Conselho Estadual de Educação**. Teresina-PI: Secretaria de Educação, 1986.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia Educacional: concepções e desafios. **Cadernos de Pesquisa/28**. Fundação Carlos Chagas, 1978. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1696/1682>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília. **Desenvolvimento de recursos humanos via Educação a Distância**. Brasília, [198-].

CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília. **LOGOS II** – Registro de uma experiência. Brasília, 1984.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A capacitação e aperfeiçoamento de professores que ensinavam Matemática no estado do Paraná 1971-1982. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5, p. 4787-4811. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.12.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União em 9/6/200, Seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CEB11.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

CUSATI, Iracema Campos. **Desafios da formação de professores no Sertão Pernambucano: a experiência do Projeto Logos II**. I Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido. Campina Grande (PB), 2016.

D’ALMEIDA, Alfredo Dias. Ensino Supletivo pela TV: um potencial mal aproveitado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (65), 66-71, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1197/1203>. Acesso em: 20 set. 2019.

DEL BIANCO, Nelia R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 56-64.

DIAS, Heloísa Silva. **TV RIO**. In: FGV CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/tv-rio>. Acesso em: 20 set. 2019.

DIAS, Rosilãna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

EARP, Fábio Sá; PRADO, Luiz Carlos. O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO Lucília (Orgs.). **O Brasil Republicano**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FERREIRA JR., Amárico; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 8, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Ensino de 2º grau hoje: a reafirmação do óbvio. **Perspectiva**; r. CED, Florianópolis, 1(1), 85-98, ago./dez., 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8319/7650>. Acesso em: 21 fev. 2019.

FRANCISCA LÚCIA DOS SANTOS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Teresina-PI, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA – FEE. **Atualização de valores**. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/servicos/atualizacao-valores/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso**. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

GERALDO MAGELA BEZERRA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Picos-PI, 2019.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”**: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). 2015. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, 2015.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”**: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989). Teresina: EDUFPI, 2017.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1982.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **Correntes de pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática**: formação de professores leigos no Projeto Logos II. Processo n.º 2014/01638-1, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/sistema/trabalhos/44.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134221/gouveia_ctg_me_rcla.pdf?sequencia=3. Acesso em: 11 nov. 2018.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia**. 2019, 465f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182489>. Acesso em: 11 set. 2019.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; BRITO, Arlete de Jesus. Compendo uma história do Projeto Logos II no estado de Rondônia (1970-1990). **Educação**: teoria e prática. Rio Claro-SP. v. 29. n. 60. p. 6-25, janeiro-abril 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/12470/8821>. Acesso em: 11 nov. 2020.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil** – o estado da arte. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. REDUC – Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia de. O Ensino Supletivo de 2º Grau. **Cad. Pesq.**, São Paulo (68): 62-69, fevereiro 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1122/1127>. Acesso em: 10 out. 2019.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Sousa. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

JOSINO PETRONILO BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Picos-PI, 2019.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério piauiense**. 1996. 242f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). Coleção Lourenço Filho, ISSN 1518-3653; v. 4. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. Estudo preparado por solicitação da Unesco, e por essa organização publicado em francês e em inglês, na obra intitulada *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Publicado também na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUIZ JOSÉ FILHO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Prata do Piauí-PI, 2019.

LUSTOSA, Rejânia Rebêlo. **História e memória do Projeto Minerva em Teresina: a educação nas ondas do rádio**. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, 2014.

LUZ, Rosemary da. **Treinamento em serviço: formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em História e Memória) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2018.

LUZ, Rosemary; MARQUETO, Marillu Rodrigues; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos: Projeto Logos II**. Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal do Mato Grosso-Cuiabá, [200-?]. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b4563119705cd504c00f9d94f6dda92a.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LUZ, Rosemary; MARQUETO, Marillu Rodrigues; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Projeto Logos II: formação de professores em Alta Floresta/Mato Grosso/Brasil.** Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal do Mato Grosso-Cuiabá, [200-?]. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/17edc31626d8cfccb5b6d02e5ec6b677.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LUZIA BARBOSA DE MOURA SOUSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Picos-PI, 2019.

MEC procura habilitar os professores não titulados. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 maio 1974. Edição 24867(1), p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_08&pesq=1974&pasta=ano%20197&pagfis=39913. Acesso em: 23 mar. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MEIRE DE SOUSA MATOS MARREIROS. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Prata do Piauí-PI, 2019.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da Educação Piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Saci. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/projeto-saci/>. Acesso em: 21 set. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Madureza. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>. Acesso em: 19 out. 2017.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 297-303.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Mato Grosso: EdUFMT, 2009.

NUNES, Maria Célis Portella; ABREU, Irlane Gonçalves de. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (Org.). **Piauí: formação, desenvolvimento, perspectivas**. Teresina: Halley, 1995, p. 83-111.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 2-8.

OLIVEIRA, Sara Camargo Barreto. **A formação de professores em Guaraniaçu: a capacitação em serviço, o Logos I, o Logos II e HAPRONT**. 2010, 166p. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Federal do Oeste do Paraná (Cascavel-PR), Paraná, 2010. Disponível em: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografia_Sara.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. As primeiras iniciativas da Teleducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 271-293. Jul./Dez. 2013. Disponível em: https://pt.slideshare.net/richard_romancini/428-12271pb. Acesso em: 21 set. 2019.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcus Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, v. 1, p. 48-55.

PASQUALE, Carlos. **O desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação**. Série 1. Estudos e Documentos. vol. 4. Trabalho apresentado como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos à II Conferência Nacional de Educação. Porto Alegre, 26 a 30 de abril de 1966. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002405.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEDERIVA, A. C. **“O MOBREAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever”**: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985). 2015, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei-MG, 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PEDRO MENDES NETO. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Prata do Piauí-PI, 2019.

PEREIRA, Alline Mikaella. **A disciplina de História da Educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada (1970-1980)**. 2015, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Alline%20Mikaela.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2012.

PIAUÍ. (SILVA). **Mensagem apresentada ao Poder Legislativo do Estado do Piauí pelo Governador Alberto Tavares Silva, em 1971**.

PIAUÍ. (ARCOVERDE). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1976**.

