

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REJÂNIA REBÊLO LUSTOSA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)**



TERESINA

2014

REJÂNIA REBÊLO LUSTOSA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

TERESINA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

L972h Lustosa, RejâniaRebêlo

História e memória do Projeto Minerva em Teresina: a
educação nas ondas do rádio (1971-1982) / RejâniaRebêlo
Lustosa. – 2014.

93 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Educação – História – Piauí. 2. Educação de
Jovens e Adultos. 3. Rádio na Educação. I. Título.

CDD: 370.981 22

REJANIA REBÊLO LUSTOSA

-
**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

Aprovada em: 25 / 08 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof^a.Dr^a. Maria da Gloria Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Prof^a. Dr^a. Teresa Pessoa
Universidade de Coimbra - Portugal

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Nossa Senhora, pois tenho certeza absoluta que foram meus companheiros nessa caminhada tão difícil que passei durante a construção desse trabalho.

À Prof^a. Dr^a Maria do Amparo Borges Ferro, pela orientação, escuta atenta, pelo olhar paciente e confiante que tornou possível a realização deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos, pelas constantes palavras de incentivo e carinho.

Aos meus sobrinhos, Katiúscia e Felipe que me acompanharam nessa caminhada.

Às minhas Amigas, Ana Rosa e Zélia Maria, companheiras e irmãs, que mesmo com todas as suas labutas encontraram tempo para me animar e poder concluir esse trabalho. Muito obrigada. Deus lhes protejam e Nossa Senhora cubra vocês de graça.

Aos meus companheiros de mestrado, Vilma, Vilanova, Cristiano e Arimatéia pelos momentos de desabafo e recomeços próprios do caminho.

A todos aqueles que de alguma forma vibraram, rezaram e acreditaram junto comigo na realização deste sonho.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é reconstituir a história e memória do Projeto Minerva em Teresina, analisando o processo de organização, estruturação e funcionamento no período de 1971 a 1982. O Projeto Minerva foi um Curso Supletivo de Primeiro e Segundo Grau, da década de 1971 a 1982. O recorte temporal com início em 1971 deu-se pela implantação e consolidação do Projeto Minerva em Teresina, até 1982, com o término do mesmo em todo o Piauí. A pesquisa caracteriza-se como histórica de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, com fundamentação teórica na Nova História Cultural e suporte metodológico na História Oral. Os autores que fundamentaram o trabalho foram: Burke (1992) com a Nova História Cultural, Alberti (1980) com História Oral; Halbwachs (1990); Nora (1993) e Souza (2000) nos estudos de Memória; Romanelli (1985) e Ribeiro (2003) com a História da Educação; Britto (1996), Ferro (1996) com a História da Educação no Piauí; Di Pierro (2001); Haddad (2000); Freire (1987) e Moura (2002) abordando a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Germano (2000) na contextualização da educação brasileira durante o regime militar e por fim Pimentel (1999) com informações sobre radio educativa e Projeto Minerva. As fontes utilizadas para investigação dos dados foram: jornais e documentos encontrados no Arquivo Público do Piauí e na biblioteca da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC). Bem como depoimentos orais de 8 (oitos) colaboradores que testemunharam a implantação e a consolidação do Projeto Minerva em Teresina-PI. Constatou-se que a História do Projeto Minerva em Teresina permanece nas memórias dos supervisores, monitores, alunos e coordenadores, do referido projeto que enfatizaram a importância deste projeto na inclusão educacional de inúmeras pessoas que retornaram à escolarização chegando até o Ensino Superior. É também considerado como uma experiência pioneira de Educação à Distância. Esperamos com este trabalho contribuir para a construção da historiografia da educação piauiense e brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Projeto Minerva. Rádio. Teresina-Piauí.

HISTORY AND MEMORY OF THE MINERVA PROJECT IN TERESINA: EDUCATION THROUGH RADIO WAVES (1971-1982)

ABSTRACT

This work presents the results of a Master degree research in which the objective is to reconstitute the history and memory of the Minerva Project in Teresina, analyzing the organization, framework and functioning process from 1971 to 1982. The Minerva Project was a First and Second Degrees Supplementary Course of the 1971 to 1982 decade. The time frame beginning in 1971 was marked by the implementation and consolidation of the Minerva Project in Teresina, till 1982, with its end throughout Piauí. The research is characterized as historical of qualitative nature, documental and bibliographic, with theoretical foundation in New Cultural Historicism and methodological support from Oral History. The authors studied for this work were: Burke (1992) with New Cultural Historicism, Alberti (1980) with Oral History; Halbwachs (1990); Nora (1993) and Souza (2000) in the studies of Memory; Romanelli (1985) and Ribeiro (2003) with the History of Education; Britto (1996), Ferro (1996) with the History of Education in Piauí; Di Pierro (2001); Haddad (2000); Freire (1987) and Moura (2002) approaching Adults and Young adults' Education (EJA); Germano (2000) in Brazilian education contextualization during military regime and finally Pimentel (1999) with information on educational radio and Minerva Project. The sources used for the investigation were: newspapers and documents found in Piauí Public Archive and in the library of Piauí Secretary of Education (SEDUC), as well as oral depositions of 8 (eight) collaborators who testify the implementation and consolidation of the Minerva Project in Teresina-PI. It was noticed that the History of the Minerva Project in Teresina remains in the memories of supervisors, monitors, students and coordinators of such a project, who emphasized its importance in the educational inclusion of many people who returned to school, getting to Superior Teaching. It is also considered a pioneer experience of Distance Learning. We hope, with this work, to contribute for a historiography of Piauíense and Brazilian education.

Key-words: Adults and Young adults' education. Minerva Project. Radio. Teresina-Piauí.

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

APAE - Associação os Pais e Amigos dos Excepcionais

AM - *Amplitude Modulation*

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CES - Centros de Ensino Supletivo

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DESU - Departamento de Ensino Supletivo

DECOM- Departamento de Educação Especial e Complementar

EJA - Educação de Jovens e Adulto

FEPLAN - Fundação Padre Landell de Moura

FM - *Frequency Modulation*

LBA - criação das Ligas Brasileira contra o Analfabetismo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEB - Movimento de Educação de Base

PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Piauí

SIRENA - Sistema Rádio- Educativo Nacional

SERTE - Serviço de Rádio e Televisão Educativa

SER - Serviço de Radiodifusão Educativa

SEC - Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SERSE - Serviço Social do Estado

UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFPI - Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 – Minerva: Deusa Romana das Artes e da Sabedoria. Deusa Grega da Sabdoria.....	00
Imagem 02 – Rádio utilizado nas Aulas do Projeto Minerva.....	56
Imagem 03 – Fascículo do Projeto Minerva.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Projetos institucionais MEC para EJA.....	44
Quadro 02 – Organograma do Projeto Minerva.....	49
Quadro 03 – Atendimento e Aproveitamento da Clientela do Projeto Minerva – 1976.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	19
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO	19
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REPÚBLICA.....	21
3 A DÉCADA ESCOLAR DE 1970.....	27
3.1 A LEI 5.692/71 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	27
3.2 A RADIOFUSÃO EDUCATIVA: EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA VIA RÁDIO.....	30
3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE TERESINA (PI).....	36
3.4 O PROJETO MINERVA: EDUCAÇÃO DE ADULTOS À DISTÂNCIA.....	39
4 O COTIDIANO ESCOLAR DO PROJETO MINERVA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	46
4.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	46
4.2 O RÁDIO EM SALA DE AULA: O PROJETO EM AÇÃO.....	59
4.3 O ENCERRAMENTO DO PROJETO EM TERESINA-PI.....	64
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA.....	83
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR.....	84
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – COORDENADOR.....	85
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – MONITORA.....	88
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – MONITORA.....	89
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DISCENTE.....	91
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FUNCIONÁRIO.....	92

1 INTRODUÇÃO

Analisando a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebemos que a mesma é marcada por uma relação histórica de poder e humilhação, entre a elite e as classes populares no Brasil. É evidente a concepção que as elites brasileiras têm de seus papéis e de seus lugares no mundo e do lugar do povo. Essa concepção de conquistador e conquistado gerou uma dívida social para o Brasil, no que se refere ao direito à educação.

A prova disso é a demora na implantação de políticas públicas para essa modalidade de ensino no Brasil, uma vez que é somente em 1930 que se iniciou a organização do sistema público de ensino elementar pelo Governo Central, havendo a partir daí uma preocupação em sistematizar uma educação para os adultos com baixa escolaridade.

Vale lembrar que foi no período republicano, a partir da década de 1940, que a educação voltada para esse segmento da sociedade começou a ter contornos mais nítidos movidos pelo interesse político e, a partir de então, várias ações governamentais são empreendidas. Dos programas desenvolvidos pelo governo, na opinião de Pimentel (1999, p. 78), destacamos o Projeto Minerva que se constituiu como “a maior experiência oficial do rádio educativo brasileiro”.

O Projeto Minerva, criado no dia 1º de setembro de 1970, foi uma iniciativa do governo federal para atender jovens e adultos fora da faixa etária escolar do então ensino de 1º grau, com a finalidade de prepará-los para o ingresso no ensino regular de 2º grau. Para Pimentel (1999), o Projeto Minerva não tinha a intenção de alfabetizar o adulto, essa era uma proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas elegia como público alvo as pessoas que estavam fora do sistema oficial de ensino, a partir dos 17 anos, com uma escolarização já iniciada, apresentando o primário completo ou o ginásio incompleto.

O recurso tecnológico utilizado era o rádio a fim de facilitar o acesso ao conhecimento de pessoas que se viam excluídas do processo de ensino. Esse projeto tinha uma finalidade de inclusão colaborando para a inserção de jovens e adultos, parcela marginalizada da sociedade no mundo do trabalho, promovendo a cidadania dos mesmos e, conseqüentemente, melhorando sua qualidade de vida.

Deste modo a educação de adultos promovida pelo Projeto Minerva, tinha caráter supletivo, procurando suprir e qualificar o trabalhador adulto para a inserção desse público no mercado de trabalho. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65):

A suplência passou a constituir-se e oportunidade educativa para um largo segmento da população com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e abandonaram há algum tempo, frequentemente motivado pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e finalmente para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Nessa perspectiva, a discussão sobre suplência proposta pelos autores, retrata o intuito pedagógico do projeto minerva, ou seja, uma ajustabilidade e flexibilidade que permite levar a educação para aqueles que por motivos diversos, não acompanharam ou ingressaram no ensino regular.

No Piauí, o Projeto Minerva teve início em 1971 com gestão direta do Ministério da Educação, sendo assumido pela Secretaria de Educação do Estado em 1972, estruturando-se e expandindo-se para diversas cidades interioranas. (PIAUI, 1971). Esse projeto veio contribuir para qualificação de muitos piauienses mostrando assim sua importância para a educação nesse Estado. Logo, pesquisar sobre temática é discutir sobre o processo de inclusão e exclusão social e, principalmente, sobre a importância da educação para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um país.

Portanto, é significativo afirmar que a construção do objeto de estudo dessa investigação – História e Memória do Projeto Minerva, partiu da curiosidade da pesquisadora como docente em cursos de formação de professores nas disciplinas de Filosofia e História da Educação, bem como da convivência com pessoas que tiveram a experiência de serem alunos e monitores desse projeto no Piauí. A escolha desse tema tem também sua razão acadêmica de contribuir com a escrita da história do ensino supletivo na Modalidade da EJA no Piauí, mais precisamente em Teresina.

Diante do exposto, resolvemos buscar resposta para o seguinte questionamento: Como ocorreu o processo de organização, de estruturação e funcionamento do Projeto Minerva em Teresina no período de 1971 a 1982? A resposta para essa indagação foi obtida à medida que as questões norteadoras iam sendo resolvidas ao longo da pesquisa, tais como: qual o contexto histórico piauiense no qual o Projeto Minerva foi implantado e se desenvolveu? Qual a estrutura e o

funcionamento do Projeto Minerva em Teresina? Qual a concepção de educação que embasou a proposta do Projeto Minerva? Como ocorreu a articulação do Projeto Minerva com a Educação à Distância da época? Quais as memórias, no presente, daqueles que participaram do Projeto Minerva?

Como toda a pesquisa de cunho histórico necessita demarcar o seu recorte temporal e espacial, esse trabalho deixa claro que se centra no âmbito de Teresina, tendo como período o tempo que vai dos anos de 1971 a 1982, marcos que correspondem ao início e término do Projeto Minerva no Piauí e, por conseguinte, em Teresina. O contexto histórico, no qual está inserida a pesquisa, o Regime Militar foi marcado por acontecimentos de violência, censuras e no campo educacional pela exclusão de alguns que não tinham condições de acesso, por essa razão não usufruíam da educação formal.

Elencamos como objetivo geral da pesquisa: Reconstituir a história e memória do Projeto Minerva em Teresina, analisando o processo de organização, estruturação e funcionamento no período de 1971 a 1982. Para o alcance do objetivo geral delineou-se como objetivos específicos: Contextualizar o período em que o Projeto Minerva foi criado, executado e extinto; Conhecer a estrutura, organização e funcionamento do Projeto Minerva em Teresina; Verificar a concepção de educação que o fundamentava; Analisar as memórias dos sujeitos que participaram do projeto.

Quanto à fundamentação teórica desse trabalho, os autores que obasilaram foram: Burke (1992) contribuindo com os fundamentos teóricos da Nova História Cultural; Alberti (1989), Thompson (1992), Meihy (1996) que forneceram os fundamentos da História Oral; Halbwachs (1990); Nora (1993) e Souza (2000) trouxeram colaborações nos estudos de Memória; Romanelli (1985) e Ribeiro (1998) apresentaram dados sobre a História da Educação no Brasil; Britto (1996), Ferro (1996), Reis (2006) e Silva (2008), mostraram fatos da História da Educação no Piauí; Di Pierro (2001); Haddad (2000); Freire (1987) e Moura (2002) colaboraram com seus estudos sobre a EJA; Germano (2000) propiciou a contextualização da educação brasileira durante o regime militar e por fim Pimentel (1999) e suas informações sobre a radio educativa e o Projeto Minerva.

Por ser uma investigação histórica optou-se trilhar pelos caminhos metodológicos da pesquisa documental e bibliográfica. Considera-se uma pesquisa de cunho histórico por se reportar a fatos ocorridos no passado permitindo perceber o que permanece de outras épocas e quais as mudanças ocorridas. A pesquisa

caracteriza-se como documental por ter usado dados de primeira ordem, ou seja, fontes primárias, tais como: leis, portarias, resoluções, mensagens governamentais, relatórios e outros. É também considerada bibliográfica por fundamentar-se na produção de teóricos que discutem sobre o assunto, utilizando como fontes, os livros, periódicos e outros escritos.

A pesquisa documental foi realizada no espaço da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), onde vários documentos referentes ao ensino supletivo e Projeto Minerva foram localizados e no Arquivo Público de Teresina, Casa Anísio Brito, onde foram acessados alguns jornais e mensagens governamentais sobre o referido projeto.

A produção historiográfica da educação brasileira, piauiense e local vem crescendo a cada ano. No Piauí esse crescimento tornou-se mais evidente a partir da criação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, UFPI, em 1991, e, atualmente, com a conquista do doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

O incentivo à pesquisa de novos temas tem sido significativo para a ampliação dos trabalhos produzidos na área da história da educação, embalados pelos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural. Sobre essa influência da Nova História Cultural, Lopes (2001) diz que:

[...] tanto no Brasil como em outros países a Nova História e, particularmente, a Nova História Cultural tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação. A 'revolução' provocada no campo da História sobretudo pela Escola das Annales, e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alongar os objetos, as fontes e as abordagens utilizado tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação.

Burke (1992, p.9) caracteriza a Nova História como sendo a história “associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, sociétés, civilisations”. Nessa perspectiva, a Nova História proporcionou a investigação de novos temas, ou seja, permitiu que o historiador saísse da visão reducionista, característica do paradigma tradicional, e partisse para a investigação da realidade com a ideia de que a mesma é social ou culturalmente constituída (BURKE, 1992). Esse movimento de mudança iniciou com a percepção de que o paradigma tradicional continha limitações para se escrever a história.

Silva (2008, p. 15-16) reforçando as ideias de Burke (1992) afirma que:

As novas tendências historiográficas aprimoraram também os estudos no campo da História da Educação, uma vez que, muito do que ocorre no mundo da educação ainda é pouco conhecido pelos pesquisadores. Percebemos que paulatinamente vêm aumentando os trabalhos em História da Educação, que apresentam novos objetos de pesquisa e novas formas de abordagem, deslocando o interesse dos pesquisadores dos estudos das ideias e legislações para as práticas escolares.

É importante salientar, que essa nova tendência historiográfica opõe-se ao positivismo, que valoriza a objetividade, a visão linear dos fatos e o culto aos heróis da história. A nova proposta defende a ideia de que “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 1992, p.11). Logo, a sociedade não é vista de forma determinista.

Faz-se necessário esclarecer que uma das funções do historiador fundamentado nesse novo paradigma, é a resignificação histórica dos fatos, ou seja, a explicação estrutural dos mesmos, já que os fatos sociais e culturais não podem ser analisados da mesma forma que os fatos políticos, pois envolvem a vida cotidiana, seus problemas, valores, além da história vista de baixo, que discute o ponto de vista dos excluídos do poder (BURKE, 1992).

O historiador, ao coletar os dados, pode fazê-lo também com outras fontes que não sejam apenas os documentos escritos, mas também os de fontes orais. Sendo assim, fez-se uso também da História Oral como recurso metodológico para a obtenção dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, o que possibilitou o conhecimento de diferentes versões sobre o que aconteceu no período de implantação, consolidação e término do Projeto Minerva em Teresina Piauí.

Para Meihy (1998, p. 13):

A História Oral implica a percepção no passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença das pessoas é razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais que isso, garante sentido social a vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e sentir-se parte do contexto em que vivem.

A História Oral, conforme aponta Thompson, é importante não somente por provocar um redirecionamento de enfoque, mas soma-se a isso, à possibilidade que a mesma traz de abrir importantes áreas de investigação. Ela oportuniza a inclusão de sujeitos marginalizados e “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Assim, a possibilidade da produção de novos documentos com sujeitos até então não ouvidos e, portanto, à margem da produção documental existente sobre um determinado evento histórico, contribui de forma significativa para novas investigações a nível histórico. Segundo Souza (2004, p. 54) “[...] incluir na história a voz daqueles que constituíram seus agentes e que, aparentemente tem sido atores menos importantes ou tendo escrito textos menos decisivos incorporam-se de forma profunda na cultura escolar”. Logo, as vozes desses sujeitos passaram a ser ouvidas contribuindo para a compreensão da história não só comentada, mas também vivenciada.

Para a análise do processo histórico do Projeto Minerva em Teresina resolveu-se utilizar dos testemunhos, das memórias daqueles que estiveram presentes no período em que o projeto foi operacionalizado no Piauí. Para esse fim, seguimos as recomendações propostas por Félix (1998), partindo das lembranças dos sujeitos da pesquisa, de suas vivências e da definição dos laços de identidade e de pertencimento ao grupo.

Tomando a memória como fonte documental Le Goff (1996, p. 24) afirma que “[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Nessa perspectiva, a memória por si só não faz a história, mas a enriquece e a reconstrói. Assim, o historiador ao utilizá-la como fonte, deve ter a clareza de que através das reminiscências contidas na memória se reconstrói o passado (NORA, 1993).

Convém lembrar que a memória apresenta um caráter social, ultrapassando a dimensão individual, uma vez que, as lembranças não são unicamente de um indivíduo porque elas não existem separadas da sociedade, sendo, portanto, também, coletivas. Sobre esse aspecto salienta Halbwachs (1990, p. 25):

se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossas lembranças, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.

Vale ressaltar que, a memória coletiva dá ideia de pertencimento de grupo e de identidade. A mesma deve ser partilhada, transmitida e construída pelo grupo,

permitindo que pontos de vistas diferentes de um mesmo fato sejam compartilhados.(HALBWACHS, 1990).

Sobre essa questão Félix (1998, p. 81) diz que “a história como ciência social está ancorada no coletivo. Logo, o fato histórico, é, antes de tudo, coletivo na medida em que a história não examina fatos individuais isolados, mas encadeamentos e relações de fatos”. Assim, procuramos desenvolver a pesquisa com um grupo de 7 (sete) sujeitos, sendo: um coordenador, cinco monitores e um aluno, que vivenciaram as experiências educativas proporcionadas pelo Projeto Minerva, nos anos de 1970 a 1980. Para a coleta dos depoimentos desses sujeitos, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada com perguntas abertas, dando liberdade para que os mesmos se manifestassem livremente.

Definidos os sujeitos e obtido o consentimento destes em participarem da pesquisa elaboramos roteiros amplos e abrangentes que foram utilizados em todas as entrevistas, para que os dados pudessem ser confrontados. Este roteiro era temático e levava em conta as memórias dos sujeitos no período pesquisado.

O objetivo da aplicação desta técnica foi o de conduzir as falas, relacionando as questões mais importantes a serem inquiridas e oportunizando também aos sujeitos mais tímidos de se expressarem, por esse motivo evitaram-se perguntas fechadas por limitarem a fala dos depoentes. Utilizamos também um caderno de bordo, para anotar as observações durante a pesquisa. Agendamos com antecedência com o entrevistado, o local e o horário da entrevista, respeitando as escolhas dos entrevistados e tendo cuidado com as interferências.

Após a aplicação das entrevistas que foram gravadas elas foram transcritas na íntegra. Em seguida, enviadas aos depoentes para correções de nome, datas e informações que consideraram pertinentes. Procuramos manter o mais fiel possível a fala dos sujeitos, conservando a originalidade do que foi informado. Por fim, foi feita uma revisão final do texto e entregue ao depoente um termo de consentimento de publicação do material.

A proposta da dissertação está estruturada em três capítulos: O primeiro capítulo aborda um breve histórico da EJA no Brasil; o segundo traz como título “A década escolar de 1970: contexto histórico” apresentando uma visão panorâmica da educação do jovem e adulto no período da ditadura militar; o terceiro capítulo aborda “O Projeto Minerva e a educação à distância”, procurando fazer a relação da educação de jovens e adultos intermediados pelo meio de comunicação de maior

abrangência na época, o rádio; o quarto capítulo “O Projeto Minerva em Teresina e suas memórias”, mostra o processo de criação, funcionamento e término do Projeto Minerva em Teresina, percorrendo a memória daqueles que fizeram parte desse processo.

Esperamos que esse trabalho venha colaborar para uma maior reflexão sobre a EJA no Piauí e para esclarecer sobre a história do Projeto Minerva em Teresina, contribuindo com a escrita da História da Educação.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

2.1 Educação de Jovens e Adultos na Colônia e no Império

O processo de colonização do Brasil, ou seja, sua dependência enquanto colônia de Portugal ocorreu a partir do ano de 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras, até o ano de 1822, com a proclamação de independência por Dom Pedro I.

A história da EJA teve início no Brasil no período colonial, só que de forma assistemática, através do processo de catequização dos adultos pelos jesuítas.

As primeiras iniciativas de ensino sistematizado ocorrem também nesse período, direcionadas aos adultos e adolescentes, bem mais do que às crianças. O objetivo desse ensino era, além de catequizar, preparar os adultos para atender às exigências do sistema agrário exportador, ou seja, dos colonizadores portugueses. Vale lembrar que esse tipo de ensino foi primeiramente direcionado aos índios, com a intenção de salvá-los pela catequese, para depois prepará-los como mão de obra desse sistema. Sendo depois, direcionado aos filhos dos proprietários de terras.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, todo o processo educacional, por eles organizado, sofreu modificações e ficou sob a responsabilidade do Império, que encarregou o ministro Marquês de Pombal de sistematizá-lo. Ele empreendeu uma série de reformas que adaptassem o país as transformações ocorridas na Europa. Nesse período foram implantadas as aulas régias, direcionadas às classes mais favorecidas economicamente, ficando, portanto, as classes populares desatendidas pelo ensino formal.

Assim, observamos que a reforma pombalina em direção à educação foi uma tentativa de reorganizar a educação implantada pelos jesuítas, no entanto, percebemos que esta continuou excludente, privilegiando a uma determinada camada da população, edirecionada para o ensino superior.

Em 1808 inicia-se o período do império com a vinda da família real e de Dom João VI para o Brasil, que passou a ser a sede do governo português. Isso trouxe algumas modificações na sociedade, nas áreas da economia, da política e da educação.

A educação de adultos no Brasil Imperial teve como eixo central a superação do analfabetismo. De acordo com Haddad (1987, p. 8):

No campo formal, a primeira constituição brasileira, de 1824, firmava, sob forte influência européia, a garantia de uma 'instrução primária e gratuita para todos os cidadãos'. Pouco ou quase nada porém foi realizado neste sentido durante todo o período imperial.

Assim, podemos constatar através da história da educação brasileira que a primeira Constituição imperial de 1824 acenou positivamente para a questão da educação popular, quando garantiu a toda a população brasileira a instrução primária. No entanto, a aplicabilidade da lei foi comprometida pela intensa discussão de como inserir as camadas populares no processo de escolarização. O Ato Constitucional de 1834 definiu que a partir dessa data era de responsabilidade das províncias a educação primária e secundária da população, particularmente de jovens e adultos, (HADDAD, 2000).

Dois dados precisam ser considerados nesse processo de descentralização da educação: a falta de recursos das províncias para tal investimento e o caráter de caridade que marcou a educação de jovens e adultos no Brasil Império. As pessoas caridosas e letradas deveriam iluminar as cabeças daquelas que viviam nas trevas da ignorância para que o país progredisse, a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser direito do cidadão para ser ato de solidariedade. (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

Na fase imperial, então, fica evidente o preconceito relacionado ao adulto considerado analfabeto e sem competência:

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto as pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que os analfabetos são considerados assim, incapazes de pensar por si próprios. A fase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade. (STRELHOW, 2013, p.3)

Dessa forma, muitos desafios são lançados para que o preconceito em relação ao adulto fosse desconstituído. A fase da República traz novos horizontes, que apesar das dificuldades, auxiliam a uma nova concepção de educação.

2.2 Educação de Jovens e Adultos na República

A república brasileira denominada de Primeira República ou República Velha se deu a partir do ano de 1889 até 1930, tendo sido ocasionada por um processo de modernização e urbanização do país, que diante das transformações vividas percebeu a necessidade de escolarizar a população, a fim desta atuar no desenvolvimento do mesmo.

Isso levou ao surgimento de dois grandes movimentos: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Sendo que o primeiro incentivava a abertura de escolas, no sentido de promover a escolarização da população, já o segundo movimento visava mudanças na pedagogia aplicada dentro das instituições escolares.

No entanto, mesmo diante das transformações políticas e econômicas ocorridas na Primeira República, o adulto analfabeto continuou sendo considerado como um ser sem competência. Esse pensamento preconceituoso permaneceu enraizado na realidade brasileira. Isso pode ser visto ainda na nossa primeira Constituição Republicana, a de 1891, que reafirmou o direito ao voto às pessoas letradas, além de acrescentar que deveriam também ter posses. Assim, parte da população adulta é excluída duplamente, por ser pobre e analfabeta. Ao mesmo tempo, o início do século XX inaugura um debate que relaciona o subdesenvolvimento dos países ao analfabetismo, chegando no Brasil a criação das Ligas Brasileiras contra o Analfabetismo. Esta, em efetivo funcionamento, seria responsável pelo desenvolvimento do país.

A realidade do Brasil neste período era de grandes transformações associadas ao processo de industrialização e de construção urbana. O índice de analfabetismo herdada da década de 20 era ainda grave, “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da república, indicou que 72% da população acima de 5 anos permanecia analfabeta. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO,2001, p.110). Nessa época, o tema educação de jovens e adultos ficou no centro do debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, ou seja, do acesso de todos à educação, bem como a sua permanência.

Essa modalidade de educação do Brasil, somente a partir da década de 30, no Governo de Getúlio Vargas, começa a se consolidar como parte integrada do sistema público de educação elementar no país, por meio de movimentos sociais

que exigiam políticas educacionais específicas para educação de jovens e adultos. Destaca-se aqui a promulgação da Constituição de 1934, produzida pela Assembleia Constituinte Nacional eleita pelo povo, que alcançou um ordenamento democrático ao determinar a educação como um direito de todos e dever dos poderes públicos, incluindo o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Porém essa educação passa por diferentes percalços, como o que ocorreu com a Constituição de 1937, que em sentido oposto ao avanço democrático, não tinha a intenção de fornecer educação geral a todos, mas sim proporcionar um dualismo educacional, no qual a classe mais favorecida economicamente usufruiria do seu direito a educação, em sentido amplo, ao participar do sistema público e privado, enquanto às classes menos favorecidas era dado o incentivo de procurar as escolas profissionais.

No entanto, após o período da Era Vargas (1930-1945):

o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas – alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. (BRASIL, 1997, p.19).

Neste contexto, com o intuito de elaborar as novas propostas de educação de jovens e adultos, o Estado, além de criar o Fundo Nacional de Educação Popular, que custeou o ensino supletivo público noturno e campanhas nacionais contra o analfabetismo, compreendido então como a maior causa do atraso econômico e social do país; convocou, sob a liderança de Lourenço Filho, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947, que deu início à Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes (CNEAA). Esta campanha, 1947-1963, alcançou principalmente o meio rural através da alfabetização, e numa etapa seguinte, o desenvolvimento comunitário e treinamento profissional daquela população.

Nos anos de 1950 o Brasil passou por um processo de modernização, sendo implantadas políticas que levassem o país a se desenvolver. De acordo com Moura (2003, p.43):

[...] aos poucos foi superando a visão preconceituosa que se tinha, até então do analfabeto, limitando sua atuação política e social. A educação do adulto passa a ser entendida como libertadora e funcional, um espaço de difusão de ideias. Nesse período também foi implantada uma rede de ensino supletivo nos estados e municípios, em consequência do advento

das campanhas que infelizmente não se manteve na década subsequente, mesmo nos estados em que a experiência obteve êxito.

Percebemos, portanto, a influência das ideias de Paulo Freire na sociedade, oportunizando às diferentes populações novas perspectivas educacionais, “[...] pensando na formação de pessoas críticas e conscientes de seus direitos e deveres, para que pudessem contribuir nas decisões políticas, participando efetivamente da democracia”. (MOURA, 2003, p.42).

Podemos destacar ainda nesse período, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952, bem como o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde surgiram as novas ideias da EJA (PIMENTEL, 1999).

Foi no pequeno período de 1958 a 1964 que se propagou a maior mobilização em torno da educação de adultos na história educacional do Brasil. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, convocado pelo Ministério da Educação e da Cultura, junto a várias entidades públicas e privadas, teve uma grande contribuição para a transformação do “otimismo pedagógico”, do período anterior, para um pensamento mais crítico-social, o “realismo pedagógico”, que coligou a questão educacional à transformação da realidade social brasileira.

Segundo Moura (2002), em 1958, as ideias de Paulo Freire em relação à educação de jovens e adultos, começaram a ser disseminadas com o II Congresso de Alfabetização de Adultos, onde se defendia que as novas perspectivas educacionais deveriam levar em consideração as especificidades locais e regionais, respeitando o conhecimento e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, seria possível formar cidadãos politizados.

Assim, as ideias freirianas, se tornaram a principal referência político pedagógica para a educação de adultos na década de 60, influenciadas ainda, pelas ideias da política desenvolvimentista e de modernidade da década anterior.

Nesse contexto, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4024/61, que retomou o termo “madureza”, excluindo o estudo primário daqueles que não tinham oportunidade de serem escolarizados na época certa. Logo, os maiores de dezesseis anos poderiam obter certificados de conclusão do curso ginasial por meio dos exames de madureza em dois anos no mínimo e três anos no máximo, sem necessariamente frequentarem as salas de aula. Nas mesmas condições foi permitida a obtenção do certificado de conclusão

do curso colegial aos maiores de dezenove anos. (GIUBILEI, 1993, p.38). Essa foi à forma encontrada na época para qualificar essa clientela para o trabalho.

Em 1964, entretanto, tivemos o evento do golpe militar no Brasil, o regime instalado se sustentava no ideal de segurança nacional via censura absoluta em todos os setores, particularmente sobre as atividades culturais. Nesse sentido, as instituições de ensino voltadas à educação de adultos eram cuidadosamente fiscalizadas e reprimidas, e muitas vezes acusadas de realizarem atividades estranhas ao regime.

Para Germano (2000, p.104-105):

[...] apesar da constante valorização da educação escolar, no nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material, a escassez de verbas para a educação pública, isso acontece porque, [...] o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino. Em segundo lugar, [...] o Estado brasileiro não se desinteressou pela educação. O seu interesse se manifesta, primeiramente, através da repressão a professores e alunos 'indesejáveis' ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando a eliminação do exercício da crítica social e política [...] Em terceiro lugar, a política educacional do Regime Militar vai se pautar ainda do ponto vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração das chamadas 'teorias do capital humano'.

Nesse trecho, o autor deixa claro, que a política educacional brasileira nesse momento foi marcada pelo controle político e ideológico da educação escolar, o que não significa dizer, que estes sujeitos não tenham se organizado e atuado como forças de oposição. A educação, por sua vez, estava relacionada à produção capitalista, quando, por exemplo, o governo tentou profissionalizar o chamado ensino de 2º grau, o nosso atual ensino médio, na clara intenção de formar mão de obra barata para o setor empresarial. O financiamento da educação pública e gratuita não foi exatamente uma prioridade do governo, pois na prática as ações governamentais apontavam para a privatização do ensino, apoiando as iniciativas do setor privado.

O golpe militar de 1964 interrompeu as campanhas de alfabetização de adultos que haviam sido iniciadas na década de 1960, por iniciativa do Estado e da Igreja Católica, afinal, elas evidenciavam a ideia de cultura popular fortalecida. Como exemplo, destacamos Paulo Freire que foi cassado, preso e exilado, em razão do seu discurso pedagógico de emancipação politizado e sob a acusação de organizar a política das massas por meio de suas atividades político-partidárias.

[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos: o primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que transformando a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.44)

Reside aí, portanto, a ideia da formação de um cidadão que transformaria sua realidade. Assim, a educação surge como uma prática da liberdade para as camadas mais pobres da população, pensamento este que não agradava os militares.

Assim, no ano de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), declarado como alfabetizador e promotor de uma educação continuada, mas que na verdade, era destinado apenas a ler e escrever sem nenhuma intenção de letrar seus alunos.

Vale ressaltar, que a (LDB) n. 4.024/1961, anterior, portanto, ao regime militar, declarava textualmente proporcionar ao educando uma formação cidadã e qualificada para o trabalho, no entanto, não fez referências específicas ao ensino supletivo. Somente com a Lei Federal nº 5692/71, é que esse ensino teve bases legais específicas no Brasil com a função de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham conseguido concluí-la na idade própria.

Nas décadas de 1970 e 1980 os movimentos sociais foram recuperando aos poucos os espaços democráticos, principalmente, por meio da Igreja Católica, que fora recriando os movimentos de educação popular. Influenciados pela “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e pela “Teologia da Libertação” de Gustavo Gutiérrez, a educação popular foi se vinculando às lutas contra a ditadura militar e a favor da organização das classes populares.

Na “Nova República” (1985) foi criada a Fundação Educar, que passou a ter apoio de vários projetos e programas em todo país, seguindo a legislação da suplência, toma características inovadoras em sua prática educativa. Tinha como função, dentre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades.(HADDAD, 2000).

A redemocratização do Brasil, consubstanciada na aprovação da constituição brasileira de 1988, deu origem a uma nova situação: o encontro da educação popular com a educação escolar de jovens e adultos. Os movimentos sociais alcançaram o reconhecimento da educação de jovens e adultos em lei e nas diversas políticas públicas dos municípios, dos estados e do governo federal.

A Constituição Brasileira de 1988 define que todos tenham acesso à educação, o que foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. A EJA passa então, a ser caracterizada como modalidade de ensino, a partir da Resolução CNB/CEB n.1, de 5 de julho de 2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares destacam um modelo pedagógico que assegure a equidade e a diferença, ficando como funções da EJA a ideia de educação permanente com base no caráter incompleto do ser humano, mas que necessita “[...] dominar instrumentos da cultura letrada[...], [...] para participar politicamente da sociedade[...]”, (BRASIL, 1997, p. 39). Estas ideias se contrapõem à concepção compensatória do supletivo que defendia uma política de aceitação por parte dos jovens e adultos que estavam atrasados em seu processo de escolarização, de que o mínimo possível seria suficiente para suprir suas necessidades. Para essa clientela era passada a ideia de que a culpa do fracasso escolar era deles mesmos e não do sistema. .

3. A DÉCADA ESCOLAR DE 1970

3.1 A Lei 5.692/71 e a Educação de Jovens e Adultos

A LBB 5.692/71 é fruto de uma fase da ditadura militar, governada pelo presidente general Garrastazu Médici, considerado o líder brasileiro que mais reprimiu a nossa sociedade. Sabemos que mesmo nesse contexto de repressão, a classe média brasileira encontrava-se empolgada com o denominado “milagre econômico”, momento de visível crescimento econômico em que o país estava atravessando. Tal milagre estava vinculado a empréstimos feitos no exterior que aumentavam a nossa dívida externa, além do incentivo à entrada de capital estrangeiro no Brasil.

Sobre o período de 1969 a 1973, Giannasi (2011, p. 268 – 269) afirma:

[...] Toda a euforia daquele momento não bastava para encobrir totalmente a grande verdade de que o preço do crescimento econômico e dos êxitos do governo estava sendo pago pelas classes menos favorecidas, que suportavam o ônus dos baixos salários. A renda nacional crescia, mas não chegava ao grosso da população. Tão evidente estava a má distribuição de renda, que o próprio presidente Médici chegou, em dado momento, a deixar escapar a frase que expressa este item: a de que ‘o Brasil vai bem, mas o povo vai mal’. [...] Buscou-se, durante o período de vigência do milagre, a obtenção da legitimidade do sistema, por meio da apresentação de resultados econômicos favoráveis, amplamente divulgados como crescimento de obras de engenharia, de novos produtos de exportação, etc.

O milagre não acompanhou todo o período da ditadura militar no Brasil. Após 1972 a inflação disparou, a mão de obra nacional apresentava-se de baixa qualidade, o desemprego em pauta, um mercado interno limitado pelo consumo apenas dos setores mais ricos e um baixo avanço tecnológico da indústria. Com uma economia voltada para a exportação, surgiram sérias dificuldades que comprometeram a tecnocracia que caracterizava naquele momento o governo dos generais.

Contudo, a LDB N. 5692/71, foi recepcionada pelos educadores com bastante entusiasmo. Isso era de certa forma incentivado pela propaganda do governo, na qual procurava mostrar as vantagens do ensino de segundo grau profissionalizante que iria atender ao mercado da época.

Além da mudança na perspectiva de formação do 2º Grau, a Lei deixava claro o pensamento educacional do regime militar. O antigo primário e ginásio compuseram o 1º Grau que passou a agregar crianças de 7 a 14 anos. O ensino

supletivo, também foi contemplado pela Lei 5.692/71 em seu Capítulo IV quando afirmava:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

[...] suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. [...]

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. 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, [...] (BRASIL, 1971, p.25).

Ficou evidente, que essa legislação direcionava o sistema educacional brasileiro ao atendimento das necessidades de recursos humanos do modelo econômico vigente. O ensino supletivo passou a ter a função de oferecer escolaridade para aqueles que não a realizaram na infância e adolescência, ou que tiveram a escolaridade interrompida. Assim, o supletivo tinha por base uma concepção compensatória de educação de Jovens e Adultos.

Di Pierro (2001, p.117) destaca sobre o ensino supletivo:

Aprovada em plena ditadura militar 'a doutrina do ensino supletivo' (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire) . Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino completo de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

Com a instituição do ensino supletivo, a escolaridade se ampliou para o ensino de 1º Grau e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros de Ensino Supletivo, (CES), a fim de atender a todos os alunos que quisessem completar os estudos. Nos CES jovens e adultos se submetiam à metodologia modular, com matrícula em várias disciplinas, recebiam os módulos para estudo e depois prestavam o exame. Eram mantidos pelo governo estadual ou municipal e, não eram oferecidos por instituições particulares.

Localizamos em documento sobre o ensino supletivo no Piauí, alusões à Lei 5.692/71, como uma referência para a ampliação da oferta deste ensino,

A Reforma de Ensino, ensejada pela Lei 5.692/71 e Implementada no Estado do Piauí a partir de 1972, teve prosseguimento, com a consolidação das áreas já em funcionamento e implantação de novas áreas. Ao lado da preocupação de avaliar o que já foi feito, partiu-se para a interiorização da Reforma com o objetivo de atingir toda zona urbana do Estado até 1979. (PIAUI, 1975, p. 6)

Percebemos, que a implementação da Lei foi no ano de 1972, mas toda a década de 1970 serviu de espaço para efetivação da legislação, além de ter se estabelecido como parâmetro para avaliação daquilo que já estava em funcionamento. Nesse sentido, podemos afirmar que o Projeto Minerva no Piauí, nasceu, se desenvolveu e foi desativado praticamente dentro de um curto período, onde o ensino supletivo ainda se consolidava no Estado.