PIAUÍ. (ARCOVERDE). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1977**.

PIAUÍ. (ARCOVERDE). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1978**.

PIAUÍ. (PORTELLA). **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Lucídio Portella, em março de 1980**.

PIAUÍ. Secretaria de Educação. Departamento de Ensino de 2º Grau. Divisão de Organização e Inspeção Escolar – DOIE. **Relação nominal das unidades escolares de 2º Grau**. 1985.

PIAUÍ. CEPRO. **Anuário Estatístico do Piauí – 2003**. v. 14. p. 1-534. Teresina, 2003. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/200801/CEPRO22_8560d5c7e0.pdf. Acesso em: 21 nov. 2011.

PIAUÍ. CEPRO. **Piauí em números**. 9. ed. Teresina-PI, 2012. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201306/CEPRO07_8a8208d146.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de São Julião**, 1994.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de São Miguel do Tapuio**, 1998.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de Várzea Branca**, 1999.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de Hugo Napoleão**, 2000.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de Lagoa Alegre**, 2000.

PIAUÍ. **Relatório da Sessão de Microensino do município de Valença do Piauí**, 2000.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em Aberto: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação**. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez., 1986.

PINTO, Pedro Thiago; SOUZA, Ana Rúbia Ferreira. O Projeto Logos II em Coxim (MS): algumas leituras. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. 2015. p. 223-253. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/911/pdf_91. Acesso em: 11 nov. 2018.

PRADO, Maria Lemos do; QUILLICI NETO, Armindo. Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985). **Cadernos de História da Educação**. v. 18, n.º 13, p. 817-832, set./dez. 2019, e-ISSN: 1982-7806. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n3-2019-13>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PROJETO LOGOS II. **Série 00**: Preparação do Cursista. Módulos 01, 02 e 03. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1976.

PROJETO LOGOS II. **Série 01**: Informações Pedagógicas. Módulos 01, 02, 03, 04, 05 e 06. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1976.

PROJETO LOGOS II. **Série 15**: Didática Geral. Módulos 01, 02, 03, 04, 05 e 06. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1978.

PROJETO LOGOS II. **Série 19**: Orientação Educacional. Módulos 01, 02 e 03. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1978.

PROJETO LOGOS II. **Série 28**: Recreação e Jogos. Módulo 04, 5. ed. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1983.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo Único. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1978.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 01. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982a.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 02. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982b.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 03. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982c.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 04. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982d.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 05. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982e.

PROJETO LOGOS II. **Microensino**. Módulo 06. Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB). Brasília, 1982f.

PUC/RJ-FINEP. **Introdução da tecnologia educacional no Brasil**. Relatório Final FINEP/FNDCT – Convênio 552 CT. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí. Departamento de Educação. PUC-RJ, dezembro de 1980.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei n.º 5.692/71 e o ensino de 1º Grau: concepções e representações. In: XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21026-21043. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

RAIMUNDA SILVA MOURA BARBOSA. Entrevista concedida a Djane Oliveira de Brito. Picos-PI, 2019.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto** – um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural. Teresina: EDUFPI, 1999.

SÁ, Zilda Vieira de. **Treinamento de professor através do método micro-ensino**. 1984. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, 1984.

SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. **Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural**. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_05_2010.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. **A constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, 2011.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. **Ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996): memórias em correntezas poéticas**. 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado cultural do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. v. 8, n. 2, ago./dez. 2010. p. 4-17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864-2003)**: reconstruindo uma memória da formação de professores. 2004. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, 2004.

SOUSA SOBRINHO, Antonio Ferreira de. **A escola rural de Campo Maior**: um estudo de caso. 1983. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1983.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação**. O IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981.

SOUZA, Claudia Morais de. **Pelas ondas do rádio**: Cultura Popular, Camponeses e o MEB. 2006. 367f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Iara Soldi de; SOUZA, Carlos Alberto de. **O poder do rádio na era da educação a distância**. Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200713528PM.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

STAHL, Marimar Muller. **Os módulos do Projeto Logos II**: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos. 1981. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1981.

STAHL, Marimar Muller. Reflexões sobre a formação do professor leigo. **Em Aberto**: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14. p. 61-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TV Brasil. **Um Salto para o Futuro**. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/saltoparaofuturo>. Acesso em: 15 out. 2019.

UNESP Repositório. **Ressalva**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182489/gouveia_ctg_dr_rcla_par.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2020.

VALE, Antônio Marques do; GÓES, Ricardo Richene. A experiência do Projeto Logos II. Estado, políticas públicas e estratégias para capacitação de professores primários no Paraná (1976-1986): entrevistas e reflexão sobre pobreza do trabalhador e professores não-titulados. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, N.º 185, Octubre de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd185/a-experiencia-do-projeto-logos-ii.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VALE, Maria Luíza Lima. **Um estudo das dimensões do Encontro Pedagógico do Logos II no Piauí**. 1982. 317p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 1982.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando? **Em Aberto**: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

WOUK, Maria das Dores. **Treinamento em Micro-Ensino**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1973.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVAM, Aurea. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Orgs.). **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DO PROFESSOR CURSISTA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR-CURSISTA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “**Projeto Logos II no Piauí: a prática educativa na formação de professores leigos a partir de módulos de ensino a distância (1976-2001)**”, cujo objetivo é analisar a constituição da prática educativa na formação de professores leigos no Piauí a partir da técnica que utiliza módulos didáticos de ensino a distância no Projeto Logos II (1976-2001).

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia atentamente o que se segue e pergunte à responsável sobre quaisquer dúvidas acerca do estudo, caso as tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir e, caso aceite participar da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de modo algum.

Como justificativa, esclarecemos que esta pesquisa assume relevância social para a comunidade educativa como um investimento de natureza epistemológica, ou seja, como uma forma de contribuir para a construção documental da memória histórica da educação piauiense, e nesse seio, dos programas de formação de professores leigos com a utilização da modalidade de ensino a distância, no período de 1976 a 2001, cujo recorte cronológico é importante para a compreensão do problema investigado. É possível que este trabalho contribua para preencher uma lacuna na bibliografia acerca da formação de professores no meio educacional piauiense, bem como na compreensão da técnica que utilizava módulos

didáticos de ensino a distância, já que se constituíram como elementos essenciais no processo de formação desses professores.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder a algumas questões acerca de suas experiências no Projeto Logos II, durante a época em que foi professor-cursista. Alertamos que, da pesquisa a se realizar, você pode esperar alguns benefícios, como: possibilidade de anonimato, de desistir da pesquisa sem nenhum ônus e a qualquer momento, de que os documentos que quiser doar ou emprestar para a pesquisa será guardado em um local adequado e as informações que prestar só serão publicadas com a sua autorização por escrito, depois de ter lido as transcrições das gravações. Esclarecemos sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, você pode se emocionar, caso determinada pergunta lhe traga lembranças do período, ou o caso de sentir-se constrangido ao falar sobre algum aspecto da educação da época. Fique ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar de justificativa, e se por ventura desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo. Fica esclarecido, igualmente, que você pode optar por métodos alternativos como a construção de um texto escrito que contemple as perguntas da entrevista.

Esta pesquisadora, Djane Oliveira de Brito, envolvida com o referido projeto, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, e com ela poderá manter contato pelo telefone (86) 9 9927-4797. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
R.G. n.º _____, abaixo assinado(a), tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo,

manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: mediante pagamento em dinheiro, ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a Lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP/UFPI/CMPP, conforme endereços registrados abaixo.

Teresina, ____ de _____ de 201____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunha 1

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

Testemunha 2

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

Teresina, ____ / ____ / _____

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella –
Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ. CEP: 64049-550 / Teresina-PI.

Telefone: (86) 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ORIENTADOR DA APRENDIZAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “**Projeto Logos II no Piauí: a prática educativa na formação de professores leigos a partir de módulos de ensino a distância (1976-2001)**”, cujo objetivo é analisar a constituição da prática educativa na formação de professores leigos no Piauí a partir da técnica que utiliza módulos didáticos de ensino a distância no Projeto Logos II (1976-2001).

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia atentamente o que se segue e pergunte à responsável sobre quaisquer dúvidas acerca do estudo, caso as tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir e, caso aceite participar da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de modo algum.

Como justificativa, esclarecemos que esta pesquisa assume relevância social para a comunidade educativa como um investimento de natureza epistemológica, ou seja, como uma forma de contribuir para a construção documental da memória histórica da educação piauiense, e nesse seio, dos programas de formação de professores leigos com a utilização da modalidade de ensino a distância, no período de 1976 a 2001, cujo recorte cronológico é importante para a compreensão do problema investigado. É possível que este trabalho contribua para preencher uma lacuna na bibliografia acerca da formação de professores no meio educacional piauiense, bem como na compreensão da técnica que utilizava módulos didáticos de ensino a distância, já que se constituíram como elementos essenciais no processo de formação desses professores.

A sua participação no referido estudo será no sentido de responder a algumas questões acerca de suas experiências no Projeto Logos II, durante a época em que foi Orientador da Aprendizagem. Alertamos que, da pesquisa a se realizar, você pode esperar alguns benefícios, como: possibilidade de anonimato, de desistir da pesquisa sem nenhum ônus e a qualquer momento, de que os documentos que quiser doar ou emprestar para a pesquisa será guardado em um local adequado e as informações que prestar só serão publicadas com a sua autorização por escrito, depois de ter lido as transcrições das gravações. Esclarecemos sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, você pode se emocionar, caso determinada pergunta lhe traga lembranças do período, ou o caso de sentir-se constrangido ao falar sobre algum aspecto da educação da época. Fique ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar de justificativa, e se por ventura desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo. Fica esclarecido, igualmente, que você pode optar por métodos alternativos como a construção de um texto escrito que contemple as perguntas da entrevista.

Esta pesquisadora, Djane Oliveira de Brito, envolvida com o referido projeto, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, e com ela poderá manter contato pelo telefone (86) 9 9927-4797. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
R.G. n.º _____, abaixo assinado, tendo sido(a) orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. No entanto, caso eu

tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: mediante pagamento em dinheiro, ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a Lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP/UFPI/CMPP, conforme endereços registrados abaixo.

Teresina, ____ de _____ de 201____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunha 1

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

Testemunha 2

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

Teresina, ____ / ____ / _____

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella –
Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ. CEP: 64049-550 / Teresina-PI.

Telefone: (86) 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR-CURSISTA

- 1) Quando começou a lecionar?
- 2) Onde residia e onde trabalhava quando começou a lecionar?
- 3) Qual série possuía quando começou a lecionar?
- 4) Qual a forma de ingresso na rede de ensino em que lecionava?
- 5) A escola onde lecionava era municipal, estadual ou particular?
- 6) Participou de algum curso de formação antes de começar a lecionar?
- 7) Participou de cursos de formação enquanto atuava em sala de aula?
- 8) Lecionou por quanto tempo? Ainda atua em sala de aula?
- 9) O Projeto Logos II foi motivador para buscar a formação em nível superior?
- 10) Qual sua formação atual?
- 11) Quando tomou conhecimento do Projeto Logos II e de que forma?
- 12) Em que período foi professor-cursista (ano inicial e ano final) no Projeto Logos II?
- 13) Concluiu a formação almejada pelo Projeto Logos II?
- 14) Os módulos de ensino a distância eram acessíveis a todos os cursistas? Cada professor-cursista tinha seu próprio material?
- 15) A linguagem utilizada nos módulos era de fácil compreensão?
- 16) Quando havia alguma dúvida acerca dos conteúdos dos módulos, a quem você recorria? Conseguia solucionar as dúvidas?
- 17) O método de ensino a distância utilizado no Programa Logos II foi positivo para você? Se sim, em que aspectos?
- 18) Não sendo positivo o método de ensino a distância usado no Projeto Logos II, quais as principais dificuldades que podem ser apontadas em relação ao material utilizado?
- 19) Enquanto estudava, você se sentia motivado a prosseguir com os estudos, a realizar as atividades dos módulos?
- 20) Quantas vezes por mês havia encontro com os demais colegas e com os Orientadores da Aprendizagem?
- 21) O acesso aos núcleos pedagógicos era fácil ou difícil?
- 22) Durante o Curso, foi possível fazer estudo em grupo para compartilhar conhecimentos e esclarecer dúvidas com os demais colegas cursistas sobre as atividades dos módulos?