Outra referência à Lei nos documentos do Estado Piauí nos chama atenção pela perspectiva apontada,

Esta carência se verifica não somente nos núcleos urbanos de menor representação sócio-econômica cujo sistema de ensino não ultrapassou os limites das quatro primeiras séries do 1º Grau, mas sobretudo nas áreas prioritárias de implantação da Reforma de Ensino, onde grande parte da clientela está fora da faixa etária regular, estabelecida pela Lei [...] (PIAUI, 1979, p.3).

A Lei 5.692/71 é entendida como Reforma de Ensino e não uma nova LDB, além disso, é interessante observar o fato de que a legislação, ao mesmo tempo em que regulamenta o supletivo, aumenta a expectativa do público em relação a esta proposta de ensino, uma vez que, àqueles que não tinham sido contemplados pelo sistema regular de ensino, têm a partir da Lei, a oportunidade de concluir seus estudos. Passam então, a serem reconhecidos como cidadãos.

3.2 A Radiodifusão Educativa: Educação à Distância via Rádio

No final do século XIX, o italiano Guglielmo Marconi ficou marcado na história como o inventor do rádio, quando registrou a patente de um sistema de comunicações sem fio que iria receber e transmitir sinais em código morse que atingiam até 3 km de distância. Na atualidade, o rádio no Brasil é o meio de comunicação de maior penetração, depois da televisão, mesmo apesar de seus três séculos de criação, sendo ouvido por grande parte da população em AM - "*Amplitude Modulation*" ou FM- "*Frequency Modulation*".

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. Apesar do evento, com algumas renovações e inovações, o rádio permaneceu no páreo. Hoje, mais um desafio está colocado, o espaço conquistado pela internet, as novas propostas de áudio e os novos gêneros de rádio que aparecem na web, como possibilidades de substituição do rádio.

Sobre a questão Meditsch (2001, p. 1), afirma:

O velho fantasma da extinção do rádio ronda mais uma vez os nossos estudiosos, trazendo angústias e incertezas a seus profissionais e gerando confusão entre os estudiosos do meio. Agora, a ameaça se chama internet, o fenômeno que parece querer subjugar o mundo nesta virada de milênio, devorando todas as mídias que antecederam, até mesmo a televisão, até há tão pouco garbosa no seu domínio sobre a civilização. Diante de tal poder e voracidade, quem tem chance de sobreviver? Alguém é louco de postar no rádio?

Ou, como analisa Chaves (2001, p.71):

Temos, agora, uma comunicação 'falada pelas pontas dos dedos', contextualmente livre, mas sensível ao contexto. No processo de digitação e transmissão/recepção, não só devido às inúmeras estratégias criadas pelos usuários como também ao avanço das tecnologias, a interação tem se tornado mais veloz e, dependendo da modalidade adotada, aproximar-se do discurso falado.

Seja como for, pesquisas realizadas no Brasil hoje, dão conta de apontar o rádio como importante meio de informação e entretenimento, tendo como diferencial o fato de atingir regiões longínquas, alcançar diferentes segmentos sociais, além de seu baixo custo para recepção.

Desde o ano de 1922, o rádio, no nosso país é uma presença marcante, sendo apresentado à população numa data cívica:

Aqui no Brasil, o rádio nasceu oficialmente no dia sete de setembro de 1922, como parte das comemorações do centenário da independência. O discurso do então presidente da República, Epitácio Pessoa, foi ouvido no Rio de Janeiro e também em Niterói, Petrópolis e São Paulo, graças à instalação de uma retransmissora e de aparelhos de recepção. Mas somente em abril de 1923 começou a funcionar realmente a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a emissora pioneira no Brasil. Segundo seus fundadores, Roquete Pinto e Henrique Morize, o objetivo da emissora era lutar pela cultura e educação do povo brasileiro. O início da história do rádio no Brasil é marcado pela forma como se organizavam as emissoras que, como clubes, viviam do pagamento de mensalidades por parte dos associados. (PRATA, 2007, p. 3)

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.

No início, foi reduzido à fase do vitrolão: muita música e poucos programas produzidos. Como o faturamento era menor, as emissoras investiam menos, tanto em produção quanto em equipamento e pessoal técnico e artístico. O rádio aprendeu a trocar os astros e estrelas por discos e fitas gravadas, as novelas pelas notícias e as brincadeiras de auditório pelos serviços de utilidade pública. Foi-se encaminhando no sentido de atender às necessidades regionais, principalmente ao nível de informação. Começa a acentuar-se a especialização das emissoras, procurando cada uma delas um público específico. (ORTRIWANO, 1985, p.21).

Além da rearticulação das emissoras de rádio, vale destacar um invento da década de 1950, que transformou o aparelho rádio de imóvel para móvel, ou seja, o transistor possibilitou que o rádio pudesse ser deslocado acompanhando o seu proprietário ouvinte o chamado rádio portátil.

Ainda na década de 1920, o rádio, no Brasil e na América Latina já demonstrava a sua viabilidade para superação de obstáculos dentro da concepção de progresso daquela época, ou seja, devido sua ampla penetração facilitando as comunicações, foi percebido como instrumento que poderia ajudar a resolver alguns

problemas educacionais, como a redução do analfabetismo, favorecendo o contato com aqueles que se encontravam fora do sistema educacional.

Roquete Pinto dentro de sua visão, já afirmava:

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola, é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil.(PINTO apud CASTRO, 2004, p. 5).

O rádio educativo no Brasil e na América Latina, no geral, fundamentava-se na ideia da educação como promotora do progresso e, nesse sentido eliminava o subdesenvolvimento. A educação à distancia via rádio, estava inserida no projeto de modernização para superar a pobreza onde, alfabetizando e educando, teriam condições de ampliar a produção com o devido manejo das novas tecnologias criadas pelos países desenvolvidos.

Neste período, a educação via rádio na América Latina, baseava-se em um dos três enfoques: educação com ênfase nos conteúdos, educação com ênfase nos resultados (efeitos) e educação com ênfase no processo. (KAPLUN, 1978 apud DEL BIANCO, 2009). A primeira refere-se a programas que usam o rádio para transmitir conhecimentos e valores, ele seria a escola, com cursos regulares da educação formal. A segunda usaria o rádio para disseminar técnicas e comportamentos indispensáveis à modernização e, por último, o rádio seria utilizado para conscientizar as pessoas a mudarem suas realidades.

Nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, a oferta de educação pelo radio era explicitamente instrucional, em nível de alfabetização de adultos, de supletivo e da capacitação para o trabalho.

No ano de 1965, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul faz um convênio com a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, nascendo deste, o Serviço de Rádio e Televisão Educativa (SERTE). Neste mesmo ano, a Diretoria de Ensino Industrial do MEC já objetivava a utilização de meios de comunicação para ampliar o acesso de adolescentes e adultos ao ensino profissionalizante. Este objetivo é concretizado pelo SERTE. Segundo Pimentel (1999, p. 51): “o serviço de rádio e televisão educativa foi instalado, inicialmente, no Serviço de Radiodifusão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Na rádio da Universidade foram produzidas as primeiras séries educativas tanto para o rádio como para a televisão”.

Em 1967, a partir de uma avaliação, percebeu-se a necessidade de uma nova reestruturação do SERTE sendo proposto a sua substituição pela Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), entidade que realizaria grande número de projetos à distância, tendo a influência de vários movimentos de educação não formal à distância realizada na América Latina. Para Pimentel (1999, p.32) a FEPLAM “[...] optou por transmitir programas que estimulassem uma postura crítica no público alcançado possibilitando uma ampliação das relações entre indivíduos e a sociedade e tornando-os mais conscientes historicamente”.

É significativo afirmar que nesse período algumas experiências para tentar minimizar o problema da falta de escolarização de uma parcela da população brasileira, não deram certo pelo alto índice de evasão. Del Bianco (2009, p.3) assim se posiciona sobre esse período:

Pesquisas de avaliação revelaram o insucesso dessas experiências considerando os elevados índices de evasão. [...] Faltava, sobretudo, o caráter pessoal da comunicação pelo rádio. Nos anos 60 e 70 surgiram no país vários sistemas radiofônicos de aprendizagem [...] desenvolvidos sob o comando de secretarias estaduais de ensino, fundações de caráter técnico-educativo ou da Igreja católica, esses sistemas ofereciam cursos regulares destinados à alfabetização de adultos e à educação supletiva [...] Havia ainda cursos de capacitação para o trabalho como técnicas agrícolas, organização sindical e cooperação. [...] Havia três formas de acompanhamento desses cursos: a) recepção organizada, b) recepção controlada, c) recepção isolada ou individual.

Verificamos que o acompanhamento dos cursos se deu da seguinte forma: a recepção organizada os alunos frequentavam regularmente um determinado espaço para ouvir as aulas transmitidas pelo rádio e, sob orientação de tutores ou professores, quem resolviam as atividades propostas. Na recepção controlada, o aluno ouvia individualmente a aula, resolvia as atividades e, posteriormente, encontrava-se com o monitor para dirimir possíveis dúvidas. Na última forma, individualmente, o aluno ouvia as aulas e resolvia os exercícios, depois se submetia a exames gerais, aos quais se submetiam alunos de todas as recepções.

De acordo com Santos (1977), dentre as experiências das décadas de 1960 e 1970, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva. O MEB, desenvolvido pela Igreja Católica, foi criado em 1961, combinando cursos instrucionais com uma proposta de educação humanista de princípio filosófico vinculado à ação libertadora com o educador brasileiro Paulo Freire.

É pacífico entre os pesquisadores brasileiros de Educação à Distância (EAD), que a EJA corresponde a três momentos, a mídia impressa, tele cursos e por último a uma combinação de mídias.

A primeira geração refere-se ao ensino por correspondências, com a mídia impressa. O Instituto Universal Brasileiro é quem diplomava grande parte da população em cursos variados. Na década de 1970, surgiu a segunda geração da educação à distância com os tele cursos, via rádio, televisão, fitas de vídeo e áudio. Os anos 90 marcam a terceira geração, momento em que acontece uma integração de mídias como rádio, televisão, mídias impressas e computador (FAUSTINI, 2001)

Observamos que havia na década de 1970 uma certa urgência no país em relação à erradicação do analfabetismo, já que este atrapalhava o desenvolvimento socioeconômico do país. A educação através do rádio, ou seja, o serviço de radiofusão educativa teria um papel importante nesse processo, e vários convênios foram realizados. No Piauí os órgãos que fizeram convênios com o intuito de escolarizar uma clientela marginalizada foram: o Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (SRE), a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEC), representada pela coordenação do Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL) e o Departamento de Ensino Supletivo (DSU).

O DSU planejou o curso Supletivo Dinâmico, que seria desenvolvido em todo o estado do Piauí, através do Projeto Minerva. Este convênio entrou em vigor no lançamento do curso, em vinte e oito de maio de 1973, sendo, então, formalizado e publicado no Diário Oficial n.8811, em maio de 1974. O mesmo estabelecia que:

[...] o presente convênio tem como meio a utilização dos horários obrigatórios decorrentes da Portaria Interministerial número 408-70 de 29 de julho de 1970, tendo por finalidade a transmissão de curso destinado à Educação Supletiva do Primeiro Grau – Primeira Fase, a ser transmitida pelo Projeto Minerva, através do Serviço de Radiofusão Educativa. (BRASIL, 1974, p.38).

O Serviço de Radiofusão Educativa transmitiria o Projeto Minerva de segunda-feira a sábado, respeitando as peculiaridades locais com o intuito de implementar o Supletivo, ou seja, suprir o ensino que faltava aos jovens e adultos que estavam fora da faixa etária. O modelo determinado para ser desenvolvido no Piauí foi o de recepção organizada, ou seja, aquela que “desenvolia-se em radiopostos locais, onde 30 a 50 alunos se reuniam sob a liderança de um monitor, para ouvir a transmissão das aulas. [...] funcionava em escolas, quartéis, clubes, igrejas e outros lugares”. (PIMENTEL, 1999, p. 72)

De acordo com as normatizações apresentadas no Diário Oficial n. 8811, competia a cada órgão responsável pela educação através do rádio, algumas funções. Para o PRONTELL, competia:

[...] acompanhar o experimento através de relatórios mensais e convocar reuniões das partes conveniadas para resolver os casos omissos; receber os resultados das avaliações parciais e finais elaboradas pelo SER e receber da SEC respectiva o resultado das avaliações procedidas pela Coordenadoria Estadual do Projeto Minerva; controlar o cumprimento dos cronogramas físicos e financeiros (BRASIL, 1974, p. 38).

Percebemos que no desenvolvimento do Projeto Minerva havia um controle do sistema, através do PRONTEL, para que a execução e a qualidade do mesmo não fosse comprometida.

O Diário Oficial acima citado ainda estabelece as funções da SRE:

[...]exercer a organização do sistema de recepção organizada, através do Coordenador Estadual do Projeto Minerva no Estado (Território) do Piauí;ajustar a remuneração do Coordenador Estadual do Projeto Minerva no Estado (Território do Piauí de acordo com as previsões do Projeto); orientar, através do Projeto Minerva, aos supervisores e monitores; assessorar tecnicamente a SEC, em conformidade com as obrigações assumidas em razão do presente convênio; adotar as providências para iniciar, de imediato, os trabalhos para a montagem dos radiopostos; fornecer os programas gravados e o material de apoio, bem como 132 (cento e trinta e dois) aparelhos receptores.(BRASIL, 1974, p. 38).

Compreendemos, portanto, que o papel da SEC era o de custear os recursos de apoio para a realização do Projeto Minerva, isto é, os fascículos (apostilas do Projeto) e outras obras de fácil aquisição, além de recursos humanos, que poderiam ser os próprios funcionários da rede estadual de ensino.

Desta forma, o nosso objeto de estudo, o projeto Minerva na cidade de Teresina-PI na década de 1970 e início da década de 1980, situa-se enquanto experiência de educação à distancia, na denominada segunda geração no Brasil.

O rádio na cidade de Teresina-PI também foi utilizado pelo Projeto rádio/educação, sendo destacada, pelas pesquisas locais, a Rádio Pioneira de Teresina, de responsabilidade da Igreja Católica, que foi criada em 1962, e nasceu comprometida com o lazer, diversão, educação e cultura. Em parcerias com o MEB no projeto educação através do radio, a Rádio Pioneira adentrou pelas cidades do interior do Piauí, além de atuar na periferia de Teresina através das escolas radiofônicas.

Em 1962, a arquidiocese de Teresina, sob o comando do arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela, de olho no sucesso do trabalho desenvolvido pelo MEB em outros estados do Brasil, fundou a Rádio Pioneira com o propósito essencial de poder utiliza-la para amenizar os problemas sociais e culturais

da sociedade piauiense, por meio de um projeto educacional via rádio. [...] A Pioneira, com uma característica que era uma mistura de rádio evangelizadora, popular e comercial, [...] os alunos em sua maioria adultos e adolescentes do campo, recebiam as instruções necessárias (ANDRADE, 2006, p. 92-93).

Esta parceria da rádio com o Movimento de Educação de Base (MEB) lhe garantiu a identificação de emissora popular no estado, haja vista, que o movimento liderado pela Igreja Católica nos idos da década de 1960 significou um diferencial dentro da ideia de educação via rádio. Afinal, o MEB tinha também, como proposta pedagógica a politização e conscientização do aluno, uma educação sindicalista voltada prioritariamente para a população rural. Por isso, a realidade das comunidades era levada em conta para o planejamento dos cursos, sobretudo, para desenvolver o essencial no enfrentamento das adversidades que se colocavam na realidade dos discentes.

Esta perspectiva é reafirmada pela professora Bomfim, que atuou nas escolas radiofônicas:

A existência da Rádio Pioneira é decorrente da existência do MEB. Por que? Porque o MEB – Movimento de Educação de Base, o meio principal das ações do MEB era programa de rádio, programas de animação comunitária, de motivação das comunidades para participar em atividades de desenvolvimento comunitário e o trabalho de alfabetização. Para o MEB existir precisava também de uma rádio. (BOMFIM, 2003, p.21).

Nesse sentido, o rádio foi vital como meio de comunicação da proposta educacional do período pelos motivos já destacados, particularmente para o MEB e Projeto Minerva.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos na Cidade de Teresina-PI

No Piauí no período anterior à Lei 5.692/71, existiu o chamado Curso Primário Noturno destinado a adultos. Os Cursos de Aprendizagem tinham caráter profissionalizante e eram oferecidos pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC), além dos Exames de Madureza que, assim como o Curso Primário Noturno, tinham propostas supletivas para formação geral. Na Secretaria Estadual de Educação, a Divisão de Adolescentes e Adultos (DAA) respondia pelo Ensino Supletivo.

Após a Lei 5.692/71, foi criado o Departamento de Educação Especial e Complementar (DECOM), que era coordenado pela Assessoria de Excepcionais da

Secretaria, funcionando em parceria com o Serviço Social do Estado (SERSE) e a Associação os Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atendendo as pessoas com deficiências.

Destaca-se em mensagem governamental:

Preocupa-se o Ensino Supletivo também com o problema dos excepcionais. Com 4 escolas funcionando na capital, o Governo do Estado tem procurado proporcionar às 450 pessoas que as freqüentam, educação condizente com suas limitações naturais, na tentativa de favorecer essa integração na comunidade. O atendimento a todo esse contingente de alunos no ensino superior tem sido um desafio ara a política educacional do Piauí, desafio que assumo com a mais satisfação. (PIAUI, 1973, p.07).

Como se pode apreender da mensagem governamental acima, já existia na proposta do ensino supletivo do início da década de 1970 uma perspectiva de inclusão escolar, uma educação para jovens e adultos “portadores de deficiências”, hoje, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. É claro, que o discurso inclusivo educacional da época, não coincide com o atua, naquele contexto a oferta da educação especial separada do ensino regular era uma forma de incluir os diferentes, hoje a inclusão escolar passa necessariamente, pela presença das pessoas com necessidades especiais em salas regulares. Sem dúvida, esta forma de pensar educação com uma visão global, era compatível com a ideia de cidade moderna, desenvolvida.

Segundo Nascimento (2009, p. 123-124):

Teresina, uma cidade de médio porte, foi centro de uma política de modernização posta em prática em consonância com o modelo nacional de desenvolvimento adotado nos anos 1970, que tinha como principal finalidade assegurar o crescimento do país por meio do processo de industrialização, que seria implantado nas diversas regiões do Brasil. As intervenções eram tanto no sentido de dotar a cidade de sistema de abastecimento de água e luz regular, desobstruir o tráfego de veículos – com abertura ou duplicação de ruas e avenidas, que estavam recebendo cobertura asfáltica – e criar símbolos modernizadores da presença o poder público, como no sentido de reformar logradouros públicos e construir edifícios de grande porte, passando para seus habitantes a sensação de que a cidade mudara sua configuração, adquirira novos ares, em consonância com os tempos. [...] A partir de então, a Teresina representada nos discursos dos administradores, intelectuais, jornalistas, arquitetos, engenheiros, dentre outros, passou a ser vista como um lugar promissor. A imagem construída foi a de uma cidade que se estruturava para o novo, que oferecia condições para a implantação e um parque industrial. Esse parque, por sua vez, pelo menos na visão dos projetistas de nova capital do Piauí, deveria ajudar no crescimento estrutural da cidade.

A educação, sem dúvida, era um meio para atingir este estado positivo, residindo aí o interesse em envolver através do ensino supletivo, aquelas pessoas que haviam “escapado” do processo educativo geral. Vale lembrar que nesse

momento histórico o analfabeto era como uma mancha negra que devia ser exterminada.

A concepção das Cruzadas, a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), era de que o analfabeto seria um ser incapaz de participar ativamente do meio social, um parasita econômico que impedia o desenvolvimento do país. (FERNANDES, 2002).

Nesse sentido, o Ensino Supletivo no Piauí se desenvolve cumprindo a maior parte de suas funções. Apoiava-se na função suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. Como suplência tivemos os Centros de Estudos Supletivos, os Exames Supletivos, o Esquema III, Programa de Educação Integrada e Projeto Minerva. Como suplemento, a capacitação dos recursos humanos e, como qualificação, o Logos II, exames de suplência profissionalizantes. (PIAUI, 1997, p. 8).

A função suplência se desenvolvia nos Centros de Estudos Supletivos com adolescentes e adultos. Esta população específica aumentava em ritmo acelerado, afinal, a cidade de Teresina na década e 1970 passou a receber uma grande quantidade de migrantes, que vinham em busca daquilo que era anunciado na imprensa e pelo poder público.

A imagem dessa cidade chegava ao campo e mexia com as sensações de seus habitantes, provocando expectativas de mudanças. A mídia, com a expansão do número e emissoras e rádios desde a década de 1960 e o surgimento da televisão, comum nas praças públicas de cidades de pequeno porte em meados de 1970, passava, então, a ser o principal veículo de propaganda do viver citadino [...] A migração também era resultado de projeções para o futuro dos filhos – diferentemente da trajetória de vida dos seus progenitores, eles teriam a oportunidade, por meio do acesso à escola, e uma vida melhor ou menos sacrificada. Em torno da educação dos filhos era criada uma expectativa de mudança, possibilitada pelos estudos, que lhes assegurariam uma inserção social que, naquele momento, lhes era negada. Através dos sonhos e das fantasias constituíam-se experiências de vida marcadas pela esperança de dias melhores, se não para eles, impossibilitados pelas estruturas de exclusão que constituíram o processo histórico no qual estavam inseridos, pelo menos para os filhos, que viveriam uma realidade mais amena. [...] Teresina foi o principal ponto de convergência, especialmente nos decênios de 1970 e 1980, para o qual um elevado contingente populacional se deslocou, oriundo do próprio Estado e de estados vizinhos, como Ceará e Maranhão. (NASCIMENTO, 2009, p. 130-133).

Assim, a cidade era vista como um lugar de possibilidades, de mudanças, de novas perspectivas e de realização de sonhos. Era atrativa pelo que podia oferecer, principalmente, em termos de saúde e educação. É importante reafirmar, portanto, que foi dentro desta visão de vida urbana, emanada da zona rural, que a proposta de educação supletiva foi realizada em Teresina ao longo da década de 1970, desde

o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), passando por todos os outros programas desenvolvidos dentro ensino supletivo.

3.4 O Projeto Minerva: Educação de Adultos à Distância

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.

Em plena ditadura militar, era intuito dos governantes atingir localidades distantes, tanto em relação à educação como às informações e entretenimentos, veiculando aquilo que era de interesse do governo.

O Projeto Minerva, do ponto de vista legal, foi transmitido, inicialmente, como um programa educativo em caráter obrigatório, fundamentado na LDB 5.692/71, capítulo IV, artigo 24 a 28, que incluía no processo de escolarização obrigatória, a educação de adultos, caracterizando o ensino a essa clientela, como supletivo, ou seja, suprir, qualificar, trabalhar esse adulto para que ele conseguisse aprender.

Neste contexto, o Projeto Minerva pretendia:

[...] atender aos anseios do governo militar brasileiro que desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização da rádio e da televisão. Na concepção governamental, os meios eletrônicos (Rádio, TV), solucionam imediatamente os problemas educacionais existentes. (MONTEIRO, 2007, p. 13).

É significativo afirmar, que o contexto brasileiro, que teve início em 1969, estendendo-se até 1973, caracterizava-se pelo crescimento econômico do país com a ajuda do capital estrangeiro. Para a aplicação dessa política o governo recebeu o apoio da classe média, que mostrou-se eufórica com a possibilidade de ascensão social. Segundo Ghiraldelli (2008, p. 120): “[...] a concentração de renda cresceu e os salários dos trabalhadores menos qualificados foram achatados [...]”.

Em vista dessa situação de urgência, de crescimento do país e qualificação de mão de obra para ajudar nesse processo, o governo viu a necessidade de introduzir mudanças nas políticas educacionais que atendessem a esse momento. Foi assim, implantada a nova LDB (Lei 5.692/71), que adotou a ideia de Ensino

Profissionalizante no 2º Grau. No entanto, o país ainda possuía um quadro alarmante de analfabetismo também de adultos.

Para minimizar essa situação 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 à distancia, 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. Na verdade, esse projeto pode ser caracterizado com um instrumento usado para a educação de massa, já que utilizava a cadeia de rádio para esse fim, isto é, o meio de comunicação mais popular da época que poderia atingir uma grande quantidade de pessoas em pouco tempo, resolvendo também o problema causado pela grande extensão territorial do nosso país.

Entre as décadas de 1960 até a década de 1990, além do projeto Minerva, tivemos no Brasil outras experiências de aprendizagem por rádio como destaca o quadro a seguir,

QUADRO 1–PROJETOS INSTITUCIONAIS DO MEC PARA EJA

Projeto Instituição	Áreas de atuação	Ação	Recursos pedagógicos	Acompanhamento
Movimento de Educação de base – MEB, 1961	Região norte, nordeste e Mato Grosso	Escolas radiofônicas: alfabetização de adultos, primária e supletivo, capacitação para o trabalho e mobilização social	Programa de rádio e apostilas	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores)
Fundação Padre Landell de Moura – FEPLAM, 1967	Rio Grande do Sul Santa Catarina	Cursos regulares: alfabetização de adultos, primário e supletivo, madureza ginasial, capacitação para o trabalho	Programa de rádio e apostilas	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores)
Fundação Padre Anchieta, 1967	São Paulo	Cursos regulares: madureza ginasial, língua; programas culturais, capacitação para o trabalho	Programa de rádio e apostilas	Recepção controlada

Instituto da Radiofusão Educativa-IRDEB, 1969	Bahia	Cursos regulares: madureza ginásial, programas culturais, capacitação para o trabalho	Programa de rádio e apostilas	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores) e recepção controlada.
Serviço de Radiodifusão Educativa – Projeto Minerva – MEC, 1970/1990	Brasil	Cursos regulares: primário e supletivo, madureza ginásial, programas culturais, moral e civismo.	Programa de rádio e apostilas	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores) e recepção controlada e recepção isolada.

Fonte: Del Bianco, 2009, p. 102.

A partir da análise do quadro observamos que o Projeto Minerva não tinha como ação, assim como os demais projetos institucionais do MEC para a EJA, o objetivo de capacitar para o trabalho, apresentando também, diferente dos demais, a preocupação com a moral e com o civismo brasileiro.

Na cidade de Teresina – PI, o governo estadual trata de forma entusiasmada, o ensino supletivo, logo nos primeiros anos de implantação do Projeto Minerva, como indica o documento a seguir:

Em relação ao ensino supletivo, para o total de 19.380 alunos em 1971, a matrícula se elevou, no ano passado, a 32.673, o que representa crescimento da ordem de 69%. Desse total, 20.173 matriculados pertencem à área de implantação da nova lei. O Projeto Minerva – Serviço de Rádio Difusão Educativa – em 26 municípios com 3.904 alunos, o que representa aumento de 122% em relação ao anterior. (PIAUÍ, 1972, p.7).

Nos anos seguintes, o entusiasmo governamental permanece:

O Ensino Supletivo, por sua vez, adquiriu incomum importância em virtude do surpreendente crescimento da população adulta que procura escolarizar-se. Como resultado da decisiva atuação do MOBREAL, a Secretaria de Educação vem recebendo crescente número de adultos já alfabetizados e desejosos de elevar seus níveis de escolarização. Os cursos regulares do ensino supletivo em 1973 atingiram os 114 municípios piauienses, expandindo o número de matrículas de cerca de 37 mil para 50 mil em números redondos. Através do projeto Minerva, a Secretaria da Educação desenvolve ainda o curso dinâmico de 1º grau, I fase, atingindo 3 mil e 600 alunos em radiopostos situados em 24 municípios interioranos, e ainda o Curso Supletivo de 1º grau, II fase, fosse, com um total de 7 mil e 600 alunos em 41 municípios. (PIAUÍ, 1974, p. 10).

Percebemos o desejo do governo de apresentar o ensino supletivo como meio de ascensão para aqueles que estão em atraso na escolarização e, o MOBREAL, seria o momento inicial, a fase de alfabetização.

No entanto, a literatura referente ao projeto Minerva no Brasil, chama atenção para alguns problemas que o envolviam, como o fato de não levar em conta a diversidade cultural do país e a não exploração da linguagem radiofônica.

O Projeto Minerva era ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos, mas também mantinha orientação profissional e programação cultural. As aulas eram produzidas, para todo o país, pela Fundação Padre Anchieta, localizada em São Paulo, e pela Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), do Rio Grande do Sul. O Projeto ficou restrito à realidade sul-sudeste, não contemplando a diversidade cultural, ficando assim, parte do público alvo, descaracterizado (PIOVESAN, 1986).

Sem dúvida, a ausência de uma proposta curricular que considere a diversidade cultural do nosso país, é uma questão ainda atual para a educação de jovens e adultos, pauta inevitável na atualidade dos encontros que discutem tal modalidade de ensino.

As apostilas que constituíam o material didático do Projeto Minerva, por exemplo, também chamados de fascículos, refletiam em seus textos, apenas a realidade sul-sudeste, além de uma transmissão radiofônica monóloga e institucional.

De acordo com a pesquisa do Ipea, um dos problemas estava no processo de produção radiofônica. Predominavam programas de natureza expositiva ou diálogo construído com participação de duas ou três pessoas. Pouco se exploravam os recursos da linguagem radiofônica, a exemplo do radioteatro, o que contribuía para tornar monótona a aula. Além disso, o ritmo da locução e a abordagem do conteúdo estavam acima da possibilidade de acompanhamento por parte da audiência. Em muitos casos, o tratamento do conteúdo partia da suposição de conhecimentos prévios por parte da audiência que, de fato, não existiam. Outro aspecto negativo era a ausência do caráter pessoal da comunicação pelo rádio. Os locutores não falavam aos alunos. A forma de transmissão unificada (20h às 20h30), imposta por lei na década de 1970, também foi avaliada pelo Ipea como inadequada, porque não permitia que a clientela tivesse a opção de conciliar diferentes horários de trabalho e ritmos de estudos. Os alunos preferiam aulas pela manhã. Quanto à recepção, a pesquisa constatou que não havia efetivo controle e supervisão sistemática da audiência nem mesmo em projetos que dispunham de radiopostos para recepção organizada. A evasão era frequente. De acordo com o estudo, os inscritos em radiopostos no início do ano nem sempre permaneciam até o final. Isso ocorria inclusive com os alunos do MEB, sistema que possuía uma metodologia educacional diferenciada em relação aos demais pela abordagem crítica da realidade social e por entender que o conhecimento deveria constituir-se numa ferramenta essencial de intervenção no mundo. Pelos resultados da pesquisa observa-se que um conjunto de fatores contribuiu para a avaliação negativa dessas experiências: inadequação dos materiais didáticos, falta de atendimento sistematizado aos alunos e de sistemas de avaliação da formação oferecida, além de desconsideração das diferenças regionais no caso de transmissão obrigatória de caráter nacional. (DEL BIANCO, 2009, p.4).

Os obstáculos colocados para o curso supletivo em radiodifusão não aparecem nos documentos oficiais sobre o ensino supletivo no Estado do Piauí. Nestes, localizam-se uma propaganda otimista, uma grande receptividade por parte da população, apoio logístico ao projeto e sua completa viabilidade. Nas mensagens governamentais, por exemplo, é visível a ênfase no aumento do número de matrículas e a ampliação na oferta do projeto em novos municípios nos anos finais da década de 1970, próximo do encerramento do Projeto Minerva no Piauí. O mesmo, enquanto proposta de ensino supletivo é assim anunciado em documento localizado:

[...] a Secretaria da Educação, através do departamento de ensino supletivo, apresenta o Projeto Minerva, exercício de 78/79, cujo objetivo é atender adolescentes e adultos carentes de escolarização, a nível das quatro últimas séries do 1º grau, com duração de 15 meses, atingindo Teresina, 39 municípios do estado e 02 povoados.[...] O referido Projeto está orçado no valor de Cr\$ 3.811.832, 00 (três milhões, oitocentos e onze mil e oitocentos e trinta e dois cruzeiros) [...]. (PIAUI, 1979, p. 2).

Na continuidade, o documento destaca a abrangência espacial proporcionada pelo rádio, como um verdadeiro milagre:

Comprova-se, no Piauí, a existência de numerosa clientela, na faixa etária superior a 17 anos, que não concluiu, no todo ou em parte, escolarização regular a nível das quatro últimas séries do 1º grau. [...] Sob o imperativo de equacionar tal problemática, o Departamento de Ensino Supletivo tomou consciência da importância da realização de cursos em que ampla parcela da coletividade de adolescente e adultos seja atingida, utilizando a teleeducação via radiofônica, considerando tratar-se, o rádio, de um meio de comunicação de massa de grande penetração e alcance. [...] terá a oportunidade de receber a escolaridade que não lhes era possível obter, por falta de escolas em suas comunidades, ou por carência de recursos humanos qualificados. **A teleeducação, com uma só equipe de profissionais, realiza o milagre econômico de atingir incalculável número de alunos, nas mais longínquas regiões.** [...] a Secretaria da Educação do Piauí, através do departamento de Ensino Supletivo (DESU), viu-se na contingência de implementar, no período de agosto de 1978 a novembro de 1979, a II Fase do projeto Minerva, na capital, em 39 municípios e dois povoados, atendendo, nesta etapa, a 3.885 alunos, com o objetivo de suprir as deficiências da Rede Estadual de Ensino (PIAUI, 1979, p. 3, **grifo nosso**).

Além da exaltação do caráter “salvacionista” do Projeto Minerva, e não só dele, mas do que representava enquanto ensino supletivo, o rádio como viabilizador desse projeto educativo no período da ditadura militar no Brasil nos anos 60 e 70, significou a grande revolução tecnológica a serviço governamental, fazendo parte do “milagre econômico” que tão bem caracterizou a política econômica do período em foco.

É pensamento comum na literatura referente à história do Rádio no Brasil, que o rádio educativo somente teria uma nova perspectiva a partir da década de 1980, principalmente pelo início da quebra das amarras impostas pela ditadura. Organizações populares na tentativa de se livrarem da censura começaram a instalar as denominadas rádios livres ou rádios populares que usavam alto-falante. Os alto-falantes na verdade, em algumas cidades brasileiras, foram os percussores contemporâneos do rádio, no sentido de terem sido utilizados por aqueles que não podiam pagar pelos serviços oferecidos pelo rádio, como por exemplo, a propaganda comercial.

Além do caráter libertador de suas mensagens, esses setores do rádiomostroaram novas e criativas formas de expressão e intercomunicação social, como a história oral e a dramatização de situações do cotidiano para produzir programas de conteúdo educativo. (DEL BIANCO, 2009)

Na década de 1970 o rádio educativo ainda sofria forte controle em sua utilização, ao contrário daquilo que era apresentado em documentos piauienses, este meio de comunicação a serviço da proposta educacional daquele momento, não encontrava uma devida exploração de sua linguagem específica como afirma Del Bianco (2009, p.5):

Os sistemas de aprendizagem por rádio no Brasil em funcionamento até o final da década de 1970 contribuíram para formar uma imagem de que o rádio educativo era 'chato', cansativo e distanciado do universo cultural do público. Essa percepção se acentuava ainda mais pelo fato de que na vida cotidiana o brasileiro percebe e utiliza o rádio como instrumento de lazer e entretenimento nos intervalos entre o trabalho e os afazeres domésticos. A aprendizagem por rádio era sinônimo de curso de 'segunda categoria'.

Tenha ou não este pensamento, sido compartilhado por toda a população brasileira envolvida com o rádio educativo, não podemos desconsiderar um novo discurso, novas perspectivas e novas práticas neste setor. O rádio foi utilizado não só para transmissão de conteúdos estritamente escolares, mas como espaço de educação para a vida, de forma menos formal, portanto, mais atrativa.

A educação pelo rádio começa a ser entendida num sentido amplo, não apenas para repassar conhecimentos de Português, Matemática, Ciências, etc., mas como espaço para transmissão de valores e promoção humana. A educação como processo, desenvolvimento da capacidade intelectual e da consciência social. A comunicação não é um emissor que fala e um receptor que escuta, mas duas

pessoas ou comunidades, que trocam e compartilham vivências, conhecimentos e sentidos. (KAPLÚN apud DEL BIANCO, 2009).

Em Teresina, no final da década de 1970, o Projeto Minerva, declara como seus objetivos: atender, por vias radiofônica adolescentes e adultos carentes de escolarização em nível de 1º Grau, oportunizam a 3.885 adolescentes e adultos curso referente às últimas séries do 1º Grau atingindo a capital Teresina, 39 municípios e 02 povoados e, capacita monitores e supervisores envolvidos no sistema através de treinamento (PIAUI, 1979).

Coerente com o contexto histórico daquela época, o Projeto Minerva se enquadra numa proposta institucional, de suplência e tecnicista, amparado no ideal de progresso e desenvolvimento via educação, que guiava o governo militar brasileiro. De certa forma, o que pode ser caracterizado como a proposta de 'educação popular' da ditadura.

4.0 COTIDIANO ESCOLAR DO PROJETO MINERVA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Este capítulo apresenta o cotidiano escolar do Projeto Minerva em Teresina, no período de 1971 a 1980, abordando aspectos da sua estrutura e funcionamento, tais como planejamento, metodologia e avaliação; a rádio aula e os fatores que influenciaram para o encerramento do mesmo.

4.1. Estrutura e Funcionamento

A estrutura de um sistema escolar, de uma instituição ou de um Projeto Institucional, como o Minerva, geralmente está previsto na legislação nacional, estadual ou municipal. Logo, no processo sistematização de um projeto com essa caracterização, a organização deve propiciar “as melhores condições possíveis para o desenvolvimento de ensino e de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2004, p.132).

Vale ressaltar, que o Projeto Minerva tinha objetivos propostos pelas demandas sociais, que eram determinadas pelo crescimento econômico e o processo de urbanização e que esteve inserido na política do Brasil moderno, veiculado no país na época. Ele foi estruturado atendendo a nova Lei 5.692/71, conforme informa Blois (2009, p.43), pioneira do Projeto Minerva e do serviço de rádio difusão educativa no Brasil:

[...] atendendo a nova lei, a 5.692, nós oferecemos Curso Supletivo de 1º grau, que passava a ter 3 anos, juntando o antigo primário com o ginásial. Tínhamos que pensar num supletivo com grandes inovações. Os quatro primeiros anos ficavam a cargo do Mobral, mas os alunos saíam do Mobral e queriam continuar os estudos, então o governo tinha que oferecer alguma coisa que desse terminalidade de 1º grau, e era essa a função do Minerva, que estava inserido nessa proposta de Brasil Grande, onde era preciso dar educação à massa, melhorar as condições de escolaridade do trabalhador. Na perspectiva de época, o Brasil só crescia se tivesse pessoas qualificadas.

Podemos então considerar que, no processo de implantação da Lei 5.692/71, alguns tipos de cursos supletivos foram sendo criados na tentativa de atender ao ritmo de crescimento do Brasil, desde as cidades mais desenvolvidas da zona urbana até as cidades do interior mais longínquo do país. Estes cursos tinham que

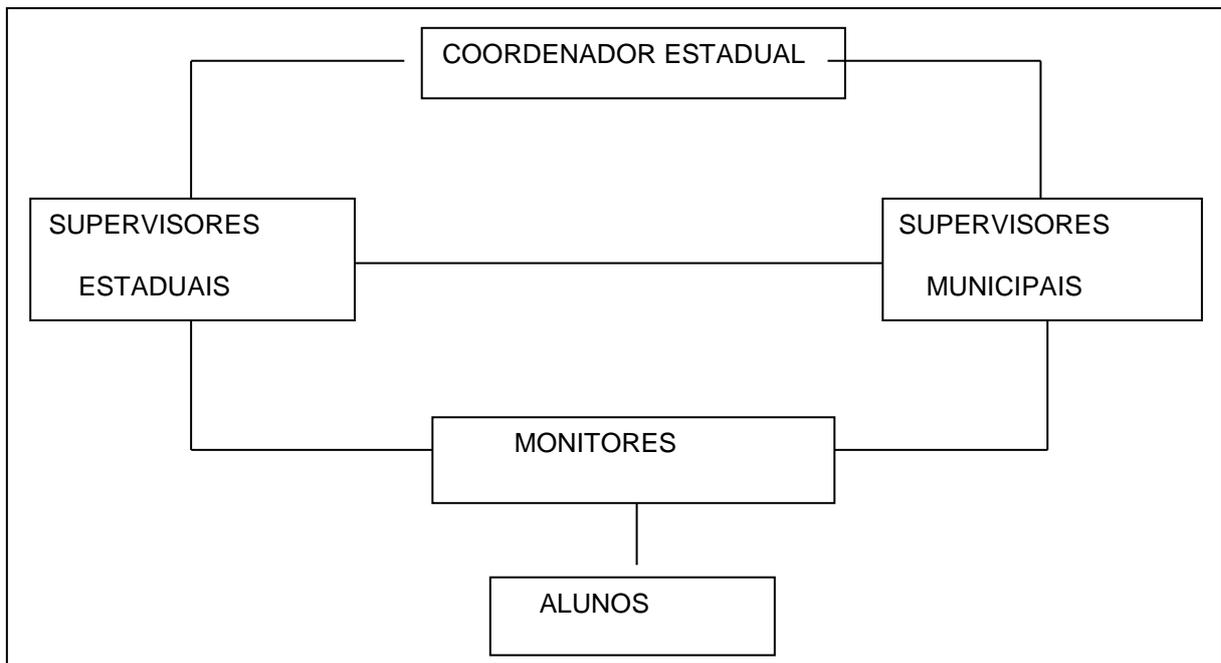
atingir uma população carente de conhecimento, principalmente os jovens, força de trabalho para a Nação em crescimento e adultos que, “[...] semiparalisados pela falta de emprego e de qualificação profissional, reduzem o índice de produtividade nacional, exatamente pelas carências que apresentam, em sua própria formação, ou em sua falta de formação profissional” (PIAUÍ, 1973, p.45).