- 23) A realização do Curso influenciou sua prática em sala de aula? De que forma?
- 24) Relate a importância do Projeto Logos II para a sua habilitação profissional e se isto trouxe melhorias para você enquanto professor(a) e enquanto pessoa.
- 25) Você considera que o Curso tinha a ver com a realidade (social, educacional, cultural) em que você vivia?
- 26) De modo geral, na sua avaliação, o Projeto Logos II apresentou aspectos negativos? Se houver, quais?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ORIENTADOR DA APRENDIZAGEM

- 1) Qual sua formação no período em que trabalhou como Orientador da Aprendizagem?
- 2) Como foi a seleção para atuar como Orientador da Aprendizagem?
- 3) Por quanto tempo você trabalhou como Orientador da Aprendizagem?
- 4) Qual sua formação atual?
- 5) Os módulos de ensino a distância eram acessíveis a todos os cursistas? Cada professor-cursista tinha seu próprio material?
- 6) Você teve acesso aos conteúdos de todos os módulos?
- 7) A linguagem utilizada nos módulos era de fácil compreensão?
- 8) As dúvidas dos professores-cursistas sobre os conteúdos dos módulos eram muito frequentes?
- 9) Você considerava eficiente o método de ensino a distância utilizado no Programa Logos II? Em que aspectos?
- 10) Quais as principais dificuldades que você apontaria em relação à utilização dos módulos de ensino a distância?
- 11) No período em que atuou como Orientador da Aprendizagem, presenciou a formação de quantas turmas de professores-cursistas?
- 12) Em cada turma havia aproximadamente quantos professores-cursistas?
- 13) Você considera que o Curso tinha a ver com a realidade (social, educacional, cultural) dos alunos-cursistas?
- 14) Você acredita que a realização do Curso influenciou a prática em sala de aula dos professores-cursistas? De que forma?
- 15) De modo geral, na sua avaliação, o Projeto Logos II apresentou aspectos negativos? Se houver, quais?

APÊNDICE E – RELAÇÃO DE MÓDULOS DE ENSINO DO PROJETO LOGOS II DO ACERVO PESSOAL

- ✓ Série 00: Preparação do Cursista. Módulos 01 (1976), 02 (1976) e 03 (1976);
- ✓ Série 01: Informações Pedagógicas. Módulos 01(1976), 02 (1976), 03 (1976), 04 (1976), 05 (1976) e 06 (1976);
- ✓ Série 02: Técnicas de Estudo. Módulos 01 (1976), 02 (1976), 03 (1976), 04 (1976), 05 (1976), 06 (1976), 07 (1976) e 08 (1976);
- ✓ Série 04: OSPB. Módulos 1 (1976), 2 (1976), 3 (1976) e 4 (1976);
- ✓ Série 05: Educação Moral e Cívica. Módulos 01 (1976), 02 (1976), 03 (1977) e 04 (1977);
- ✓ Série 06: Ciências Físicas e Biológicas. Módulos 01 (1976), 02 (1976), 03 (1976), 04 (1976), 05 (1976), 06 (1976), 07 (1977), 08 (1977), 09 (1978), 10 (1977), 11 (1978) e 12 (1978);
- ✓ Série 07: Matemática. Módulos 01 (1976), 02 (1976), 03 (1976), 04 (1976), 05 (1976), 06 (1976), 07 (1977), 08 (1977), 09 (1978), 10 (1978), 11 (1978), 12 (1978), 13 (1978), 14 (1978), 15 (1978) e Erratas dos Módulos 01 e 02;
- ✓ Série 08: Literatura Brasileira. Módulos 01 (1977), 02 (1977), 03 (1977), 04 (1978), 05 (1978), 06 (1978), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 10: Educação Artística. Módulos 01 (1977), 02 (1977), 03 (1977), 04 (1977), 05 (1977), 06 (1977), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 12: Programas de Saúde. Módulos 01 (1977), 02 (1977), 03 (1977), 04 (1977), 05 (1977) e 06 (1977);
- ✓ Série 13: História da Educação. Módulos 01 (1977), 02 (1977), 03 (1977), 04 (1977), 05 (1977) e 06 (1978);
- ✓ Série 14: Organização do Trabalho Intelectual. Módulos 01 (1978) e 02 (1978);
- ✓ Série 15: Didática Geral. Módulos 01 (1978), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978) e 06 (1978);
- ✓ Série 16: Sociologia Educacional. Módulos 01 (1977), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978) e 06 (1978);
- ✓ Série 17: Psicologia Educacional. Módulos 01 (1977), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978) e 06 (1978);

- ✓ Série 18: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Módulos 01 (1977), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978) e 06 (1978);
- ✓ Série 19: Orientação Educacional. Módulos 01 (1978), 02 (1978) e 03 (1978);
- ✓ Série 20: Didática da Linguagem. Módulos 01 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978), 06 (1978), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 21: Didática da Matemática. Módulos 01 (1978), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978), 06 (1978), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 22: Didática dos Estudos Sociais. Módulos 01 (1978), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978), 06 (1978), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 23: Didática das Ciências Físicas e Biológicas. Módulos 01 (1978), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978), 05 (1978), 06 (1978), 07 (1978) e 08 (1978);
- ✓ Série 24: Currículos do 1º Grau; Módulos 01 (1978) e 02 (1978);
- ✓ Série 25: Didática da Educação Física. Módulos 01 (1978) e 02 (1978);
- ✓ Série 26: Técnica de Preparação de Material Didático. Módulos 01 (1978) e 02 (1978);
- ✓ Série 27: Didática da Educação Artística. Módulos 01 (1979), 02 (1978), 03 (1979), 04 (1979), 05 (1979), 06 (1979), 07 (1979) e 08 (1979);
- ✓ Série 28: Recreação e Jogos. Módulos 01 (1978), 02 (1978), 03 (1978), 04 (1978, 1983), 05 (1978) e 06 (1978);
- ✓ Série 29: Educação Física. Módulos 01 (1978), 02 (1978) e 03 (1978).
- ✓ Série 31: Microensino. Módulo único (1978).