O ensino supletivo até o período de implantação da referida Lei, em 1971, não possuía uma estrutura organizada ao nível de sistema, indispensável para o bom funcionamento dos cursos, ou seja, não existia ainda um departamento específico para cuidar do funcionamento do ensino supletivo. A criação do departamento só ocorreu após a reestruturação da Secretaria de Educação ainda em 1971. Então, o ensino supletivo que estava sob a responsabilidade da Divisão de Adolescentes e Adultos, ficou a cargo do Departamento de Educação Especial e Complementar (DECOM), transformado posteriormente em Departamento de Ensino Supletivo (PIAUÍ, 1973). Esse Departamento coordenava projetos diferenciados, com metodologias específicas, mas com um objetivo comum: “[...] suprir a escolarização a adolescentes e adultos fora da faixa estadia regular e/ou proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento e/ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular em todo ou parte” (PIAUÍ, 1973, p.105).

É significativo afirmar que, a educação como parte integrante do sistema social, deve ter uma estrutura formal e burocrática, assim como também atividades fim. Logo, para que um Projeto como o Minervafuncionasse de forma eficaz e organizada, necessitava de um suporte administrativo, com um planejamento que trabalhasse os eixos administrativo, financeiro, pedagógico e relacional de forma articulada, servindo de apoio para a coordenação e a execução do projeto como um todo.

Observamos que a estrutura organizacional do Projeto Minerva no Piauí era apresentado em um organograma. Para Libâneo (2004,p. 127), essa estrutura pode ser “[...] representada graficamente num organograma, que mostra as inter-relações entre vários setores e funções[...]”.

QUADRO 02 – ORGANOGRAMA DO PROJETO MINERVA



Fonte: Relatório do Departamento do Ensino Supletivo – SED- 1977-1978.

Percebemos pelo gráfico do organograma do Minerva, que havia uma hierarquização em relação às funções, assim como uma divisão de papéis, estando o aluno na base da pirâmide e todas as funções subordinadas ao coordenador estadual do projeto. O Minerva estava sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que era composto pelos seguintes subdivisões: “[...] Assessoria Técnico-Pedagógica (ATP); Divisão de Coordenação (DC); Divisão de Supervisão, Controle e Avaliação (DSCA) e Equipe de Apoio Administrativo (EAA)”. (PIAUÍ, 1980, p. 45).

O Projeto Minerva era um curso de suplência na modalidade de ensino indireto, onde não havia a intervenção direta do professor no processo de ensino aprendizagem, sendo necessário, portanto, uma organização prévia, um planejamento dos meios e do roteiro de atividades a serem cumpridas pelos alunos à distância. Essa modalidade de ensino era permitida na Lei 5.692/71, tendo sido determinado no parágrafo 2º do Art. 25 “[...] a utilização de rádio, televisão, correspondências e outros meios de comunicação que permitiam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971). Era um curso de 1º grau, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª série, antigo ginásio, realizado em convênio com o Serviço de Radiofusão Educativa e subconvênios com as prefeituras dos municípios onde o mesmo seria implantado.

A execução do Projeto se processou por dois sistemas: uma recepção organizada em que os alunos assistiam às aulas nos radiopostos, através do rádio e eram discutidas pelos monitores e outra por uma recepção controlada onde os alunos eram controlados pela matrícula e pela frequência nas provas. Nesse tipo de recepção, os alunos não iam todos os dias aos radiopostos.

O quadro funcional do Projeto era o seguinte: alunos carentes de escolarização; monitores que eram os instrutores, que discutiam com os alunos a aula repassada pelo rádio, era uma espécie de orientador de aprendizagem, pois poderia ser um aluno mais experiente, já que “[...] não tínhamos professores formados no Brasil inteiro em número suficiente. Muitos dos monitores eram os próprios alunos que se revezavam [...] às vezes não tinha nenhuma pessoa que tivesse o antigo primeiro grau completo, que pudesse assumir a monitoria” (BLOIS, 2009).

É relevante destacar que essa realidade referente à escolarização dos monitores do Projeto Minerva no Piauí, ou seja, monitores que eram alunos mais experientes ou monitores que não haviam cursado o 2º Grau na época e ensino médio hoje, só ocorreu no período de implantação do Projeto, sendo depois exigido que os mesmos tivessem concluído pelo menos esse nível de ensino, de preferência o pedagógico. Convém lembrar que o quadro funcional do Minerva, ainda era composto pelo Supervisor estadual e municipal, responsável pelo trabalho dos monitores, capacitação dos mesmos e supervisão dos radiopostos nas cidades do interior do Estado e na capital. Eles controlavam a frequência dos alunos, nível de audição das aulas, entrega dos fascículos, orientação do uso do material didático, manutenção dos rádios, assim como elaboração de relatório para a coordenação estadual que controlava todo o Projeto no Estado do Piauí, enviando relatórios mensais para a Coordenação Geral do Ministério da Educação.

O Projeto Minerva funcionava como se fosse uma rede: alunos, monitores, supervisores e coordenadores estaduais e coordenadores do MEC. Os coordenadores estaduais enviavam para o MEC as observações que o pessoal fazia, do que os alunos comentavam, do que as pessoas que conviviam com esses alunos contavam (BLOIS, 2009). Já os coordenadores do MEC iam:

[...] nos radiopostos à noite, conversando com os alunos, com os monitores, incentivando-os para que não parassem de estudar, para saber se os fascículos estavam chegando a tempo, se os rádios estavam funcionando, se o som chegava com qualidade. Quando havia irregularidade, nós orientávamos como vencer a dificuldade.

Objetivando expor uma compreensão mais fundamentada do assunto em pauta, nos apropriamos das riquezas contidas nas memórias dos sujeitos, aluno, monitor, coordenador e supervisor, que participaram da operacionalização do Projeto Minerva no período de 1971 a 1980 em Teresina, pois acreditamos, que por meio da memória, possamos refletir e analisar fatos, ainda obscuros de todo o processo. Entendemos que ouvir o depoimento de sujeitos que exerceram papéis diferentes, mas que faziam parte de um grupo com um objetivo comum, como é o caso, daqueles que participaram do Projeto Minerva, traz um sentido ao todo. De acordo com Halbwachs(1990,p. 13; 36), o depoimento:

[...] não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real outrora vivido em comum e, por isso, depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam.[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.

Isso mostra a característica coletiva da memória, visto que, o homem enquanto ser social, que pertence a determinado contexto histórico, não vive sozinho, mesmo desenvolvendo em alguns momentos ações individuais.

Apresentamos a seguir trecho da entrevista realizada com o Coordenador Estadual do Projeto Minerva no Piauí, na época pesquisada:

Existia uma coordenação nacional, uma coordenação estadual, os supervisores estaduais e municipais e os monitores. Os monitores eram treinados pelo coordenador estadual, pelos supervisores estaduais e depois também pelos supervisores municipais. [...] O trabalho do Coordenador Estadual era solucionar os problemas nos radiopostos, coordenar a substituição de monitores e supervisores. Quem nomeava o coordenador estadual era o coordenador nacional, doutora Solange. Mensalmente os supervisores estaduais faziam um relatório com base em um formulário que já vinha pronto da coordenação nacional, abordava problemas como números de alunos, evasão, falta de alunos e monitores, espaço físico e manutenção das rádios. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL..., 2013).

Outras depoentes que foram monitoras do Projeto explicam como era a estrutura do mesmo:

Como monitora, tinha o meu trabalho acompanhado pela coordenadora que acompanhava o radioposto, aliás, figura bastante presente e assídua. Além dela, tínhamos um coordenador local e geral e uma coordenação nacional. [...] o monitor era orientador de estudos em sala de aula além de tirar dúvidas dos alunos após a transmissão. As nossas questões pedagógicas eram discutidas com o coordenador de radioposto, sendo o mesmo que as encaminhavam. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

O monitor após a transmissão da aula no rádio, explicava as atividades. Quem fazia as reuniões com os monitores eram os coordenadores. A nossa coordenadora era a Amparo Tavares. [...] A coordenação geral entregava nas reuniões mensais na Secretaria de Educação o roteiro das aulas para

serem trabalhadas. [...] o monitor recebia os fascículos e o roteiro das aulas do mês de diferentes disciplinas. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Foi uns dois anos que eu trabalhei como monitora. Nesse tempo não tinha as supervisoras pedagógicas, era a Lourdinha e Manoel Carvalho, eram só esses dois. Era o sistema de monitoria, a gente recebia um treinamento e a gente tinha aquela escola que ia trabalhar no radioposto. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Percebemos pelas falas das monitoras que a operacionalização do Minerva em Teresina ocorria da mesma forma que em outros Estados, sob a orientação de uma coordenação nacional que fazia o controle do Projeto em todo o país. Já o trabalho dos monitores era muito importante para a execução do Projeto. Esse era considerado o mediador do processo.

Vimos também pelo depoimento de Melo que houve um período em que o Projeto funcionava com um quadro de gestores bem reduzido, dificultando a sua operacionalização, pois não existiam supervisores pedagógicos em número suficiente, quem era responsável para supervisionar o Projeto era o Coordenador Estadual, professor Manoel Carvalho e uma coordenadora, que era a professora Lourdinha Brandão:

De acordo com informações obtidas no diagnóstico da situação educacional do Piauí, elaborado em 1972 pela assessoria técnica da Secretaria da Educação e Cultura (SEC), referente ao ano de 1970, cujo coordenador geral era o professor Itamar de Sousa Brito e a coordenadora do grupo de trabalho de implantação do Ensino de 1º e 2º Graus era a professora Maria de Oliveira Lima, o curso de Madureza Ginásial, considerado a primeira fase do Projeto, tinha como objetivo minimizar a carência de alunos no ensino médio e qualificar uma parcela da população para atender às demandas sociais.

Neste contexto, de reforma do ensino de 1º e 2º Graus e, conseqüentemente, da SEC, o secretário de educação da época, professor Wall Ferraz apresenta ao governador do Estado, o Excelentíssimo Senhor Alberto Tavares e Silva, um Relatório de Atividades em fevereiro de 1972, referente ao ano de 1971:

[...] O Serviço de Radiodifusão Educativo foi conferido ao Projeto Minerva que funcionou em nosso Estado, de janeiro de 1971 a janeiro de 1972, como preparação de candidatos ao madureza ginásial. Funcionou o projeto com 36 radiopostos instalados, sendo 23 em Teresina, 9 em Parnaíba e 4 em Floriano. A matrícula comportou-se da seguinte forma: Teresina – 1.194 alunos; Parnaíba - 439 alunos e Floriano – 120 alunos.

Percebemos que apesar de todas as dificuldades de pessoal para gerenciar o Projeto, nos anos que iniciaram a sua implantação, a quantidade de

radiopostos instalados em Teresina apresentava-se em número razoável, no total de 23, tendo também sido implantados no interior do Estado do Piauí, especificamente em dois grandes centros comerciais, Floriano e Parnaíba. Apesar dessas duas cidades terem recebido um número reduzido de radiopostos, consideramos um avanço.

Sabemos que na construção de um Projeto, buscamos um rumo, uma direção. Nele planejamos os nossos objetivos, ou seja, aquilo que temos intenção de fazer (VEIGA, 1995). De acordo com Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém um estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis, os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Nessa perspectiva, verificamos que o Projeto Minerva por ser um projeto com fins educativos era considerado uma promessa, uma iniciativa frente às dificuldades do contexto no qual ele estava inserido. Por outro lado, apresentava uma organização pedagógica própria: De acordo com Veiga (1995, p.25):

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, podemos afirmar que o Minerva possuía uma estrutura pedagógica organizada e controlada para que os objetivos propostos fossem atingidos. Em relação ao currículo: “[...] importante elemento constitutivo da organização escolar [...] não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 1995, p. 26-27).

Verificamos que as disciplinas que compunham a matriz curricular do Minerva “[...] compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1971, p.13). Essas disciplinas eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Organização Social e Política, OSPB e Educação Moral e Cívica (EMC) e faziam parte do exame supletivo. Verificamos ainda, uma influência do governo militar em relação às disciplinas a serem trabalhadas, influenciando os ideias da época, através das duas disciplinas OSPB e EMC.

No resgate da memória percebemos um significado particular e ao mesmo tempo coletivo, pois “[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos

colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo”. (HALBWACHS, 1990, p.36).

Buscamos então, através das reminiscências de alguns depoentes que vivenciaram o processo, dados sobre as disciplinas, principalmente a de OSPB e EMC. Se os mesmos haviam percebido alguma intencionalidade do governo em trabalhá-las:

A gente nunca pode dizer que não tem. Eu acho que eram disciplinas que tratavam de valores, deviam ter esse objetivo, geralmente o aluno perguntava como era aquelas disciplinas, pra saber como era a organização do seu país, da sua cidade, do Estado, da questão do moral e do civismo, de como a gente deveria tratar essas questões, por que ali era mais uma formação cívica mesmo, tudo a ver com a década. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

As disciplinas de OSPB e EMC trabalhavam o amor à pátria, a cidadania. A disciplina de Matemática era à mais difícil. Por isso, procurávamos discutir problemas do cotidiano. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

As disciplinas de OSPB e EMC preparavam para a cidadania. As pessoas tinham mais respeito pelo outro. (LOPES, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Vejamos o que diz uma aluna do Projeto sobre isso:

A gente tinha aula de Português, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, OSPB e EMC. As disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e EMC eram decorativas, bem melhores de aprender, já Matemática e Português eram bem mais difíceis, principalmente a Matemática, por isso, evadia. (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL... 2014).

Compreendemos que, a intencionalidade do governo da época em controlar o ensino ministrado no Projeto existia, uma vez que o mesmo repassava a ideologia que deveria ser trabalhada através dessas duas disciplinas, OSPB e EMC, além de controlar os conteúdos elaborados através de uma equipe ligada diretamente ao Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Os redatores que produziam o material eram especialistas em cada área de conhecimento. Essas aulas eram examinadas por Brasília. Nessa época o país ainda estava sob censura “[...] intelectuais, comunistas, artistas, escritores, jornalistas eram presos ou proibidos de se manifestar sob o risco de prisão”. (ARRUDA e PILETTI, 2005, p.362). Então, o que seria publicado deveria antes passar pelo grifo de censores do MEC, estabelecido pelo Decreto Lei nº 01 de 1977.

Percebemos que a equipe da coordenação nacional que administrava o Projeto, não tinha o objetivo de disseminar o ideário político do governo. A mesma dirigia o Projeto na cidade do Rio de Janeiro e não em Brasília. O órgão do MEC que

passou a examinar os conteúdos das disciplinas contidas nos fascículos foi o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que ficava no Rio de Janeiro. Para Leobons (2005) “[...] Tínhamos uma equipe de redatores de bom nível. A nossa responsabilidade era acompanhar o conteúdo [...]”. O processo ocorria da seguinte forma: o redator redigia o material, que era analisado pela equipe de coordenação nacional “[...] ia para a conteadista do INEP, que olhava esse conteúdo. Se ela desse OK, voltava para nós e ia para o redator. O redator fazia o script, e voltava para o INEP avaliar” (LEOBONS, 2005).

De acordo com outro membro da coordenação nacional:

[...] Havia os ‘censores’ aqui dentro, lendo todos os roteiros [...] principalmente, os roteiros das aulas de História, de Educação Moral e Cívica [...]. Ninguém via suas caras, mas eles circulavam pela casa, nos acompanhavam muitas vezes aos encontros com monitores. E nada ia gravar sem passar pela censura. (BLOIS, 2009).

Observamos que mesmo com as imposições da censura o objetivo do Projeto repassado pela equipe de coordenação nacional era muito mais de educar uma parcela da população carente de escolarização do que trabalhar política de governo. Isso fica evidente na fala do coordenador estadual ao ser abordado sobre a proposta pedagógica do Projeto:

[...] Educação nova, buscando uma transformação, dando acesso à educação, às pessoas que não tinham tido oportunidades. Na verdade, embora tenha sido criado no regime militar, não vinculava o ensino a esse sistema, a ditadura. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Outra análise que merece destaque é a questão da dificuldade que os alunos tinham em relação à disciplina de Matemática, evidenciada na fala de Lustosa, aluna que participou do Projeto. Ela afirma que evadia porque não conseguia aprender. Vimos que uma das monitoras informa da dificuldade em se trabalhar com essa disciplina, preferindo explorar problemas do cotidiano para facilitar a aprendizagem dos alunos. Esse fato também é evidenciado por Leobons(2005, p.74):

[...] O programa de matemática é que, você sabe, sempre é discutido. Por que você dá uma equação de 2º grau- 2 que multiplica não sei o que ao quadrado - , quando acaba de dizer essa sequência, perdeu [...]. Porque o aluno, quando está ouvindo o rádio, o fascículo está fechado – porque ele é discutido depois da aula, não é dentro da dinâmica. Então, 2 que multiplica não sei o que... já perdeu[...].

Segundo Veiga (1995, p.29) “o tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico”, logo, ele é essencial para a qualidade desse trabalho. Sendo assim, o tempo destinado às aulas do Projeto era de 15 minutos

para cada disciplina. Elas eram realizadas de 20h a 20h30. A cada encontro transmitiam o conteúdo de 2 disciplinas. O processo ocorria da seguinte forma:

[...] o aluno chegava as sete e meia, lia o conteúdo de aula, ele sabia qual era a aula, tinha o mapa de que aula ia ouvir; as 8 às 8h30, ele ouvia a aula, depois ficava para trabalhar os conteúdos e os exercícios que estavam no fascículo. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Para melhor compreendermos como se dava a organização do tempo das aulas do Projeto Minerva, recorreremos ao depoimento de duas monitoras:

[...] O horário era de sete as dez da noite. No horário de sete as oito, a gente ficava fazendo a leitura da apostila, interpretação do texto, pedíamos para os alunos grifarem as dificuldades que eles tinham, aí algumas dificuldades a gente resolvia e outras a gente esperava o momento da aula. Ai quando era oito horas, começava a aula; 15 minutos para cada aula, aí o aluno, só ficava ouvindo e quando terminava a aula, a gente ia fazer tipo aquelas exposições dialogadas, o que eles disseram, quais as dificuldades. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] A aula começava as 19h e ia até 21h. Primeiro era a transmissão da aula no rádio e depois o monitor explicava e em seguida respondia as atividades dos fascículos (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Uma aluna que participou do Projeto, disse seguinte sobre isso:

[...] A gente chegava, a professora ligava o rádio, ela mandava a gente fazer silêncio. A aula do rádio não era longa não, acho que começava as sete horas, depois que a professora desligava o rádio ela perguntava se os alunos tinham alguma dúvida. Eu tinha todas, principalmente de matemática. A aula ia até nove horas da noite. (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Portanto, vimos pelos depoimentos que as aulas do Minerva em Teresina, ocorriam dentro do horário estabelecido pela coordenação nacional, que era de 20h às 20h30. Em Teresina, os monitores já recebiam os alunos a partir das 19h e ficavam com os mesmos além do horário, ou seja, até às 21h. Convém enfatizar que para Libâneo (1994, p.181):

[...] No início da aula, a preparação dos alunos visa a criar as condições de estudo: mobilização da atenção para criar uma atitude favorável ao estudo, organização do ambiente, suscitamento do interesse e ligação da matéria nova em relação á anterior. Os professores mais experientes confirmam a importância de incitar os alunos para o estudo.

É importante considerar que, na operacionalização de um projeto instrucional, como o Minerva, são necessários o uso de recursos didáticos, que servirão de apoio ao ensino. Ayres(2004, p.107), sistematiza essa ideia ao afirmar que:

Os recursos instrucionais são acessórios utilizados pelo professor e funcionam como elementos auxiliares de apoio à realização do ensino. [...] todavia, não podem ser usados a qualquer momento, sem critério, conforme indicar a vontade do professor, apenas. Seu emprego deve estar em consonância com os objetivos de ensino a serem atingidos e com os métodos de ensino a serem utilizados.

Vale salientar que para a realização de uma aula eficaz é necessário que haja o planejamento, uma vez que a mesma não deve ser ministrada de qualquer maneira. Logo, a seleção dos recursos que serão mais adequados para que se alcance os objetivos propostos é imprescindível.

Os recursos utilizados no Minerva era o rádio e o fascículo. O rádio era o recurso auditivo que auxiliava o não entendimento dos alunos nos textos dos fascículos. Ele “[...] tinha o papel de incentivar, de trabalhar a questão da oralidade – que é fundamental, de vencer todas as barreiras do não entendimento de uma leitura dos fascículos” (LEOBONS,2005).

Rádio Utilizado nas Aulas do Projeto Minerva



Fonte:<<http://www.jgms.com.br/eu-sou-o-radio/>> Acessado em 05 de abril de 2014

O rádio foi na época do Projeto Minerva em Teresina, um instrumento propulsor de educação e cultura para quem estivesse interessado, além de ser de fácil manuseio, tinha um extenso alcance, bem parecido com a internet hoje. Segundo o depoimento de duas monitoras da época:

[...] O rádio eles dizem que na década de 70 era uma coisa mais acessível, até para efeito de entendimento da pessoa, da facilidade, mais acesso, mais conhecimento (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] O rádio era grande e de madeira. Na escola não havia nenhum técnico, caso houvesse algum problema de transmissão. Se tivesse algum problema, a supervisora se encarregava de leva-lo para a Secretaria de Educação (SILVA,DEPOIMENTO ORAL, 2014).

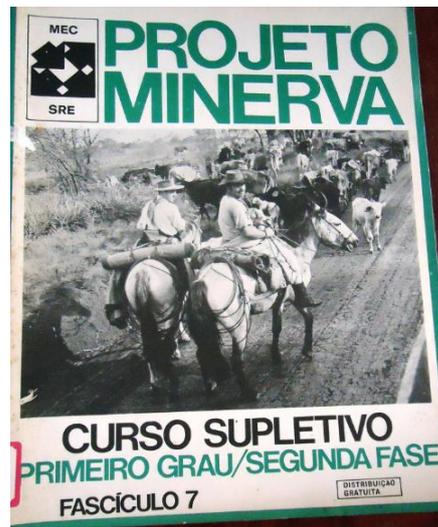
A aluna que participou do Projeto enfatiza que:

[...] No começo achei esquisito, disse até pra tia Jaci, que aquilo não dava certo, mas depois, pelo contrário, percebi que as aulas eram bem explicadas (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Em relação aos fascículos, esses tinham uma linguagem escrita para levar o aluno a aprender. Esse recurso era um material impresso em forma de apostila que trazia: textos, gravuras, mapas, as atividades para depois das aulas e uma chave de correção no final das atividades que podemos chamar de gabarito das questões. Os fascículos eram coloridos, ou seja, uma cor diferente para cada número. Segundo Leobons (2005, p.81): “os fascículos eram usados para fazer o vestibular de faculdade. Eram disputadíssimos”. Constatamos algumas semelhanças dessa afirmação de uma das coordenadoras nacionais do Projeto com o depoimento do coordenador estadual:

[...] Os fascículos que os alunos recebiam eram excelentes, alguns até usavam para o vestibular (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Imagem de um Fascículo do Projeto Minerva



Fonte: Biblioteca da SEDUC-PI

O fascículo era um recurso de qualidade, geralmente confeccionado pela editora Abril. Observamos que a capa dos fascículos trazia algumas informações, tais como: instituições responsáveis, MEC e SEC, nome do projeto, número do fascículo, se era referente à primeira ou segunda fase.

Sabemos que, para organização didático pedagógica de uma instituição ou Projeto, necessitamos de um planejamento. Este é quem vai orientar o caminho que devemos seguir. Ao ouvirmos alguns depoimentos sobre como ele era realizado, obtivemos os seguintes depoimentos:

[...] As nossas questões pedagógicas eram discutidas como o nosso coordenador de radioposto. [...] O planejamento de ensino era realizado com ele (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, ... 2013).

[...] você ia fazer aquele planejamento quinzenal, naquele tempo já tinha bons monitores, a gente ia planejar as aulas, porque os objetivos já vinham definidos na apostila, a gente ia propor como os monitores iam trabalhar dentro daquela proposta. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, ..., 2014).

[...] Dentro dos fascículos havia várias aulas, n. 1, n. 2, etc, que já eram planejadas com antecedência. A coordenação estadual entregava nas reuniões mensais na Secretaria de Educação o roteiro das aulas para serem trabalhadas.[...] as aulas eram bem planejadas. Havia uma música para motivar os alunos. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, ..., 2014).

Entendemos que o planejamento escolar, como diz Libâneo(1994, p. 222-223):

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade [...].

Compreendemos que havia a preocupação para que as atividades tivessem um direcionamento, uma orientação, por isso a exigência do planejamento. Um outro aspecto que nos chamou atenção foi o fato de que ainda havia nessa época uma influência das ideias tecnicistas, onde o professor já recebia as instruções programadas só para executar. No entanto, percebemos também que os monitores tinham a liberdade de criar suas estratégias na hora de discutir com os alunos as aulas transmitidas pelo rádio.

A concepção pedagógica que fundamentava as ações do Minerva, ainda tinha um caráter de selecionar e classificar àqueles que tinham se saído melhor no processo. Logo, os alunos eram classificados ou não em provas que eram aplicadas da seguinte forma como nos informam os nossos depoentes:

[...] as avaliações de aprendizagem já vinham elaboradas somente para os monitores aplicarem, todas fechadas com questões de múltipla escolha (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

[...] Era muito conteúdo para um só exame. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] O DESU trabalhava com eliminação de disciplinas. A Secretaria abria as inscrições e marcava o dia das provas. Os monitores não tinham participação direta com essa aplicação, pois quem corrigia era a própria equipe do DESU. O aluno podia se inscrever em todas as disciplinas. [...] as avaliações eram anuais, classificavam o aluno para a etapa seguinte. O aluno podia se inscrever em todas as disciplinas. Existia também as verificações de aprendizagem mensais, mas não eram classificatórias.(SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Diante desses relatos, lembramos o que nos diz Luckesi(1995, p.66), sobre a avaliação da aprendizagem “[...] existe propriamente para garantir a qualidade da

aprendizagem do aluno [...] O modo de utilização classificatória da avaliação é um instrumento de ação contra a democratização do ensino[...]. Contudo, observamos que a avaliação mesmo tendo sido aplicada como um instrumento de controle do sistema, com caráter político e econômico implícito, atendeu, para a época ao que se propunha, que era controlar o acesso dos alunos marginalizados por falta de uma formação, mas buscando trabalhar com qualidade conforme os recursos que se tinha. Para Luckesi (1995, p.65)“[...] O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significarão, caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem[...].”

Procuramos enveredar pelas memórias dos sujeitos, experiências vividas e compartilhadas para elucidar a história do passado, especificamente do Projeto Minerva em Teresina. Concordamos com Cortez e Souza (2000, p. 45):

[...] O horizonte das expectativas educacionais se prendeu assim ao futuro que parece dispensar qualquer ensinamento veiculado pela tradição.[...] A memória deixou de ser palco de experiências, raramente modelares, mas sempre exemplares, capazes de trazer a sabedoria ao presente e fornecer reflexões para orientar o futuro. [...] Desativada a memória , o passado tornou-se um lugar nostálgico ou sinistro, em que qualquer coisa pode ter acontecido, presidido pelo esquecimento ou pela vontade de esquecer.

4.2 O Rádio em Sala de Aula: O Projeto em Ação

O Projeto Minerva, assim como o Movimento de Educação de Base (MEB), elegeram o rádio como ferramenta propulsora da Educação à Distância no Estado do Piauí. O MEB, iniciado no ano de 1961 no Brasil, chegou ao Piauí no ano seguinte, tendo surgido na Conferência Nacional dos Bispos (CNBB). O sistema radiofônico foi escolhido para viabilizar a proposta educativa, ou seja, um grupo treinado e com equipamentos para produzir, encaminhar e supervisionar as escolas radiofônicas. A Rádio Pioneira de Teresina nasceu em 8 de setembro de 1962, enquanto emissora católica foi responsável pela difusão do MEB, sobre a questão em pauta Nascimento (2004, p. 58) nos informa:

Tudo indica que a sua origem resultou de uma série de entendimentos entre o presidente da República, o Sr. João Goulart e o Episcopado brasileiro. No dia 21 de abril de 1961 [...] “um programa de educação de base e indicando medidas necessárias à sua execução através de escolas radiofônicas com recepção organizada, localizadas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro Oeste do país” [...] eram, também, áreas nas quais partidos de esquerda tinham considerável atuação à época perigosa,

porque, no geral, os comunistas lideravam este trabalho, em especial no campo, apesar de muitos líderes camponeses negarem militância no Partido Comunista Brasileiro.

Além de destacar o caráter anticomunista do MEB e a sua intenção de promover o “desenvolvimento integral do homem”, o historiador também faz referências à escola radiofônica e a relação da Rádio Pioneira com o MEB:

No mês em que a emissora católica entrou no ar, antes do funcionamento já se encontrava na cidade uma equipe do MEB, vinda do Rio de Janeiro, provavelmente para treinar os educadores radiofônicos. [...] A escola radiofônica foi vista como um elemento de transformação da comunidade, tendo como orientador, no geral, alguém apenas alfabetizado, mas um líder comunitário, sabedor que, quanto mais eficaz a sua atuação como monitor mais rápida a transformação da comunidade. Os treinamentos dos monitores faziam parte da formação dos sistemas, mas eram também solicitadas pela comunidade. Em 1962 foram realizados 114 treinamentos que capacitaram 3.109 monitores, entre os quais, 168 em Teresina, em 5 treinamentos. (NASCIMENTO, 2004, p.65 e 63).

É significativo lembrar que para o Projeto Minerva, a experiência das escolas radiofônicas mantidas pelo MEB foi relevante para o processo educativo da década de 1970 e início da década de 1980, uma vez que oportunizou a uma grande parte da população o acesso à educação pelo rádio, fora da administração das Igrejas Católicas.

O rádio educativo ou a radio difusão educativa afirmava-se no viés cultural e institucional, o primeiro como uma espécie de formação geral, e o segundo como atividade de desenvolvimento de programas de ensino, sistematizando conhecimento teóricos e práticos.

Em documento encontrado nos arquivos da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, localizamos dentro do viés cultural as seguintes atividades do Projeto Minerva:

Objetivos [...] Proporcionar ao público dos grandes e pequenos centros uma programação opcional através do rádio, uma série de informativo cultural; No mundo da Ópera.; Gente da Música.; Música Puxa Conversa; Hoje tem Espetáculo; Concerto Brasileiro; A Linguagem na Ponta da Língua; Como ouvir e Entender a Música; Dúvidas de Português. (PIAÚÍ, 1976, p.31).

Percebemos a amplitude do Projeto Minerva, indo além da transmissão das aulas nos radiopostos das disciplinas básicas, destacando que Educação Moral e Cívica (EMC), Educação Artística, Educação Física e Informação Ocupacional, integravam a matriz curricular; opções de temáticas dentro de uma programação alternativa, pelo menos enquanto proposta citada no documento acima.

A disciplina de Educação Artística e de Educação Física eram transmitidas pelo rádio no sábado, no horário publicado dentro do fascículo, além do programa

cujo tema era “Brasil: ontem, hoje e sempre... Série Informativa Cultural”, dentro da proposta de formação cultural geral. Este era oferecido de forma regular com horário definido.

Sobre essa questão, temos mais esclarecimentos:

Allan Lima também fez parte desse time. Houve uma proposta de algumas das emissoras fazerem cultura, e devemos sua realização ao Allan. Ele construiu uma rede paralela – o Minerva Cultural -, que só veiculava programas culturais. E isso foi uma evolução. Aluno tem que aprender matemática, geografia, etc., sim, mas tem que ser um ser mais completo. E como fazer isso? Levando uma programação cultural até eles. Tínhamos programas lindíssimos sobre literatura, teatro, circo – tantas coisas! E isso era o Allan Lima quem cuidava. (BLOIS, 2009, p.50)

O espaço físico de base das salas de aulas do Projeto Minerva localizava-se nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Piauí, curso supletivo de 1º Grau – segunda fase. Esses locais eram denominados radiopostos, já que o lugar de ensino era via rádio. Ali, possibilitado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, o rádio cumpriu o seu papel pedagógico na educação piauiense em nível supletivo.

A radiodifusão, por meio de um Termo de Convênio celebrado legalmente entre o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (SER) e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, sob a responsabilidade do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e participação do Departamento de Ensino Supletivo (SDU), foi firmada visando a realização do Curso Supletivo através do Projeto Minerva no nosso Estado.

As aulas do projeto eram transmitidas pelo rádio nos radiopostos. Segundo os depoentes, existia uma recepção organizada, isto é, uma sistematização da aula, com etapas que deveriam ser seguidas. Acerca do momento inicial, coletamos memórias variadas:

Inicialmente tinha a transmissão pelo rádio de uma determinada disciplina, eram duas por noite. Os alunos acompanhavam a transmissão fazendo a leitura do mesmo conteúdo no fascículo, a seguir, o rádio era desligado e o monitor tirava as dúvidas, aplicava o exercício do fascículo e fazia a correção. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Um outro monitor do Minerva, assim se expressou, sobre a utilização do rádio na aula:

[...] a gente primeiro batia um papo e tudo, porque no rádio começava mais tarde e a gente se preparava para ouvir as aulas [...] Nunca vi coisa tão bem preparada com aquelas aulas, tanto no rádio como no fascículo. [...] O interessante é que a gente todo dia levava e trazia o rádio. O rádio era levado para sala de aula e a gente levava para casa de novo, porque a gente tinha medo de roubarem [...] lá era uma escola com pouca segurança

[...] não pegava bem, era rádio AM mesmo. Eu não sei qual era o rádio que passava esse programa. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Uma monitora enfatizou que “não era boa a transmissão [...] mas aí, depois tinha a explicação do professor, a gente fazia os exercícios [...]” (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Para Pollak (1992), a memória é flutuante e mutável tanto individual quanto coletiva, todavia na maioria das memórias existem pontos invariantes e imutáveis também, por exemplo, às vezes quando estamos entrevistando alguém, percebemos que este volta sempre aos mesmos acontecimentos, períodos ou fatos. A memória é constituída por determinado elementos: os acontecimentos, pessoas e personagens e os lugares. O autor afirma ainda, que, a priori a memória parece ser individual, mas Halbwachs (1990) já nos anos 20 – 30, afirmou que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, constituído coletivamente e propenso a flutuações, transformações e mudanças. Além disso, a memória é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado.

De acordo com Matos (2014), no trecho da entrevista acima citado, faz referências a preocupação com a segurança do rádio, isto porque, o objeto ficava sob a responsabilidade do monitor, podia ficar guardado no radioposto, mas cabia a ele garantir ou não, se um lugar era confiável.

São vários os registros sobre a transmissão radiofônica das aulas com pouca qualidade, vale lembrar, que estamos nos reportando à década de 1970 e, o rádio usava modulação em amplitude, ou seja, era AM. As diretrizes do Ensino Supletivo do ano de 1973 faziam referências às transmissões:

Na elaboração de programas, deve-se atender às seguintes diretrizes:

- a) a mensagem deve ser verossímil e clara, **com narração e ou apresentação visual eficaz**, apoiada em fatos concretos;
- b) nunca pressupor que o público já conhece o assunto, nem subestimar suas capacidade de conversação;
- c) a improvisação deve ser evitada; [...] (BRASIL, 1973, p.49, grifo nosso).

Leobons atuou a partir de 1972 no Serviço de Radiodifusão Educativa (SER) junto ao nascente Projeto Minerva como coordenadora geral, em substituição a Helena Theodoro, que foi a primeira coordenadora do Projeto Minerva em nível nacional e responsável por sua implantação na Rádio MEC. Segundo a professora, os fascículos eram montados pela Editora Abril, mas as fitas eram enviadas na Rádio MEC e mandadas para as repetidoras locais. Assim, nas rádios dos estados e territórios é que apareciam as faixas, mas a equipe não tinha possibilidade de

controle. Afirma ainda, que baixavam a potência do rádio o que contribuía para gerar problemas de recepção. Fiscalizar mais e descentralizar, no sentido de fazer uma programação mais adequada às características locais, seria, segundo Solange, uma solução que poderia ter sido tomada, para solução do problema das faixas nas transmissões. (LEOBONS, 2005)

Sem dúvida, há de se considerar que a estrutura do Minerva, em se tratando da reprodução via rádio, dava margens para que a recepção apresentasse deficiências. A abrangência do Projeto no país, o nível tecnológico do momento histórico, ou seja, gravação de inúmeras fitas e envio para Estados e territórios, carência, de fato, de um controle bastante eficiente, dificultando o êxito do projeto. Por outro lado, a equipe que produzia o Minerva concentrava inúmeras tarefas, considerando a excessiva centralização do poder decisório nas cidades do Rio de Janeiro. Tal fato, se justifica dentro do contexto histórico no qual o Brasil estava inserido, na ditadura militar, onde a educação escolar, sob vários mecanismos autoritários, era controlada e fiscalizada em suas atividade de ensino.

Sobre a produção radiofônica do Projeto Minerva, Leobons (2005,p.85) acrescenta:

[...] tínhamos uma equipe de redatores de bom nível. [...] Eu tinha que formar uma equipe de professores considerados, para as matérias de 5ª a 8ª séries. [...] Então essa equipe, junto com a equipe de redatores, foi quem produziu. [...] trouxe a equipe de Brasília, e aí disse que queria que todas as aulas produzidas fossem para Brasília, para serem examinadas lá. Todo mundo concordou, mas eu disse: “Ministro, com licença, eu quero discordar do senhor”. [...] Aí ele disse: “Sem o MEC de Brasília, avaliar (que era a equipe do Jarbas), não deixo o programa no ar”. Aí eu disse: “Mas não há um órgão do MEC no Rio de Janeiro que possa fazer esse serviço?” Aí ele disse: “Há, o INEP” [...] Outra coisa que a gente descobriu é que as emissoras não cumpriam a portaria. Transmitiam hoje aula de português, amanhã não transmitiam de matemática. Então, não tinha uma continuidade. E um curso, portanto, tem que ter uma continuidade.

É perceptível a censura e a concentração na produção, os Estados recebiam o “pacote pronto”, e isto só reforça a tese de que esta centralização, de certa forma, implica nas fchas surpresas nas transmissões. No Rio de Janeiro, o professor de uma determinada disciplina elaborava o conteúdo, este era encaminhado para o INEP para ser dada ou não a aprovação. Se estivesse OK voltava para a coordenadora geral que entregava para o redator, este fazia o script e voltava para o INEP. Se aprovado era gravado pelos conhecidos jornalistas brasileiros, Cid Moreira e Sérgio Chapelin. Quanto à falta de continuidade elucidada pela professora

Leobons (2005), dava-se em função das fachtas na reprodução, além da ausência de controle por parte da equipe central gestora.

4.3 O Encerramento do Projeto em Teresina

No dia 15 de fevereiro do ano de 1991, o jornal O Estado de São Paulo em seu texto diário noticiou o encerramento do Projeto Minerva:

A partir de abril as emissoras de rádio e televisão inauguraram uma nova programação educativa, criada por meio de convênio entre Ministério da Educação, a Fundação Roquette Pinto e a Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABERT). Com o objetivo de atualizar professores e estimular o envolvimento das comunidades com a educação, a programação enterra de vez o antigo Projeto Minerva, criado na década de 70 e suspenso há um ano, por iniciativa do Governo. (ESTADO SP, 1991).