APÊNDICE F – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PROJETO LOGOS II

Dentre os estudos já produzidos sobre o Projeto Logos II, nos quais o Curso figura como elemento base, apresentamos levantamento que realizamos em portais de pesquisa científica, a exemplo do Portal CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), da Plataforma SciELO (<http://www.scielo.br/>), do ERIC (Educational Resources Information Center: <https://eric.ed.gov/>), do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>), do Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>), além de arquivos impressos e em PDF disponibilizados pelas bibliotecas das Universidades Federais da Paraíba, do Piauí e do Rio de Janeiro. Realizamos uma busca simples utilizando a palavra-chave “Projeto Logos II”, e os textos que localizamos foram do tipo “comunicação”, “relatório”, “artigo científico”, “monografia”, “dissertação” e “tese”, como seguem:

- 1) **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo**, de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Vera Maria Candau, em **comunicação** apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação, em Belo Horizonte, no ano de 1983, na qual as autoras analisaram a atuação do Logos II no Piauí, procurando verificar os elementos mais significativos, assim como os principais problemas encontrados na implantação do Projeto nesse estado;
- 2) Introdução da tecnologia educacional no Brasil. **Relatório** Final FINEP/FNDCT – Convênio 552 CT. **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Vera Maria Ferrão Candau e Osmar Fávero, pela PUC-RJ, no ano de 1980, cujo objetivo geral foi a avaliação da atuação do Projeto Logos II no Piauí em termos de recursos disponíveis, clientela atendida, modo de funcionamento e impacto provocado;
- 3) **A experiência do Projeto Logos II. Estado, políticas públicas e estratégias para capacitação de professores primários no Paraná (1976-1986): entrevistas e reflexão sobre pobreza do trabalhador e professores não-titulados**, em **artigo** de Antônio Marques do Vale e Ricardo Richene Góes, do ano de 2013. Trata-se de uma pesquisa que se fundamentou em depoimentos de professores do estado do Paraná que utilizaram a formação em serviço proporcionada pelo Projeto Logos II para se capacitarem para o ensino nas séries

iniciais, em que foram realizadas algumas análises críticas sobre as condições de trabalho e de lutas dos professores não titulados daquele estado;

4) **Correntes de pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática: formação de professores leigos no Projeto Logos II**, de Cristiane Talita Gromann de Gouveia, em **artigo** publicado em 2014, no qual a pesquisadora verificou quais correntes de pensamentos influenciaram na elaboração dos módulos da disciplina “Didática da Matemática” no Projeto Logos II, no estado de Rondônia, nas décadas de 70 e 80 do século XX;

5) **O Projeto Logos II em Coxim (MS): algumas leituras**, de Pedro Thiago Pinto e Ana Rúbia Ferreira Souza, em **artigo** publicado na Revista Paranaense de Educação Matemática, no ano de 2015, no qual os autores trouxeram algumas leituras do Projeto Logos II no município de Coxim-Mato Grosso do Sul, a partir de entrevistas concedidas por um excursionista e por uma ex-Coordenadora do Projeto naquela cidade, além de terem buscado entendimento sobre o Logos II nos módulos da disciplina “Didática da Matemática”;

6) **Desafios da formação de professores no Sertão Pernambucano: a experiência do Projeto Logos II**, de Iracema Campos Cusati, em **artigo** apresentado no I Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido, em Campina Grande (PB), no ano de 2016. Nesse trabalho a autora ponderou que ainda são poucas as pesquisas sobre a implantação e as ações do Logos II pelos vários estados do Brasil, e contribuiu com um estudo que nos convida a pensar a formação inicial docente fundamentada na implantação de programas e comunidades de aprendizagem, bem como a considerar essa formação calcada em um modelo comunitário de escola a partir do qual se pretende entender a cultura escolar vigente, possibilitando a compreensão das representações de escola que favoreçam a formação pedagógica e a melhoria da aprendizagem profissional dos estudantes de Licenciatura em Matemática;

7) **Compondo uma história do Projeto Logos II no estado de Rondônia (1970-1990)**, de Cristiane Talita Gromann de Gouveia e Arlete de Jesus Brito, em **artigo** publicado em 2019, e que objetiva discutir e compor uma história de como se deu o desenvolvimento do Projeto Logos II ao longo dos anos no estado de Rondônia;

8) **Percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos: Projeto Logos II**, de Rosemary da Luz, Marillu Rodrigues Marqueto e Nilce Vieira Campos Ferreira, em **artigo** publicado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal do Mato Grosso-Cuiabá, sem data. Nessa investigação, as autoras se propuseram a investigar como ocorreu o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos

no Projeto Logos II como um programa de formação de professores para aqueles que não se formaram no processo de ensino regular;

9) **Projeto Logos II: formação de professores em Alta Floresta/Mato Grosso/Brasil**, de Rosemary da Luz, Marillu Rodrigues Marqueto e Nilce Vieira Campos Ferreira, em **artigo** publicado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal do Mato Grosso-Cuiabá, sem data. Nesse estudo, procurou-se analisar como o Projeto Logos II se desenvolveu e qual foi sua importância para a formação de professores leigos no estado mato-grossense e, de modo mais específico, no município de Alta Floresta-Mato Grosso;

10) **A formação de professores em Guaraniaçu: a capacitação em serviço, o Logos I, o Logos II e HAPRONT**, de Sara Camargo Barreto Oliveira, em **monografia** de especialização apresentada à Universidade Federal do Oeste do Paraná (Cascavel-PR) em 2010, na qual a autora se propôs a registrar a história da formação inicial dos professores atuantes no quadro próprio da rede de ensino municipal de Guaraniaçu-Paraná, principalmente no que se refere às “capacitações” em serviço que ocorreram a partir do Projeto Logos II na década de 70, e outros programas que se instauraram nesse período;

11) **Os módulos do Projeto Logos II: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos**, de Marimar Muller Stahl, em **dissertação** publicada em 1981 pela PUC-RJ, na qual a autora buscou analisar os elementos e conteúdos dos módulos do Projeto Logos II, considerando a importância da utilização do ensino a distância por meio de módulos para a formação de professores leigos no país;

12) **O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**, de Maria Augusta Drumond Ramos Gondim, em **dissertação** publicada em 1982 pela PUC-RJ, em que as disciplinas “Didática” e “Microensino” foram analisadas com vistas à obtenção de informações sobre o ajustamento dos módulos dessas disciplinas do Logos II às condições ambientais da escola e às características do aluno na área rural, mais precisamente no município de Altos-PI;

13) **Um estudo das dimensões do Encontro Pedagógico do Logos II do Piauí**, de Maria Luíza Lima do Vale, em **dissertação** apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1982, em que considerou a operacionalização do Projeto no Piauí e teve como objetivo básico verificar o grau de contribuição dos Encontros Pedagógicos para o cursista enquanto aluno e profissional, a partir das dimensões humana, técnica e sociocultural;

14) **Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica**, de Jerusa Pereira de Andrade, em **dissertação** apresentada em 1995, na Universidade Federal da Paraíba, estudo no qual a autora se colocou como “profissional do Projeto Logos II” e investigou as manifestações e implicações das ingerências políticas na proposta político-pedagógica do Projeto Logos II no estado da Paraíba;

15) **A disciplina de História da Educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada (1970-1980)**, de Alline Mikaella Pereira, em **dissertação** apresentada à Universidade Estadual de Maringá (Paraná) em 2015, cuja pesquisa visou ao estudo dos conteúdos e das atividades didáticas da disciplina “História da Educação” dos módulos de ensino do Projeto Logos II, a fim de mapear os elementos que integram esses módulos e classificar os conteúdos e atividades mapeados, descrevendo como os mesmos estão organizados, além de identificar os elementos teóricos e metodológicos que os compõem;

16) **O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica**, de Cristiane Talita Gromann de Gouveia, em **dissertação** apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Rio Claro-São Paulo) em 2016, em um estudo que se propôs a elaborar uma interpretação histórica sobre a implantação e o funcionamento do projeto-piloto do Logos II no estado de Rondônia, bem como a analisar as mudanças na sua organização político-pedagógica ao longo do tempo;

17) **Treinamento em serviço: formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)**, de Rosemary da Luz, em **dissertação** apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso em 2018, com o objetivo de avaliar como se deu a implantação do Logos II no estado do Mato Grosso, bem como analisar e registrar o percurso e o desenvolvimento do Projeto em Alta Floresta, no período de 1980 a 1993;

18) **A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia**, de Cristiane Talita Gromann de Gouveia, em **tese** defendida em 2019, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Nesse trabalho, a autora objetiva elaborar uma interpretação histórica a partir dos materiais didáticos do Logos

II, estabelecendo relação com os depoimentos dos professores rondonienses que abordam o cotidiano escolar da época em que participaram do referido Projeto (1976 a 1994)¹²⁸.

Considerando ainda as produções científicas acerca do Projeto Logos II, podemos citar outros estudos que, apesar de não fazerem referência direta ao Projeto, concebendo-o como objeto principal a ser pesquisado, abordaram-no no contexto da formação de professores leigos rurais e/ou no da formação de educadores de jovens e adultos, e foram igualmente localizados nos portais de pesquisa científica anteriormente relacionados, em que utilizamos como mecanismo de busca simples o grupo de palavras “Projeto Logos II”:

1) **A capacitação e o aperfeiçoamento de professores que ensinavam Matemática no estado do Paraná (1971-1982)**, de Reginaldo Rodrigues da Costa, em **artigo** publicado em 2012, no qual o autor analisou fontes oficiais que obteve acerca das ações de capacitação e de aperfeiçoamento de professores que foram desenvolvidas pelo Governo do Estado do Paraná durante os anos de 1971 a 1982, sobretudo em relação ao ensino da Matemática, cuja habilitação de professores se deu pelos cursos Logos II e HAPRONT (Habilitação de Professores Não Titulados);

2) **Escola rural de Campo Maior: um estudo de caso**, de Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho, em **dissertação** apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1983, cujo objetivo foi o de avaliar as condições em que se realizava o ensino na zona rural do município de Campo Maior-PI, em que o autor se serviu de entrevistas realizadas com professores egressos dos projetos Logos II e Pedagógico Parcelado, a fim de identificar os fatores que dificultavam ou facilitavam a atuação desses profissionais nas escolas rurais do município de Campo Maior-PI;

3) **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP de Colíder**, em **dissertação** apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso, em 2011, por Elismar Bezerra Arruda, na qual objetivou-se investigar e analisar as experiências do Núcleo de Educação Permanente (NEP) do município

¹²⁸ É necessário informar que a tese em referência ainda não está disponível para consulta na íntegra, mas tão somente as partes referentes aos elementos pré-textuais e Referências, além de fragmentos da Introdução e das Considerações Finais. Na primeira página do arquivo divulgado, há a seguinte ressalva: “Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta tese será disponibilizado somente a partir de 27/06/2021”. Conforme o Repositório Institucional da UNESP, o “documento encontra-se embargado”: <https://repositorio.unesp.br/403.html>. Para maiores informações, consultar o seguinte endereço: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182489/gouveia_ctg_dr_rcla_par.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

de Colíder-MT, no período de 1987 a 1993, ocasião em que a pesquisadora dedicou o item 6.2 do Capítulo VI – “Educação de Jovens e Adultos em Colíder”, ao Projeto Logos II;

4) **O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982-2009)**, de Ivana Bognar, cujo trabalho **dissertativo** defendido em 2017 pela Universidade Federal do Mato Grosso teve como objetivo avaliar o percurso formativo do educador atuante na Educação de Jovens e Adultos no município de Colíder-MT, entre os anos de 1982 a 2009, considerando a identidade profissional, ou seja, o seu papel como ser social, político e produtivo. Nesse estudo a autora fez referência ao Logos II no Capítulo I: “Desafios e contribuições na formação de educadores leigos na década de 1980 através do Projeto Logos II em Colíder/MT”;

5) **Da casa à escola: a formação da educação pública municipal de Riachuelo/RN (1963-1983)**, de Rodrigo Wantuir Alves de Araújo, em **dissertação** apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2019. O texto dissertativo analisou a história da educação referente à constituição de um sistema público de educação no município de Riachuelo-RN e em seu Capítulo IV tratou sobre “A formação dos professores leigos: Projeto SACI e Projeto Logos II no município de Riachuelo-RN nas décadas de 1970 a 1980”;