Em nível nacional, o Minerva foi substituído no início da década de 90 pela transmissão de uma nova programação educativa. Ao longo de seus vinte anos de existência, recebeu muitas críticas ao seu funcionamento, assim como, várias justificativas para o seu encerramento. Esse fato se deu, principalmente, por questões políticas, como o desinteresse pela classe que estava no poder em utilizar o rádio como meio de educação.

Numa entrevista a professora Marlene Blois se posicionou acerca do fim do projeto:

O Projeto Minerva ficou estigmatizado por ter sido uma iniciativa dos governos militares. O rádio educativo perdeu quando começou o desmonte da rede que havia sido formada. E havia outra pressão paralela: a dos donos das emissoras, via a poderosa ABERT. Porque as emissoras de rádio, que já tinham que ceder o horário da Hora do Brasil, ainda tinham que disponibilizar a meia hora seguinte para oferecer educação ao Minerva. Primeiro foi a Portaria MEC – MINICOM nº408, depois foi a 568, que determinava meia hora de segunda a sexta e 75 minutos aos sábados, em todas as emissoras AM, OC e OT, menos nas FMs, porque as FMs alegavam: “Não, só veiculamos músicas, não temos quase patrocínio, como é que uma rádio ainda vai abrir mão de mais meia hora...” – foi por aí. E o MEC também não teve recursos ou criatividade suficiente pra buscar alternativas. Esse tempo começou a ser reduzido e aí passou a ficar somente sports durante a programação das emissoras. [...] a bancada dos radialistas no Congresso crescia e era forte. O Ministério da Educação com o Ministério das Comunicações e mais a ABERT no meio dessa história, e a educação foi perdendo espaço, até ficar reduzida à produção de sports, apenas a televisão e a rádio produziam sports, e as rádios veiculavam na hora que quisessem, e aí o Minerva acabou. (BLOIS, 2009, p.54).

Em termos nacionais, a professora contribuiu para o debate sobre o fim do Projeto Minerva, colocando vários pontos cujas variáveis justificam, do ponto de

vista de suas memórias, a finalização do Projeto. Trazendo Beatriz Sarlo (2007) para esta reflexão, o passado enquanto construção de significados, só é possível porque existe um presente que lhe ampara para a construção e o contraste, as lembranças e as comparações entre o que aconteceu e já não existe mais. A narrativa faz a experiência navegar numa temporalidade que não é a do acontecido, mas das lembranças, ou seja, a narração cria uma temporalidade. O passado é representado por lembranças, comemorações, reconstituições e lamentos, é sempre conflituoso, porque evidencia a concorrência entre a memória e a história.

Nesse sentido, Blois(2009) enfatiza o estigma que sofreu o Minerva por ter sido criado durante o regime militar no Brasil, sendo “mal visto” no final da década de 80 e início da década de 90. A rejeição das emissoras de rádio que estavam mais interessadas em não perder horários para veicular esportes, peça publicitária no rádio e, as faltas de interesse e criatividade do Ministério da Educação e Cultura – MEC, naquele período.

Convém enfatizar e esclarecer melhor sobre a crise das rádios AM's na década de 80. Tivemos a concorrência das rádios FM's que dividiram o público, particularmente por uma nova mentalidade que associava a programação do rádio com transmissões musicais e destinadas ao público jovem.

Sobre esta questão, na cidade de Teresina, o historiador Nascimento (2004, p. 131) reflete:

Antes de comentar do surgimento das FM's, deve ser lembrada a recém-chegada televisão, enfatizando que Teresina só passará a contar com uma emissora local em 1972, com a inauguração da TV Clube. Na década de 1980, foram fundadas mais emissoras, que, com a redemocratização aumentaram bastante em número. Também foi no processo de redemocratização que ocorreu a concessão de direitos de emissoras de rádio como as FM's [...] o processo de redimensionamento das políticas de telecomunicações do período foi essencial para a ampliação dos sistemas de comunicações brasileiras e, por extensão piauiense. Também a Rádio Pioneira sofreu esse impacto, não somente na perda de público, mas na própria constituição deste. Na década de 90, seria descoberto um descompasso entre o público que a emissora queria atingir e o que a ouvir. [...] As rádios FM's foram concessões dadas pelos governos da Nova República. A concessão e seus direitos de radiodifusão deflagraram a crise definitiva das AM's entre elas a Rádio Pioneira [...].

É claro, que o historiador não está analisando a crise do Projeto Minerva, nem relacionando a crise das AM's ao projeto, no entanto, sua reflexão nos situa especificamente na cidade de Teresina onde, a emergência das FM's de fato, não foi favorável à continuidade da radiofonia educativa. Agora o mercado radiofônico encontra-se dividido, o público das AM's e o público das FM's, de certa forma, para a

juventude que era público do ensino supletivo, a AM via Projeto Minerva significava a obrigação, o ensino, enquanto a FM, representava o lazer, a diversão. Consideramos, que este embate, a concorrência entre AM's e FM's, sem dúvida, se constituiu em um dos móveis que concorreu para o encerramento do projeto.

Vale ressaltar, que o Projeto Minerva em Teresina, finalizou bem antes que em nível nacional, exatamente no ano de 1980, praticamente dez anos antes. Precocemente, ainda no ano de 1972, logo no início do projeto, localizamos documentos que já fazia alusão a problemas que comprometiam o desenvolvimento favorável da proposta de ensino supletivo.

Para realização de seus objetivos, o Projeto tem se defrontado com sérias dificuldades, dentre as quais a falta de assistência técnica, precariedade de transportes para a locomoção da coordenadora aos radiospostos e evasão dos alunos.[...] É frequente o problema da evasão, cujas causas mais comuns, são as seguintes: Falta de preparo dos alunos para acompanhar o curso; Insuficiência de recursos financeiros para a aquisição das apostilas; Rapidez com que são passadas as aulas, dificultando a assimilação e maior aproveitamento dos alunos; Mudança de monitores, que encontram melhores condições de trabalhos, sendo substituídos por outros não treinados; Nível relativamente baixo dos monitores, vez que pessoas qualificadas não se submetem à remuneração que lhes é oferecida, (PIAUÍ, 1972, p.77-78).

O documento é específico, trata-se da realidade do Projeto Minerva no Estado do Piauí. Percebe-se, que apresenta questões que não figuram nos textos localizados que tratam da crise do projeto em nível nacional. Em termos locais, as reclamações sobre falta de assistência técnica, falta de recursos financeiros na maioria das fontes acessadas.

É interessante constatar, que, nos documentos examinados, uma integrante da equipe central gestora do Projeto Minerva, localizada na cidade do Rio de Janeiro, ressentia-se da falta de um controle mais efetivo por parte da equipe, em relação ao desenvolvimento do projeto nos Estados e territórios brasileiros. Nas fontes locais, as reclamações sobre as dificuldades financeiras, nos remete à compreensão de que existia uma forte centralização financeira e pedagógica por parte do grupo gestor geral.

No que se refere à evasão, mais particularmente, às razões apresentadas para explicá-la, percebemos no documento sobre o diagnóstico da situação educacional no Estado do Piauí que o baixo nível, em termos de conhecimento, dos monitores, assim como a baixa remuneração que lhes era oferecida, fazia com que pessoas qualificadas não se submetem a fazer parte do quadro funcional do Projeto, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Apesar dessa situação apresentada no ano de 1972, é notória a expansão do projeto nos anos subsequentes. Como exemplo, no ano de 1976, em 43 municípios, observamos:

Projeto Minerva: Curso de 1º grau – II fase – também equivalente às quatro últimas séries do 1º grau. É realizada em convênio com o Serviço de Radiodifusão Educativa e subconvênios com as Prefeituras dos Municípios a serem atingidos. Utiliza uma metodologia de ensino à distância, via radiofônica, e atendeu à clientela na faixa de 17 anos acima. A avaliação final é realizada fora do processo através dos Exames Supletivos de 1º grau. (PIAUÍ, 1976, p.5).

Vejamos os dados obtidos em documentos oficiais, referentes ao Projeto Minerva no ano de 1976:

QUADRO 03 – ATENDIMENTO E APROVEITAMENTO DA CLIENTELA DO PROJETO MINERVA – 1976.

Nº de Ordem	Área de Atuação	Matrícula	Evasão	Aprovação
01	Água branca	233	161	46%
02	Agricolândia	41	12	88%
03	Amarante	227	134	32%
04	Angical	40	22	86%
05	Batalha	69	56	28%
06	Barras	190	120	95%
07	Bom Jesus	252	208	32%
08	Canto do Buriti	35	25	36%
09	Castelo do Piauí	89	50	35%
10	Cocal	77	58	53%
11	Corrente	110	87	29%
12	Cristino Castro	164	123	51%
13	Demerval Lobão	59	-	42%

14	Domingos Mourão	46	26	48%
15	Elesbão Veloso	95	51	80%
16	Esperantina	251	148	22%
17	Floriano	320	165	58%
18	Francisco Ayres	41	16	05%
19	Guadalupe	207	157	36%
20	Hugo Napoleão	46	25	47%
21	Inhuma	43	18	47%
22	Ipiranga	76	50	29%
23	Luiz Correia	75	55	44%
24	Miguel Alves	32	12	27%
25	Nazaré do Piauí	164	109	45%
26	Oeiras	144	92	55%
27	Parnaíba	261	198	35%
Nº de Ordem	Área de Atuação	Matrícula	Evasão	Aprovação
28	Parnaguá	74	48	83%

29	Pedro II	197	116	62%
30	Picos	114	82	44%
31	Piracuruca	72	32	91%
32	Porto	33	25	74%
33	Prata do Piauí	32	19	13%
34	Regeneração	124	84	18%
35	São Félix do Piauí	73	33	66%
36	São Gonçalo do Piauí	64	52	03%
37	São Pedro do Piauí	104	85	91%
38	São Raimundo Nonato	207	100	92%
39	Socorro do Piauí	35	27	78%
40	Teresina	2.500	1.706	32%
41	União	393	225	78%
42	Uruçuí	42	23	30%
43	São Francisco	40	23	07%
TOTAL		7.503	7.848	-

(PIAUI, 1977 – 1980, p.111).

Vemos pelos dados analisados no documento da Secretaria de Educação do Estado do Piauí que a evasão persistiu com quantidades significativas, levando em consideração o período do início do Projeto no estado e a pesquisa realizada em 1976. Verificamos que houve expansão pelo interior do Estado, entretanto, a evasão continuou e o índice de aprovação, no geral, era razoável. Na cidade de Teresina, mesmo com o número não legível no documento em sua totalidade, apresenta um total de mais de dois mil e quinhentos alunos, com uma maioria evadida em um baixo índice de aprovação.

Podemos afirmar que, a evasão na educação de jovens e adultos não deixou de fazer parte do debate educacional brasileiro mais urgente, tanto que na atualidade, constatamos que existe uma produção gigantesca que aponta razões para a evasão na EJA, sendo que, no geral, a “falta de interesse” do corpo discente, é disparada como a principal causa apontada para a evasão. Muitas vezes, esta causa não aparece apoiada no rigor da pesquisa, mas na força do senso comum. Como exemplo, temos uma atitude nas escolas de EJA durante o período de matrícula que é peculiar, coloca-se um número excessivo de alunos em cada sala, sob o argumento de que a maioria irá evadir, logo, esta evasão é algo “natural”, que nem precisa de investigação.

Refletimos sobre essa problemática numa outra perspectiva:

O conhecimento aprofundado da vida dos jovens pode oferecer pistas para o pensar sobre as condições e possibilidades de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens. (MARTINEZ, 2000, p.67).

O empenho em conhecer a cultura, os aspectos da evasão e do acesso à escola do Jovem que estuda na EJA é o ponto mais importante para este debate atualmente. Segundo os pesquisadores contemporâneos, esse aluno precisa ser reconhecido pelos educadores.

Temos uma cultura escolar seletiva e excludente e, do outro lado, a cultura da diversidade, onde o lema é incluir socialmente, inclusive na escola. O resultado deste desencontro evidencia a exclusão, a evasão. Tais diferenças, econômicas, sociais, culturais, nunca interessaram à escola, não se constituem em objeto de suas investigações. (SPOSITO, 1993).

Pensar a educação escolar de jovens e adultos requer pensar além do pedagógico, ou seja, é pensar o jovem e o adulto que não foi escolarizado no

período certo como um cidadão de direitos que necessita de uma educação de qualidade, que visa não só a dimensão cognitiva do conhecimento, mas, principalmente, a dimensão humana. A questão é política, é cultural, ultrapassa o ler e o escrever, é uma questão de justiça social, portanto, exige uma outra mentalidade educacional, uma outra cultura escolar para uma clientela especial. Esta visão, apesar de todas as produções de conhecimentos no país, ainda não predomina quando a questão é discutir como tratar a permanência de jovens e adultos na EJA.

Em documento assinado pela Assessoria de Planejamento da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, verificamos:

A precariedade de dados bis permite realizar uma análise comparativa do funcionamento do Departamento de Ensino Supletivo (DESU). Entretanto, as informações disponíveis revelam que no ano de 1976, através de seus diversos projetos o DESU beneficiou a 90 municípios do Estado, inclusive a capital, oportunizando atendimento a 48.547 alunos (Matrícula efetiva) em suas 331 unidades de ensino (Unidades Escolares, Radiopostos, Núcleos Pedagógicos, Centros de Estudos Supletivos através dos Exames Supletivos de 1º e 2º graus). Não obstante esses resultados obtidos, alguns problemas dificultaram a atuação do DESU, destacando-se os relativos à estrutura organizacional do Departamento e a escassez de recursos financeiros. Com relação à estrutura, a inexistência de uma Assessoria Técnica do Departamento, vem implicando em acúmulo de tarefas para os coordenadores de projetos, uma vez que, são compelidos a desempenharem concomitantemente as funções de coordenador e assessor técnico. A atual estrutura dificulta ainda, o entrosamento dos diversos projetos. Quanto aos recursos financeiros disponíveis por este Departamento, têm se mostrado insuficiente, impedindo que seja prestada uma assistência técnica efetiva aos projetos em execução, especialmente os que têm atuação no interior do Estado. (PIAÚÍ, 1977, p.112).

O documento faz referência ao ano de 1976, porém, foi apresentado como conclusão da assessoria sobre o ensino supletivo no Estado do Piauí, durante o período de 1977 a 1980, ou seja, uma análise que engloba um amplo período do supletivo e, a finalização, coincidindo com o encerramento do Projeto Minerva no nosso Estado. A falta de assistência técnica e a falta de recursos financeiros comprometendo o pedagógico dos projetos em geral do Departamento de Ensino Supletivo – DSU, já foi enfatizado neste texto, via fontes, como um problema específico do Projeto Minerva no Piauí.

O professor Manoel Carvalho, enquanto coordenador estadual do Minerva, afirma em entrevista:

No Piauí, o Projeto Minerva acabou em mil novecentos e oitenta. Percebi no Rio de Janeiro o desejo de transferir o programa para a televisão com a criação do telecurso pela Fundação Roberto Marinho. O projeto tinha que se renovar anualmente, por isso tinha que ter disponibilidade da Secretaria de Educação de ceder servidores e muito empenho do Coordenador Estadual. O melhor Secretário de Educação para o Projeto Minerva foi Luiz Pires,

inclusive chegou a fazer um encontro no Estado. Para a continuidade do projeto, tinha que haver interesse do Estado. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Sobre essa mesma questão, Ana Rosa que foi monitora do Minerva declarou: “penso que o momento histórico das décadas de oitenta e noventa, mostraram-se incompatíveis com a proposta anterior de ensino supletivo, novas possibilidades são encaminhadas além, de novos discursos sobre educação de jovens e adultos que despertavam”. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Para uma outra monitora, sobre o encerramento do projeto, “[...] Eu acredito que tenha sido devido a outros modelos de educação à distância”. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Como se pode notar, as memórias orais e escritas são diversas no tocante ao fim do Projeto Minerva no Piauí. Histórias e memórias são narrativas, maneiras de ler o mundo, olhar o real, são discursos, afinal, que descrevem, explicam e dão significados aos acontecimentos. Enquanto narrativas são representações que se colocam no lugar da coisa acontecida, história e memória personificam uma ausência, é estar no lugar de. Na memória atribui-se veracidade à recordação através do reconhecimento de uma experiência passada, resgatada pelo fato de lembrar. Quem rememora confere credibilidade e legitimidade ao lembrado, para a história a verdade do acontecido é impraticável e irrecuperável, a veracidade é um horizonte de chegada, mas o resultado é uma narrativa verossímil do ocorrido. A história tem limites em suas ambições de obter a veracidade sobre o passado.

Dentro do mesmo discurso, a historiadora alerta para aquilo que Certeau (1976), sempre salientou, ou seja, que os indivíduos são seres no mundo, portadores de um lugar social e de uma temporalidade, própria, além da herdada e partilhada. É na interação entre o indivíduo com o social, que a memória se torna histórica.

No que diz respeito às várias memórias sobre o encerramento do Projeto Minerva no Brasil e no Piauí, há de se considerar o lugar social de cada depoente, de como suas experiências de vida, criam, sustentam e atualizam suas memórias no presente. No geral, aqueles que foram ligados à administração mais geral do projeto, alegam motivos de ordem política, já os executores do projeto, percebem mais a incompatibilidade numa nova era, além do desamparo financeiro do projeto.

Portanto, na construção da História é importante tanto a memória do indivíduo e suas lembranças, assim como a do meio social do qual esse indivíduo é oriundo e determinante sobre ele.

CONCLUSÃO

Na etapa final desse estudo faremos uma breve discussão acerca das considerações a que chegamos com essa pesquisa.

A EJA é uma modalidade de ensino que inclui os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade certa. E o início da sua consolidação foi a década de 1930, período de forte industrialização. No entanto, é no ano de 1958 que se propaga uma mobilização maior acerca desta modalidade de ensino, com os ideais de Paulo Freire, que levava em consideração as especificidades locais e regionais, além da formação de cidadãos politizados, o que propiciou discussões sobre o assunto no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Com a promulgação da LDB 4.024/1961, foram criados os exames de Madureza que tinham o propósito de dar oportunidade a essa clientela. Entretanto, ainda nessa década com o Golpe Militar no Brasil em 1964, as campanhas de alfabetização de adultos foram interrompidas.

Em 1967 é criado o MOBRAL, que apesar da proposta de alfabetização não teve a intenção de letrar seus alunos. E nos anos 1970 com a Lei 5.692/71, o ensino supletivo passa a ter bases legais específicas no Brasil, e tinha como fundamento uma concepção compensatória de educação de Jovens e Adultos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a oferta de educação pelo sistema radiofônico no Brasil era explicitamente instrucional. Dentre a experiência da educação através do rádio destaca-se o Projeto Minerva, objeto de estudo do nosso trabalho, que foi criado em 1970 pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura.

Esse projeto educativo e de cunho político atendia, em Teresina, o ensino supletivo, reunindo de 30 a 50 alunos, sob a supervisão de um tutor, mediados pela Rádio Pioneira. Em parceria com o MEB esse projeto também contemplava cidades do interior do estado do Piauí.

Observamos com a nossa pesquisa que o Projeto Minerva, implantado na época da ditadura no Brasil, sofreu alguns preconceitos por parte da sociedade, por ser relacionado a esse governo. No entanto, não podemos deixar de enfatizar a sua importância no processo de inclusão de jovens e adultos que estavam fora da escola

por se encontrarem em faixa etária diversa. Além disso, foi um dos projetos planejados no contexto da ditadura para ajudar no crescimento do país.

Diante dos dados analisados, percebemos ainda, que o Minerva foi um projeto ousado para a época, uma vez que sua operacionalização foi à distância, através do meio de comunicação rápido e de fácil acesso da época, o rádio. Havia uma organização na estrutura do Projeto Minerva, ou seja, um planejamento, onde já existiam os recursos, que eram os fascículos e o rádio, um horário para a execução das aulas, uma equipe que coordenava o processo e outra que executava.

Verificamos que apesar da tendência tecnicista que fundamentava o projeto, havia a liberdade para que os instrutores aplicassem suas metodologias no momento em que fossem discutir as aulas transmitidas. Então, havia uma unidade, mas não uma uniformidade. Pelos depoimentos que obtivemos, observamos que a carência de conhecimento da clientela atendida era grande e que havia também um desejo dos mesmos em aprender, principalmente, para proporcionar uma mudança de vida através de uma colocação no mercado de trabalho, além do respeito pelo papel do mestre, que também sentia uma empatia pelos alunos.