6) **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**, de Marli Clementino Gonçalves, em **tese** de doutoramento defendida em 2015, na Universidade Federal do Piauí, em que a autora analisou o processo de configuração da profissão docente no meio rural piauiense no período de 1971 a 1989, tendo como focos a formação do professor e a sua ação educativa na escola e na comunidade, contexto no qual foi aberto espaço para o Projeto Logos no Capítulo 4 – “Eu já era professora, e professor tinha que se qualificar pra ficar na sala de aula” – Políticas de formação de professores no Piauí, Itens 4.2.2 – “O experimento: o Logos I no Piauí” e 4.2.3 – “Junto ao Logos II, ajude o Brasil a crescer”;

7) **“Ser e tornar-se professor/a nas travessias de Ilha Grande do Piauí (1960-1996): memórias em correntezas poéticas”**, de José Marcelo Costa dos Santos, em **tese** de doutoramento em Educação, defendida em 2020, na Universidade Federal do Piauí. Em termos gerais, a pesquisa objetivou interpretar a memória de formação dos professores do município piauiense de Ilha Grande, no litoral do estado do Piauí, como experiência social reveladora de aspectos de uma prática pedagógica docente significativa e transformadora. No seu estudo, o autor reservou o item 4.2 do Capítulo 4 (Nas correntezas do magistério:

travessias formativas dos professores ribeirinhos de Ilha Grande) ao Projeto Logos: “4.2 Nas correntezas do Projeto Logos”.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO LOGOS II NO PIAUÍ: A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS A PARTIR DE MÓDULOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (1976-1993)

Pesquisador: DJANE OLIVEIRA DE BRITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01939618.3.0000.5214

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.026.378

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado intitulada “PROJETO LOGOS II NO PIAUÍ: A PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS A PARTIR DE MÓDULOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (1976-1993) da Doutoranda Djane Oliviera de Brito . O trabalho justifica-se na medida em visa contribuir para a compreensão acerca da prática educativa na formação de professores leigos, promovida pelo Projeto Logos no Estado do Piauí (1976-1993). A partir de uma análise histórica, a pesquisa objetiva ainda contribuir para a construção do conhecimento sobre o modelo educacional destinado à população do campo, caracterizar os módulos didáticos do ensino a distância no projeto investigado e valorizar a memória histórica dos investigados a fim de compreender parte do processo educacional do Estado do Piauí.

Os participantes da pesquisa serão três (03) orientadores da aprendizagem e seis (06) professores cursistas envolvidos no período de execução do Projeto Logos II. Indica-se no desenho do trabalho a “[...] pesquisa exploratória com o manuseio de artigos, teses, dissertações, capítulos de livros e livros também se torna indispensável para o conhecimento das políticas implementadas no Brasil e, particularmente no Piauí, para suprir a demanda de formação de professores leigos e, dentre elas, situar o Projeto Logos II”.

A pesquisadora responsável trabalhará também com a “história oral, por meio da técnica de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.026.378

entrevista, para coletar os dados que nos permitirão compreender de que forma as memórias dos professores-cursistas e dos Orientadores da Aprendizagem participantes do Projeto Logos II no Piauí retratam a prática educativa de ensino a distância no período investigado”.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos articulam-se logicamente.

Objetivo primário:

“Analisar a prática educativa na formação de professores leigos no Piauí a partir da técnica que utiliza módulos de ensino a distância no Projeto Logos II (1976-1993)”.

Objetivos secundários

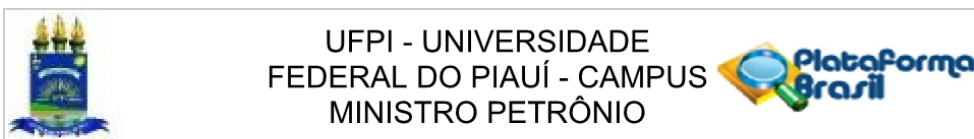
- 1-Situar o Projeto Logos II nas políticas de formação de professores leigos no Piauí (1976-1993);
- 2- Descrever a técnica que utiliza módulos didáticos de ensino a distância no Projeto Logos II;
- 3- Investigar o conteúdo dos módulos do Projeto Logos II como técnica didática de ensino a distância para a formação de professores leigos no Piauí (1976-1993);
- 3- Compreender de que forma as memórias dos professores-cursistas e dos Orientadores da Aprendizagem (OA) participantes do Projeto Logos II no Piauí retratam a prática educativa de ensino a distância no período investigado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora reconhece que a investigação apresenta riscos mínimos para os participantes e demonstra formas superá-los no TCLE, quando afirma que a investigação “tem a história oral como um dos procedimentos principais. Nesse sentido, os participantes serão convidados a prestar informações sobre processos vividos durante sua formação profissional, o que lhes trará recordações das experiências pelas quais passaram, com o acionamento de suas memórias, o que, eventualmente, poderá lhes causar certas emoções. Pensando nesta peculiaridade, tomaremos todos os cuidados necessários para que os informantes não sofram qualquer tipo de constrangimento e, por conta disso, as entrevistas serão realizadas em local por eles indicado”.

Além dessa possibilidade de os sujeitos participantes escolherem o local mais adequado para

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa			
Bairro: Ininga		CEP: 64.049-550	
UF: PI	Município: TERESINA		
Telefone: (86)3237-2332	Fax: (86)3237-2332	E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br	