Portanto, o Minerva visava educar uma grande parcela da população brasileira de jovens e adultos que não estava escolarizada. As exigências sociais que o país passava na época, em que se vivia o processo de urbanização e crescimento econômico, criaram uma necessidade de educar esse conjunto de indivíduos, por isso os investimentos na radiofonia e, conseqüentemente, na educação dessa camada da população.

Apesar do controle que havia na época, através da censura e da ideologia que era repassada pelo governo nas disciplinas de EMC e OSPB, não podemos deixar de reconhecer que o Projeto Minerva proporcionou além de uma formação a essa clientela, oportunidade de socialização e conhecimento.

Dessa forma, esperamos que esse estudo investigativo venha a contribuir com a historiografia da Educação Brasileira e, conseqüentemente, com a História do Piauí, proporcionando uma discussão sobre a importância de projetos, como o Projeto Minerva, que valorizem e auxiliem de forma significativa a modalidade de ensino da EJA.

REFERÊNCIAS

A – BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

AYRES, Antonio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1989.

ANDRADE, José Maria Vieira. Rádio Pioneira de Teresina: a emissora que não para. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides do; SANTIAGO JR, F.C. Fernandes. **Encruzilhadas da história: rádio e memória**. Recife: bagaço, 2006.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História: História Geral e História do Brasil**. 12ed. São Paulo: Ática, 2005.

BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. **Novos Estudos**, n.19, São Paulo: CEBRAPI, 1987.

BLOIS, Marlene. **Depoimento concedido a Renato Rocha**. 2009.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Depoimento concebido a José Maria Vieira de Andrade e Luciana de Lima Pereira**. Teresina, out., 2003.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992

BRASIL. **Ensino Supletivo Diretrizes: encontro dos Conselhos de Educação Belo Horizonte**. Brasília: MEC/DSU, 1973.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, n. 5810. Estabelece o convênio para o funcionamento do Serviço de Radiofusão Educativa, Brasília, DF, 21 de maio de 1974. Seção I- Parte I, p. 38.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024/61. Brasília, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CASTRO, Ruy. **Roquete Pinto: o homem multidão**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.soarmec.co.br/roquette4.html>. Acessado em: 13 de abr. de 2014.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. LE GOFF e NORA (org.). **História: novos problemas**. RJ: Ed. Francisco Alves, 1976, p. 17-48.

CHAVES, Gilda Maria Monteiro. Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In: MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

CORTEZ, Maria Cecilia; SOUZA, Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, 2000.

DEL BIANCO, Nelia. R. A aprendizagem por rádio. In: **Educação à distância: o estudo da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, V.21, n 55. Campinas, 2001.

FAUSTINI, Christiane Heemann. Educação à distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. In: MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Edupf, 1998.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política para Educação de Jovens e Adultos: os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia – MG (Anos 1980-2000)**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU, 2002.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Edufpi, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: BRASIL, MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GENEVOIS, M.B.P. Os Direitos humanos na historia do Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições a educação de jovens e adultos**. 2ed. Brasília: UNESCO, MEC.RAAA,2008.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIANNASI, Carlos Alberto. A **Doutrina de Segurança Nacional e o “Milagre Econômico” (1969/1973)**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Historia Econômica) Universidade de São Paulo, 2011.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Histórias da educação brasileira**.3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, 1993.

HADDAD, Sergio.**Ensino Supletivo no Brasil**. O Estado da Arte-Brasília: INEP, 1987.

_____.;DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos.**Revista Brasileira de Educação**. Brasília, 108. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LEOBONS, Solange. Depoimento concedido a Renato Rocha e Adriana Ribeiro. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____.**Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTÍNEZ, Maria Elena De volta à escola. **Escolarização e formas de sociabilidade de jovens das camadas populares**. 2006. 229 f.Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2006.

MEDITSCH, Eduardo. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. Artigo apresentado no **XXIV Congresso da INTERCOM – Sociedade de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. Campo Grande – MS, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MONTEIRO, Claudia Guerra. **O papel educativo dos meios de comunicação.** Disponível em: <http://www.ipv.pt/forumédia/3/3_fi3.htm. Acessado em: 10 de ago. de 2013.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos no Piauí.** Teresina: UFPI, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2002.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. Olhares da periferia: os migrantes nas construções de Teresina na década de 1970. **Tempo e Argumento – Revistas do Programa de Pós graduação em História.** Florianópolis, v.1, n.2, p.122-144, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **História e memória da rádio pioneira de Teresina.** Alínea Publicações Editora, 2004.

NORA, Pierre. Entre memoria e história: a problemática dos lugares. In: **Revista Projeto História.** São Paulo: PUC n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 19 de jul. de 2014.

ORTRIWANO, Gisela Swetiana. **A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** 11 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Palavras para crer. Imaginários de sentido que falamos no passado.** Disponível: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2S-EAD/MESASREDONDAS/SandraJatahy.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2014.

PIAUI, Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Relatório da Educação do Ano de 1971.** [mimeo]

_____. **Relatório atividades relativas ao ano de 1971.** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Piauí. Teresina, 1971.

_____. **Mensagem apresentada ao Poder Legislativo.** Governador Alberto Tavares Silva, 1972.

_____. **Diagnóstico da Situação Educacional.** Secretaria de Educação e Cultura. Assessoria Técnica. Teresina, 1972.

_____. **Mensagem apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Alberto Tavares Silva.** Teresina, Mar. 1974.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde.** Teresina, mar. 1975.

_____. **Relatório atividades relativas ao 1º trimestre de 1976.** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Piauí. Teresina, 1976.

_____. **Projeto Unidade da Federação:** Minerva- Curso Supletivo de 1º Gra II Fase. Secretaria da Educação. Teresina, 1977-1978.

_____. **Projeto Minerva:** Exercício 1978/1979. Teresina, Secretaria da Educação do Piauí. Departamento de Ensino Supletivo – DESU, 1979.

PIOVESAN, A. Rádio educativo: avaliando as experiências das décadas de 60/70. In: KUNSCH, M. (Org) **Comunicação e educação:** caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil:** uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999.

PRATA, Nair. Tecnologia, um divisor de águas na história do rádio. Artigo apresentado no **V Congresso Nacional de História da Mídia.** São Paulo, 31 maio a 02 de jun. de 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, V. 05, nº 10, 1992.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar.** 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Petrópolis : Vozes, 1985.

REIS, Amada de Cássia. **História e Memória da Educação em Oeiras – Piauí.** Dissertação de Mestrado. UFPI, 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SANTOS, B.C. A. **Rádio educativo:** a participação da clientela no ensino supletivo. Brasília, 1977. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade de Brasília. Santos, Boaventura de Sousa (2002) “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e Memória da Educação Infantil em Teresina, Piauí (1968 – 1996).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Escola e o lugar da memória. In: _____. **A Escola e a Memória.** Editora da Universidade São Francisco/EDUSF. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Hucitec, 1993.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, V.III, Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyelles Borcarte. **Breve história sobre educação de jovens e adultos no Brasil.** Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>, Acessado em 10 de fev. de 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**, 1997, Hamburgo. *Anais...* Hamburgo, Alemanha, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

YAMASAKI, A. A.; SANTOS, E. M. **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana.** São Paulo: JPF, Série Cadernos de EJA, n.2, 1999.

B – ENTREVISTAS

LUSTOSA, Amorjaci Rebêlo. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

MATOS, João. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

MELO, Rita de Cássia. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

OLIVEIRA, Doris de. **Depoimento Oral.** Entrevista concedida a Rejânia Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina. 2014.

OLIVEIRA, Manoel Carvalho. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

SILVA, Maria Uzelina de Carvalho e. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

SUDÁRIO, Ana Rosa. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE ENTREVISTA

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado História e memória do Projeto Minerva em Teresina: a educação nas ondas do rádio (1971-1982) Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930 a 1961), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para tanto necessito de informações a respeito desta vivência escolar de ex-professores que atuaram, e alunos que estudaram em Teresina neste período.

Para isso convido o (a) Sr(a) a participar de uma entrevista, cujo roteiro apresenta-se a seguir.

Grata pela colaboração

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: Rejania Rebêlo Lustosa

Roteiro da entrevista realizada com o coordenador estadual do Projeto Minerva (1973-1980)

- 1 Qual o período que o senhor esteve na coordenação do Projeto Minerva?
- 2 Por que o projeto foi implantado no Piauí?
- 3 Em quais cidades do Piauí o projeto foi implantado?
- 4 Qual o trabalho que o senhor efetivamente desenvolvia?
- 5 Qual era a proposta pedagógica do Projeto Minerva?
- 6 Qual era a estrutura e como funcionava o Projeto Minerva?
- 7 O projeto Minerva pode ser considerado Educação a Distância? Justifique.
- 8 Quais foram as suas maiores dificuldades enquanto coordenador?
- 9 Qual era o perfil do aluno do Projeto Minerva?
- 10 Como se deu o encerramento do Projeto Minerva em Teresina?
- 11 Alguma memória especial sobre o Projeto Minerva que o senhor queira comentar?
- 12 O senhor autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista para construção de uma dissertação de Mestrado na área da Educação na Universidade Federal do Piauí?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: RejâniaRebêlo Lustosa

Transcrição da entrevista realizada com o coordenador estadual do Projeto Minerva (1973-1980)

Eu, RejâniaRebêlo Lustosa,Estou aqui com o Sr. Manoel Carvalho de Oliveira, no dia Vinte e seis de Janeiro do ano de dois mil e treze na cidade de Teresina – Piauí, para entrevistá-lo sobre o Projeto Minerva, o qual coordenou do ano de mil novecentos e setenta e três a mil novecentos e oitenta. Rejânia: qual o período que o senhor esteve na coordenação do Projeto Minerva? Manoel: em mil novecentos e setenta e um assumi como supervisor estadual e fiquei como coordenador estadual e fiquei como coordenador estadual de mil novecentos e setenta e três até mil novecentos e oitenta. Rejânia: Por que o projeto foi implantado no Piauí? Manoel: A necessidade de interiorizar o ensino, a falta de professores, a facilidade através do rádio. O material era elaborado e confeccionado no Rio de Janeiro. Foi o nascedouro do ensino a distância, o professor era o rádio, os monitores completavam a parte do ensino. Os monitores eram treinados pelo coordenador estadual, supervisores estaduais e depois também municipais. Projeto com coordenação própria, dependendo da coordenação geral no Rio de Janeiro edo departamento DESU- Departamento de Ensino Supletivo . Todos os anos tinha uma

reunião no Rio para avaliar o projeto anualmente, depois era iniciado o projeto do ano seguinte: apostilas, rádios (manutenção/substituição), o objetivo era para não parar as aulas. Rejânia: em quais cidades do Piauí o projeto foi implantado? Manoel: implantado em aproximadamente em oitenta municípios (cidades e povoados). O critério era a carência do povoado, na época só existia a CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). Só existia ginásio em cinco cidades: Teresina, Parnaíba, Picos, Floriano e Oeiras. Rejânia qual o trabalho que o senhor efetivamente desenvolvia? Manoel: papel era de decidir/ solucionar os problemas nos radiopostos, coordenar substituição de monitores, substituir supervisores estaduais. Quem nomeava o coordenador geral era o coordenador nacional do Rio de Janeiro, Doutora Solange. Rejânia: qual era a proposta pedagógica do Projeto Minerva? Manoel: educação formal, estilo novo através do rádio, voltado para o interior suprindo carências. Educação Nova buscando uma transformação, dando acesso à educação, às pessoas que não tinham tido oportunidades. Na verdade embora tenha sido criado no regime militar, não vinculava o ensino a esse sistema (ditadura) ao ensino ginasial. Além do ginásio, pensando em um ensino profissionalizante, tivemos em Teresina um curso de mecânica de automóveis, uma hora a exibição pela TV clube durante dois anos, todos os sábados, tinha uma grande audiência e o objetivo era auxiliar os donos dos veículos e descobrir vocações. Rejânia: qual era a estrutura e como funcionava o Projeto Minerva? Existia uma coordenação nacional, uma coordenação estadual e os supervisores estaduais e municipais e os monitores. Mensalmente os supervisores estaduais faziam um relatório com base em um formulário que já vinha pronto da coordenação nacional, abordava problemas como número de alunos, evasão, falta de alunos e monitores, espaço físico e manutenção dos rádios. Em Teresina, havia vários supervisores municipais, cada núcleo tinha um supervisor e ele tinha que ir todos os dias nos radiopostos. Os estaduais faziam amostragem. Em Teresina existiu um radioposto na zona rural de Alegria, o prefeito cedia o transporte e a estrutura do prédio. Os monitores eram selecionados, tinha que ter 2º grau, de preferência que tivessem o pedagógico. Rejânia: o projeto Minerva pode ser considerado educação a distância? Justifique. Manoel: sim, foi o início da EAD. O monitor era apenas o auxiliar para tirar dúvidas e controlar as frequências dos alunos, mas o professor mesmo ministrava suas aulas a distância. Rejânia: quais foram as suas maiores dificuldades enquanto coordenador? Em Teresina os problemas técnicos eram

menores mas, a captação do sinais do rádio em algumas cidades era ruim. Onde havia um monitor preparando a aula ocorria mesmo com o problema no rádio. Problemas políticos também existiam envolvendo a política partidária. Rejânia: qual era o perfil do aluno do Projeto Minerva? Manoel: A maioria dos alunos tinha mais de trinta anos. Tinha que ter o primário, se o aluno se fazia uma prova com o aluno, ele tinha que ter no mínimo dezoito anos. As matrículas eram divulgadas no próprio radioposto. Os alunos recebiam doze fascículos ao longo do ano, sendo que o ginásio durava dois anos. Os alunos tinham aula todas as noites e cada disciplina ficava um horário todo. Os fascículos que os alunos recebiam eram excelentes, alguns até usavam para estudar para o vestibular. Rejânia: como se deu o encerramento do Projeto Minerva em Teresina? Manoel: no Piauí o Projeto Minerva acabou em mil novecentos e oitenta. Percebi no Rio de Janeiro o desejo de transferir o programa para a televisão com a criação do Telecurso pela Fundação Roberto Marinho. O projeto tinha que se renovar anualmente, por isso tinha que ter disponibilidade da Secretária de Educação de ceder servidores e muito empenho do coordenador Estadual. O melhor Secretário de Educação para o Projeto Minerva foi Luiz Pires, inclusive chegou a fazer um encontro no Estado. Para a continuidade do projeto, tinha que haver interesse do Estado. Rejânia: alguma memória especial sobre o Projeto Minerva que o senhor queira comentar? Manoel: coisa especial que me recordo e guardo como recordação aconteceu em Amarante. O coordenador era Amilton Fonseca, ele me convidou para uma atividade extraclasse, fora da cidade, atravessamos o rio e não vi aluno, quando chegamos em um local e encontramos cinco turmas. Os alunos soltaram fogos para nos recepcionar. Fiz umas palestras para os alunos. Foi um projeto que me deu muita satisfação, muitas alegrias, era um projeto novo, um desafio. O interessante foi perceber a motivação dos alunos no projeto. Rejânia: o senhor autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista para a construção de uma dissertação de mestrado na área da educação na Universidade Estadual do Piauí? Manoel: Sim.

Manoel Carvalho de Oliveira

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: RejaniaRebêlo Lustosa

Roteiro da entrevista realizada com monitora do Projeto Minerva

- 1 Em que período você trabalhou no Projeto Minerva?
- 2 Qual a estrutura pedagógica do Projeto Minerva? Qual a filosofia do projeto?
- 3 Como funcionava pedagogicamente o Projeto Minerva?
- 4 Como acontecia a utilização do rádio no radioposto?
- 5 O que você sabe sobre o encerramento do projeto em Teresina?
- 6 Alguma memória marcante que você queira relatar? Comente.
- 7 Você autoriza a utilização desta entrevista para a construção de uma dissertação de mestrado na área da educação na Universidade Federal do Piauí?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: RejaniaRebêlo Lustosa

Transcrição da entrevista realizada com monitora do Projeto Minerva

Eu, RejâniaRebêlo Lustosa, estou aqui com a professora Ana Rosa Sudário, no dia dez de Julho do ano de dois mil e treze na sua residência na cidade de Teresina- PI, para entrevistá-la sobre sua atuação como monitora do Projeto Minerva. Rejânia: em que período você trabalhou no Projeto Minerva? Ana: trabalhei aqui em Teresina, no ano de 1978, monitorava uma sala de aula em um radioposto localizado na zona norte da cidade. Rejânia: qual a estrutura pedagógica do Projeto Minerva? Qual a filosofia do projeto? Ana Rosa: trabalhávamos em escolas disponibilizadas pelo Estado, no turno da noite. Como monitora, tinha o meu trabalho acompanhado pela coordenadora que acompanhava o radioposto, aliás, figura bastante presente e assídua. Além dela, tínhamos um coordenador local e geral e uma coordenação nacional. Bem, quanto a filosofia, o Projeto Minerva se enquadrava como ensino supletivo e isto, declarava sua proposta filosófica que perpassava o caráter compensador do ensino não podemos esquecer, portanto, que o período de sua vigência coincide com o momento do regime capitalista, onde educação está relacionada a desenvolvimento e, assim, o supletivo seria uma “oportunidade para adultos analfabetos”, saírem do “atraso e ignorância”. Rejânia: Como funcionava

pedagogicamente o Projeto Minerva? Ana: o monitor era orientador de estudos em sala de aula, além de tirar dúvidas dos alunos após a transmissão. As nossas questões pedagógicas eram discutidas com o nosso coordenador de radioposto, sendo o mesmo que as encaminhavam. O planejamento de ensino era realizado com ele e, as avaliações de aprendizagem já vinham elaboradas somente para os monitores aplicarem, todas fechadas com questões de múltipla escolha. Rejânia: Como acontecia a utilização do rádio no radioposto? Ana: inicialmente tinha a transmissão pelo rádio de uma determinada disciplina, era uma por noite. Os alunos acompanhavam a transmissão fazendo a leitura do mesmo conteúdo no fascículo, a seguir, o rádio era desligado e o monitor tirava as dúvidas, aplicava o exercício do fascículo e fazia a correção. Rejânia: O que você sabe sobre o encerramento do projeto em Teresina? Ana: penso que o momento histórico das décadas de oitenta e noventa mostraram-se incompatíveis com a proposta anterior de ensino supletivo, novas possibilidades são encaminhadas além, de novos discursos sobre educação de adultos que despontavam. Rejânia: alguma memória marcante que você queira relatar? Comente. Ana: bem, o Minerva significou minha estreia na educação formal, até então eu tinha tido experiência somente como professora de reforço, portanto, todas as minhas memórias sobre o projeto se mostram marcantes. Rejânia: Você autoriza a utilização desta entrevista para a construção de uma dissertação de mestrado na área da educação na Universidade Federal do Piauí? Ana: sim, claro que pode.

Ana Rosa Sudário

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: RejaniaRebêlo Lustosa

Roteiro da entrevista realizada com Discente Municipal do Projeto Minerva

- 1 Em qual período você aluno do Projeto Minerva?
- 2 Por que na época você ingressou no Projeto Minerva ?
- 3 Como se dava o funcionamento da sala de aula?
- 4 Quais as suas memórias mais marcantes sobre essa fase estudantil de sua vida?
- 5 Você autoriza a utilização desta entrevista para a construção de uma dissertação de mestrado na área da educação na Universidade Federal do Piauí?

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO
NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

Entrevistadora: Rejania Rebêlo Lustosa

Roteiro da Entrevista Realizada com Funcionária do Departamento de Ensino Supletivo- DESU.

- 1- Qual o período que você trabalhou no DESU?
- 2- Qual era a sua função?
- 3- Naquele período, década de 70 e início da década de 80, qual era a concepção de ensino supletivo que balizava as ações do DESU?
- 4- Além do Projeto Minerva, quais os outros programas que integravam o ensino supletivo no Piauí?
- 5- Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento do Projeto Minerva em Teresina?
- 6- Qual a sua avaliação sobre a utilização específica do rádio em programas de ensino supletivo no Piauí?

- 7- Qual a contribuição do trabalho desenvolvido pelo DESU para a educação de jovens e adultos em Teresina no final da década de 70 e início da década de 80?
- 8- Em sua opinião, quais os fatores que concorreram para o encerramento do Projeto Minerva em Teresina?
- 9- Alguma memória específica sobre o ensino supletivo em Teresina que queira relatar?