Continuação do Parecer: 3.026.378

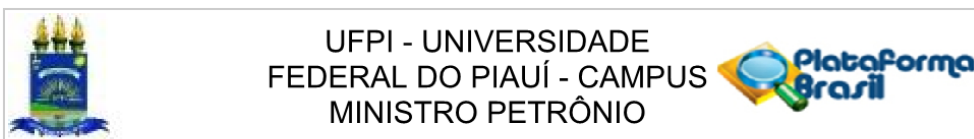
realização das entrevistas, a pesquisadora acrescenta que o “diálogo com os participantes será conduzido de modo que os mesmos se sintam à vontade para expressarem suas vivências do período em que foram professores-cursistas e/ou Orientadores da Aprendizagem no Projeto investigado, e por conta disso, evitaremos (...) quaisquer riscos: físicos, morais, psíquicos, intelectuais, culturais, espirituais”. A pesquisadora ressalta, nas informações básicas do projeto, que a investigação pode resultar em benefícios, como maior aprofundamento “acerca da prática educativa na formação de professores leigos no Piauí, a partir de módulos didáticos que utilizavam o ensino a distância como técnica, no período de 1976 a 1993 (...), conhecimento das políticas públicas de formação de professores leigos no estado dentro desta conjuntura, (...) descrever as técnicas didáticas utilizadas para atingir esse público, o que permitirá, também, compreender como se deram as práticas de ensino a distância no período em cena; (...) subsidiar uma leitura a respeito da prática educativa na formação de professores leigos (...), colaborando, assim, para a construção do conhecimento”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise da pesquisa com base nos aportes legais pertinentes, evidencia-se a sua relevância tanto para o campo científico, quanto para os sujeitos participantes da investigação. Entende-se que a investigação da prática educativa na formação de professores leigos a distância, desenvolvida pelo Projeto Logos II (1976-1993) pode contribuir para avaliar as possíveis contribuições, como também os pontos frágeis dessa modalidade de ensino no processo de desenvolvimento da formação humana, entendida como elevação integral do sujeito histórico nos aspectos físico, intelectual, psicológico, social, etc. Num contexto em que há uma forte tendência de se negar aspectos da história do país é que a pesquisa de Djane Oliveira de Brito, demonstra ser relevante no sentido de registrar o modelo de educação destinado à população da zona rural, valorizar as memórias dos professores-cursistas e dos orientadores de aprendizagem a fim de compreender o processo formativo de docentes leigos no Estado do Piauí na modalidade a distância. Refletir sobre o passado para não repetir os erros cometidos é um ato de coragem e humildade que pode contribuir para construção de novas propostas para a formação de professores, desde que identificados os limites e possibilidades do ensino a distância.

Quanto à metodologia, percebe-se que a pesquisadora responsável demonstra clareza quanto à natureza da investigação (qualitativa) e apontam como procedimentos a pesquisa documental e bibliográfica, bem como a entrevista a ser realizada com professores- cursistas e orientadores da

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.026.378

aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos documentos obrigatórios, todos foram anexados. Nos TCLEs (orientador da aprendizagem, professor-cursista) na página 02, a pesquisadora responsável apresenta os benefícios da pesquisa para os participantes, de acordo com orientação do parecerista. Todavia, ainda mantém a idéia de que o anonimato e a desistência dos participantes são benefícios da pesquisa

Recomendações:

Os TCLEs apresentam os benefícios da pesquisa, conforme orientação que consta no primeiro parecer. Mesmo assim, recomenda-se, fortemente que, nos dois TCLEs, seja modificada a parte (p.02) onde se lê: [...] "você pode esperar alguns benefícios, como: possibilidade de anonimato, de desistir da pesquisa sem nenhum ônus e a qualquer momento, de que os documentos que quiser doar ou emprestar para a pesquisa serão guardados em um local adequado e as informações que prestar só serão publicadas com a sua autorização por escrito, depois de ter lido as transcrições das gravações".

Essa parte dos TCLES requer modificação por que garantir o anonimato dos participantes e o sigilo das informações não são benefícios- como já explicitado no parecer anterior- mas preceitos éticos que fundamentam o agir ético do pesquisador. Nesse sentido, sugere-se modificação somente dessa parte do texto, conforme modelo abaixo:

"A sua participação requer o compromisso ético do pesquisador responsável que, com base nos aportes legais que fundamentam a pesquisa com seres humanos, garantirá o anonimato, a possibilidade de desistência da pesquisa sem nenhum ônus e a qualquer momento, o sigilo das informações obtidas que serão publicadas apenas com a sua autorização por escrito, depois de ter lido as transcrições das gravações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada, verificou-se a coerência com os aportes legais, emitindo parecer favorável.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.026.378

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1236081.pdf	05/11/2018 22:31:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_Cursista.docx	05/11/2018 22:30:59	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Orientador_da_Aprendizagem.docx	05/11/2018 22:30:39	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.doc	25/10/2018 13:09:25	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional.pdf	24/10/2018 15:33:27	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	18/10/2018 11:11:51	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/10/2018 09:04:48	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Etico_Professor_Cursista.docx	15/10/2018 17:58:34	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Etico_Orientador_da_Aprendizagem.docx	15/10/2018 17:57:56	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.doc	15/10/2018 17:56:55	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	15/10/2018 17:55:18	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/10/2018 17:54:54	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_da_Pesquisadora.doc	15/10/2018 17:38:40	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/10/2018 17:38:08	DJANE OLIVEIRA DE BRITO	Aceito

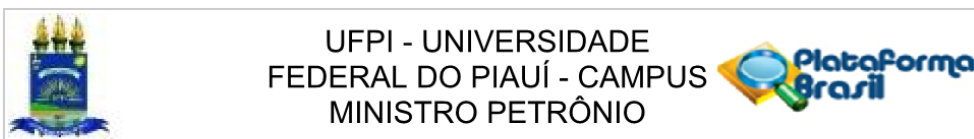
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.026.378

TERESINA, 19 de Novembro de 2018

Assinado por:
Maria do Socorro Ferreira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO I

Declaração de tradução

Eu, Renan Brito Araújo, R.G.: 3.100.457, CPF: 044.880.893-56, Licenciado(a) em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2015/1), declaro para os devidos fins que realizei a tradução fiel e integral de língua portuguesa para língua inglesa, do Resumo do trabalho intitulado “**PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)**”, da doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, **Djane Oliveira de Brito**.

Por ser verdade, firmo a presente.

Teresina-PI, 21 de abril de 2020



ANEXO C – DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO II

Declaração de tradução

Eu, **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**, R.G.:1497233 SSP-PI, CPF:733.663.233-53, Licenciado(a) em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2013/ I Período), declaro para os devidos fins que realizei a tradução fiel e integral de língua portuguesa para língua espanhola, do Resumo do trabalho intitulado “**PROJETO LOGOS II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)**”, da doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, **Djane Oliveira de Brito**.

Por ser verdade, firmo a presente.

Teresina-PI, 21 de abril de 2021

